

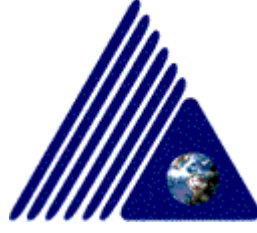
**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTAÖĞRETİMDE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN
LİDERLİK STİLLERİNİN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİNDEKİ BAŞARI
VE TUTUMU ÜZERİNE ETKİLERİ**

Ali SOMAR

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul – 2009



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTAÖĞRETİMDE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN
LİDERLİK STİLLERİNİN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİNDEKİ BAŞARI
VE TUTUMU ÜZERİNE ETKİLERİ**

Ali SOMAR

**Danışman
Prof. Dr. Sefer ADA**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul – 2009



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİMDE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN
ÖĞRENCİNİN MATEMATİK DERSİNDEKİ BAŞARI VE TUTUMU ÜZERİNE ETKİLERİ

ALI SOMAR

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

PROF.DR. SEFER ADA

Üye

YRD. DOÇ. DR. AHMET BİRİN

Üye

DR. MUSTAFA FARUK ÖZÜL

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 13.02.2009

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
İÇİNDEKİLER	
ÇİZELGE LİSTESİ.....	vii
KISALTMA LİSTESİ.....	x
ÖZSÖZ.....	xi
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
BÖLÜM 1: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt problemler.....	2
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Sayıtlar.....	3
1.6. Sınırlılıklar.....	3
1.7. Tanımlar.....	4
BÖLÜM 2.....	5
2. LİDERLİK KURAMLARINA İLİŞKİN BİLGİLER.....	5
2.1. Liderlikle İlgili Kaynaklar.....	5
2.1.1. Liderlik kavramının Açıklanması.....	5
2.1.2. Liderle Yönetici Arasındaki Fark.....	6
2.1.3. Liderin Özellikleri.....	7
2.1.4. Liderlik Kuramları.....	8
2.1.4.1. Özellik Kuramları.....	8
2.1.4.2. Davranışsal Kuramlar.....	9
2.1.4.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları.....	10

2.1.4.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları.....	11
2.1.4.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi Modeli.....	12
2.1.4.2.4. Mc Gregor'un X ve Y Teorileri.....	14
2.1.4.2.5. Likert'in Sistem 4 Modeli.....	15
2.1.4.3. Durumsallık Kuramları.....	16
2.1.4.3.1. Fred Fiedeler'in Durumsallık Kuramı.....	17
2.1.4.3.2. Yol Amaç Kuramı.....	21
2.1.4.3.3. VroomveYetton'un Normatif Kuramı.....	23
2.1.4.3.4. Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması.....	27
2.1.4.3.5. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Kuramı.....	28
2.1.4.4. Liderlik Anlayışında Yeni Yaklaşımlar.....	34
2.1.4.4.1. Transaksyonel (Sürdürücü) Liderlik.....	35
2.1.4.4.2. Transformasyonel(Dönüşücü) Liderlik.....	35
2.1.4.4.3. Karizmatik Liderlik Yaklaşımı.....	36
2.1.5. Liderlik ve Eğitim.....	37
2.1.5.1. Lider Olarak Öğretmen(Öğretmen Liderlik Sitilleri).....	37
2.1.5.2. Sınıf Yönetimi.....	40
2.1.5.3. Öğretmenin Önemi	41
2.1.5.4. Olumlu Öğretmen Öğrenci İlişkileri Oluşturma.....	42
2.2. Tutumlar ve Matematik Tutumu İle İlgili Kaynaklar.....	44
2.2.1. Tutum	44
2.2.1.1. Tutum Kavramı.....	45
2.2.1.2. Tutumun Bileşenleri.....	45
2.2.1.2.1. Duygusal Bileşen.....	45
2.2.1.2.2. Bilişsel Bileşen.....	45
2.2.1.2.3. Davranışsal Bileşen.....	45
2.2.1.3. Tutum ve Davranış İlişkileri.....	46
2.2.1.4. Tutumların Ölçülmesi.....	47
2.2.1.5. Tutum Ölçekleri.....	48

2.2.2.Önyargılar.....	51
2.2.2.1.Önyargı Kavramı.....	51
2.2.2.2.Önyargıların Kaynakları.....	52
2.2.2.3.Önyargıların Azaltılması.....	54
2.2.3.Kaygı ve Fobiler.....	54
2.2.3.1.Kaygı.....	54
2.2.3.2.Sınıfta Korku, Kaygı.....	55
2.2.3.3.Fobi.....	56
2.2.4. Matematik Tutumları.....	56
2.2.5.Çeşitli Değişkenlere Göre Matematik Tutumları.....	57
2.2.6.Matematik Kaygısı ve Fobisi.....	58
2.2.7.Matematik Kaygısı ve Fobisinin Açıklanması.....	59
2.2.8.Matematik Kaygısı ve Fobisinin Azaltılması.....	59
BÖLÜM 3.....	61
3. YÖNTEM.....	61
3.1 Araştırma Modeli.....	61
3.2. Araştırma Grubu.....	61
3.3. Ölçme Araçları.....	62
3.3.1.Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği.....	62
3.3.2.Matematik Tutum	62
3.3.3.Matematik Başarı Testi.....	62
3.3.4.Anket Formu.....	64
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	64
3.5. Verilerin Analizi.....	66
BÖLÜM 4.....	67
4. BULGULAR.....	67
4.1. Araştırmaya Katılan Öğrenci ve Öğretmeni Tanımlayıcı Bilgiler.....	67

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	70
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	72
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	74
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	80
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	82
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	86
BÖLÜM 5.....	91
5. SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	91
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	91
5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrenci ve Öğretmeni Tanımlayıcı Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma..	91
5.1.2.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	92
5.1.3.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	93
5.1.4.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	94
5.1.5.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	95
5.1.6.Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	96
5.1.7.Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	97
5.2. Öneriler.....	99
KAYNAKLAR.....	101
EKLER.....	105
EK 1:Öğretmen Liderlik Sitilleri Ölçeği.....	105
EK 2:Matematik Tutum Ölçeği	106
EK 3:Anket Formu Testi.....	107
EK 4: Matematik Başarı Testi.....	109

ÇİZELGE LİSTESİ

	Sayfa No
Çizelge 4.1.	Öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri 68
Çizelge 4.2.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetim stil puanları ve yönetim stilleri 69
Çizelge 4.3.	Öğrencilerin, Matematik Başarı Testi ve Matematik Tutum Ölçeği ön uygulamasından aldıkları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 70
Çizelge 4.4.	Öğrencilerin, Matematik Başarı Testi ve Matematik Tutum Ölçeği ön uygulamasından aldıkları puanlar arasındaki ilişki 71
Çizelge 4.5.	Öğrencilerin, Matematik Başarı Testi ve Matematik Tutum Ölçeği son uygulamasından aldıkları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 72
Çizelge 4.6.	Öğrencilerin, Matematik Başarı Testi ve Matematik Tutum Ölçeği son uygulamasından aldıkları puanlar arasındaki ilişki 73
Çizelge 4.7.	Matematik başarı testi, son test puanlarının ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre dağılımı 74
Çizelge 4.8.	Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları 74
Çizelge 4.9.	Matematik tutum ölçeği, son test puanlarının ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre dağılımı 75
Çizelge 4.10.	Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları 76
Çizelge 4.11.	Matematik tutum ölçeği ilgi alt ölçeği, son test puanlarının ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre dağılımı 76
Çizelge 4.12.	Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları 77
Çizelge 4.13.	Matematik tutum ölçeği korku alt ölçeği, son test puanlarının ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre dağılımı 77
Çizelge 4.14.	Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları 78
Çizelge 4.15.	Matematik tutum ölçeği meslek alt ölçeği, son test puanlarının ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre dağılımı 78
Çizelge 4.16.	Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları 79
Çizelge 4.17.	Matematik tutum ölçeği zevk alt ölçeği, son test puanlarının ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre dağılımı 80
Çizelge 4.18.	Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları 86
Çizelge 4.19.	Cinsiyete göre Matematik Başarı Testi ön test, son test uygulamalarından elde edilen puanlar karşılaştırılması 81

Çizelge 4.20.	Cinsiyete göre Matematik Tutum Ölçeği ön test, puanların karşılaştırılması	82
Çizelge 4.21.	Cinsiyete göre Matematik tutum Ölçeği son test uygulamalarından elde edilen puanların karşılaştırılması	83
Çizelge 4.22.	Anne Eğitim durumuna göre Matematik Başarı Testi ön test ve son test uygulamalarından elde edilen puanların karşılaştırılması	84
Çizelge 4.23.	Tukey testi sonuçları	84
Çizelge 4.24.	Anne Eğitim durumuna göre Matematik tutum Ölçeği ön test uygulamalarından elde edilen puanların karşılaştırılması	85
Çizelge 4.25.	Anne Eğitim durumuna göre Matematik tutum Ölçeği ve alt ölçeklerinin son test uygulamalarından elde edilen puanların karşılaştırılması	86
Çizelge 4.26.	Tukey testi sonuçları	87
Çizelge 4.27.	Baba Eğitim durumuna göre Matematik Başarı Testi ön test. son test uygulamalarından elde edilen puanlar ile bu puanların farklarının karşılaştırılması	88
Çizelge 4.28.	Tukey testi sonuçları	88
Çizelge 4.29.	Baba Eğitim durumuna göre Matematik tutum Ölçeği ön test uygulamalarından elde edilen puanların karşılaştırılması	89
Çizelge 4.30.	Baba Eğitim durumuna göre Matematik tutum Ölçeği son test uygulamalarından elde edilen puanların karşılaştırılması	90
Çizelge 4.31.	Tukey testi sonuçları	91

KISALTMA LİSTESİ

ÖLSÖ: Öğretmen Liderlik Sitilleri Ölçeği

MTÖ: Matematik Tutum Ölçeği

SPSS: Stattistical For Social Sciences

ÖNSÖZ

Öncelikle, bu araştırmanın başından sonuna kadar yardımını esirgemeyen, değerli hocam ve danışmanım sayın Prof. Dr. Sefer Ada'ya teşekkür ederim.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geliştirilmesi ve uygulanmasında yardımlarından dolayı araştırma görevlisi Süleyman AVCI 'ya Ayrıca anket uygulamasında yardımcı olan Üsküdar Cumhuriyet Lisesi, Üsküdar Burhan Felek Lisesi, Üsküdar Halide Edip Adıvar Lisesi, Sultanbeyli Gediktaş Lisesi, Sultanbeyli Hüsnü Özyeğin Lisesi idarecilerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Tüm öğrenim hayatım boyunca beni maddi ve manevi olarak destekleyen babama, anneme ve öğretmenlerime minnet ve saygılarımı sunuyorum.

Ali SOMAR

2009 - İstanbul

ÖZET

ORTAÖĞRETİMDE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİNDEKİ BAŞARI VE TUTUMU ÜZERİNE ETKİLERİ

Bu araştırma, orta öğretimde matematik öğretmenlerinin liderlik stillerinin öğrencinin matematik başarı ve tutumu üzerine etkileri değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırma İstanbul ili Anadolu yakasındaki beş lisenin 9.sınıfında okuyan 143 kız 143 erkek olmak üzere 286 öğrenci katılmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, matematik başarı testi, Deniz ve Hasançebioğlu(2003) tarafından geliştirilen öğretmen liderlik stillerini belirleme ölçeği, Duatepe ve Çilesiz(1999) tarafından geliştirilen Matematik Tutum Ölçekleri kullanılmıştır. Yönetim stil ölçeğine göre Öğretmenlerin tamamının otokratik olması nedeniyle, kendi içerisinde düşük ve yüksek olmak üzere iki sınıf oluşturulmuştur Verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler amaçlara uygun olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi (anova) ve Tukey testi kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistik analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin ön teste göre düzeltilmiş son test matematik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin ön teste göre düzeltilmiş son test matematik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Öğrencilerin matematik başarı testi ön uygulamasından aldıkları puanlar ile tutum ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Anne ve babalarının eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin ön test ve son test matematik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderlik stilleri, matematik tutumu, matematik başarı

**THIS RESEARCH HAS BEEN DONE TO EVALUATE THE LEADERSHIP
STYLES OF MATH TEACHERS ON THE EFFECTS OF MATHS
ACHIEVEMENT AND ATTITUDE OF STUDENTS**

ABSTRACT

This research has been done to evaluate the leadership styles of math teacher on the effects of mathematics achievement and attitude been students. General checking modal has been used to carry on the research. Totally 286 students 143 girls end 143 boys have attended the research from the 9 th grade in İstanbul in the Anatolian side. In order to collect data personal information form, mathematics achievement test, training leadership method evaluation scale developed by Deniz and Hasançebioglu(2003) mathematics attitude scales developed by Duatepe and Çilesiz has been used. The group has been classified in to two within, since all teachers are accorrdin to management style scale the collected data Paired sampels t- test, one way analysis of variance ANOVA test and tukey test were used to analysis data by using SPSS. Significant level was.0.05

There has been no significant difference between the evaluated result and post test of students mathematics attitude ($p>0.005$). There has been no significant difference between the evaluated pre and post test results of students mathematics achievement ($p>0.005$). However, there is a significant difference between the evaluated pre and post lest results of students mathematics results due to their parents education ($p<0.05$)

Key words: Training leadership styles, Maths attitude, Maths achievement.

BÖLÜM I

Bu bölümde, problem durumuna, araştırma problemi ve alt problemlerine, araştırmanın önemine, sayıtlılar, sınırlılıklara ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1-GİRİŞ

Günümüzde teknolojiyi besleyen sistematik bilginin üretilmesinde hayatımızda önemli bir yer tutan Matematik, soyut düşüncelerimizi sistematik bilgi olarak ifade edebilmemizi sağlayan evrensel bir dildir. Bu yüzden, günlük hayatta, matematiği kullanabilme ve anlayabilme ihtiyacı önem kazanmakta ve bu ihtiyaç sürekli artmaktadır. Hızla gelişen teknoloji, günümüzde, birçok yeniliklerle birlikte öğrenme alışkanlıklarımızı değiştirmiştir.

Liderlik konusu başlangıçta lider özellikleri açısından ele alınmış, daha sonra liderin davranış boyutu incelenmiştir. Liderlik davranışının çok boyutlu değişkenler açısından incelenmesi, durumsallık kuramı ile birlikte ön plana çıkmıştır. 1980’li yıllar liderlikte yeni yaklaşımların çok hızlı geliştiği bir dönem olmuştur. Öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüştürücü liderlik, moral liderlik, öğrenen liderler ve vizyoner liderlik alanındaki yeni yaklaşımları oluşturmaktadır. Liderlik alanındaki bu yeni yaklaşımlar, eğitimsel liderlik alanında da zengin bir birikimin oluşmasını sağlamıştır(Çelik,2003).

Bu bölümde araştırmaya konu olan problem durumu ifade edilmiş, problemin cümlesi ve alt problemler belirtilmiş, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırma ile ilgili bazı terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde matematik, ardışık soyutlama ve genellemeler süreci olarak geliştirilen yapılar ve bağıntılardan oluşan bir sistem olarak görülmektedir. Bilgiye gereksinimi dolayısıyla matematik bilgisi ve kullanımı yıllardır insanların hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Hızla gelişen teknoloji, birçok yenilikle birlikte öğrenme alışkanlıklarımızı ve tutumlarımızı değiştirmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde bireyler üzerinde birçok etken vardır, bunlar içinde bireysel yaşantıları ve tutumları doğrudan etkileyen kişiliğine yön veren öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sahip olduğu olumlu ve olumsuz bilgi, beceri, yetenek, kişilik özellikleri öğrenci üzerinde doğrudan etkili olmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve matematiğe yönelik tutumları üzerine, matematik öğretmenlerinin liderlik stiline etkisi var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Öğrencilerin matematik başarıları ile matematik tutumları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.
2. Öğretmenler düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin ön teste göre düzeltilmiş son test matematik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin ön teste göre düzeltilmiş son test matematik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

4. Öğrencilerin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgular, Lise matematik öğretmenlerine, derslerini daha verimli hale getirmeleri için, onlara yol gösterecektir. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgular, yönetim bilimi alanında çalışma yapan araştırmacılara yol gösterecektir.

Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçme aracına samimi olarak cevap vermişlerdir.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler ölçme araçlarına samimi olarak cevap vermişlerdir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2007–2008 Eğitim Öğretim yılında ortaöğretim dokuzuncu sınıfta olan öğrencilerle sınıflıdır.
2. Bu araştırma, İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan beş lise ile sınırlıdır..

1.7. Tanımlar

Liderlik: belli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi olarak tanımlanabilir (Koçel,1991).

Otokratik Liderlik: bulunduğu grupta, lider öğrenciler üzerinde sürekli kontrol kurmuş ve çocuklara ne zaman ne yapacaklarını söylemiştir. Lider olduğu zamanlarda öğrencilerin verimli çalıştığı, ancak lider dışarı çıktığında iş üretmedikleri görülmüştür(Erden,2003.s.80)

Demokratik Liderlik: Bulunduğu grupta, çocuklar zamanı nasıl kullanacaklarını kendileri belirlemiş ve öğrenciler için düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam yaratılmıştır. İş verimliliğinin lider varken otoriter gruba göre daha az olduğu, ancak grup üyelerinin lider olmadığı durumlarda da verimlerinin düşmediği gözlenmiştir(Erden,2003.s.80).

Tutum: Bireyin kendi ruh halini diğer insanlara ifade etme biçimidir(Tutum,1 999).

Sınıf Yönetimi: Geleneksel olarak sınıf yönetimi denince, öğretmenin sınıfı kontrol etmesi ve sınıfta disiplini sağlaması anlaşılır. Bu anlamda sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf üzerinde egemenlik kurmasından başka bir şey değildir(Turan, 2006, s.2)

BÖLÜM II

2- LİDERLİK KURAMLARINA İLİŞKİN BİLGİLER

2.1.Liderlikle İlgili Kaynaklar

Bu kısımda, genel olarak liderlik kavramı, liderlikle yöneticiler arasındaki farklar, liderlik kuramları ve liderlikte yeni yaklaşımlar açıklanmıştır.

2.1.1.Liderlik kavramının Açıklanması

Liderlik olgusu üzerine binlerce akademik araştırma yapılmış ve yüzlerce tanım literatüre kazandırılmıştır (sisman, s.4, 2002). Bu kadar çok tanım olmakla beraber bu tanımların çoğu net ve tam anlaşılır bir şekilde değildir. Liderliğin çeşitli boyutlarını anlatan bu tanımlar, paralel oldukları noktalarda bile net bir ifade yapısı kuramamaktadırlar. Bu her ortamdaki ve şartlardaki liderliğin farklı özellikler taşımasından ileri gelmektedir. Bu Liderlik olgusu ile ilgili literatürde yüzlerce tanım yapılmıştır. Hemen hemen bu alanda araştırma yapan yüzden liderliğin anlamı liderin içinde bulunduğu konuma, gruba ve sürece bağlı olarak farklı algılanmaktadır (Brestrich, s.41,1999; Erçetin, s.3, 2000)(akt: (Eraslan, 2004).

1950’lerde yoğunlaşmaya başlayan liderlik araştırmaları ile birlikte birçok tanım yapılmaya başlanmıştır. Bu tanımların bazıları şu şekilde sıralanabilir(Zel, 2001, s.90):

- Liderlik, ortak bir amaca doğru grubun davranışlarını yönlendirmek için bireyin yapmış olduğu davranışların tümüdür.
- Liderlik, iletişim sürecinin yaşandığı bir ortamda, önceden belirlenmiş kişiler arası etkileşim sürecidir.
- Liderlik, karşılıklı davranış ve fikir birliği ile yapıyı harekete geçirmek ve bu hareketi devam ettirmektir.

- Liderlik amaçları gerçekleştirmek için uğraşanları duruma göre uyarlayıcı, onların sorunlarını yanıtlayıcı bir roldür.
- Liderlik, organizasyonun günlük emirleriyle mekanik koordinasyonundan daha ötede etki yönünden ortaya çıkan bir fazlalıktı.
- Liderlik, örgütlenmiş bir grubu, belli bir amacı yerine getirmek maksadıyla insan davranışlarını etkileme faaliyetidir.

Buna bağlı olarak da son yıllarda (bazı kavramlarla özdeş) günümüz şartlarına uygun liderlik tanımları da yapılmaktadır (dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik, moral liderlik, kültürel liderlik, öğretim liderliği, entelektüel liderlik vb.)

2.1.2.Liderle Yönetici Arasındaki Fark

Liderlik ve yöneticilikle ilgili kaynaklardan yola çıkarak aşağıdaki farklılıklardan da kısaca söz edebiliriz(Ilgar,2005,s.62):

- Her lider az-çok bir yöneticidir, her yönetici lider değildir.
- Liderlikte baskı değil inandırma vardır. Yönetici ise kendisine verilen yetkilerle (yasal yetkilerle) baskı ile işlem yaptırabilir.
- Lider otoritesini daha çok kişiliğinden ve kendi grubundan alır, yönetici ise otoritesini mevzuattan alır.
- Lider grubu tarafından seçilir ve liderlik konumuna getirilirken, yönetici genellikle atama yoluyla o statüye sahip olur.
- Liderin en önemli görevi etkilemedir, yöneticinin görevi ise yönetim fonksiyonlarını yerine getirerek örgütsel amaca ulaşmadır.
- Lider yöneticiye kıyasla daha az görevle karşı karşıyadır. Yönetici ise çalıştığı kurumun her şeyinden sorumludur.
- Lider kişisel gücünü yönetici ise yasal gücünü kullanır.
- Liderlikte grup üyeleri isteyerek liderin emirlerine uyarlar, yönetici ise hem yönettiği gruba hem de yönetici yapan üslerine karşı sorumludur.

- Lider yenilik yapar, yönetici idare eder.
- Lider geliştirir, yönetici muhafaza eder.
- Lider insan üzerine, yönetici ise sistem ve yapı üzerine yoğunlaşır.
- Lider güven ilham verir, yönetici ise kontrole güvenir.
- Lider ne ve niçin, yönetici ise nasıl ve ne zaman diye sorar.
- Lider statükoyu değiştirmeye çalışır, yönetici statükoyu kabullenir.
- Lider doğru işi yapar, yönetici işi doğru yapar.

2.1.3.Liderin Özellikleri

Liderin kişisel özellikleri aşağıdaki gibi açıklanabilir (Bridge, 2003, s.27):

Fiziksel: Aktif ve enerji doludur, pek çok işin altından kalkar, kolaylıkla yorulmaz.

Sosyal: Hareket etme özgürlüğü vardır, rahatlıkla yurt içi, yurt dışı seyahat eder. Eşi, çocukları gibi ailesel bağlantılar hareket etme özgürlüğünü kısıtlamaz.

Kişisel: Uyanık, dikkatli, düzenli, orijinal, yaratıcı, erdemli, etkili, özgüvenli olma gibi özelliklere sahiptir.

Zekâ ve Beceri: Doğru zamanda, doğru biçimde, doğru yargıya varabilme, olayları geniş bir çerçeveden doğru ve tarafsız algılayabilme, kararlılık gösterebilme, rüzgârla savrulmama gibi özellikleri vardır.

İş ile ilgili özellikler: Sorumluluk duygusu, amaçlara ulaşmada gereken sorumluluk alam ve yorulmadan çalışma, iş etiği, sebat, başarıma arzusu, yaptığı işe gereken zaman ayırmaya hazırlıklı olma, kendi kendini motive edebilme gibi becerilere sahiptir.

Sosyal özellikler: Başkalarının işbirliğini sağlama, diğerleriyle işbirliği yapma, popüler, prestijli, sıcak, kibar, diplomatik, girişken, empati yapabilen, diğerlerini kendinden önce düşünebilen sosyal özellikler gereklidir.

Ayrıca bilgili olma ve bilgisini sürekli arttırabilme, bilgisini paylaşabilme, akıcı konuşma, iyi bir dinleyici olma, dinlediğini doğru anlama, güçlü bir hafızaya sahip olma gibi zeka ve becerilere sahiptir.

2.1.4.Liderlik Kuramları

Bu bölümde liderlik kuramlarının tarihsel süreç içerisindeki gelişimi, özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları açısından ele alınmıştır.

2.1.4.1 Özellik Kuramları

Liderlik, sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır. Bu dönemde ilk liderlik kuramı yani “*Özellik Kuramı*” ortaya konulmuştur. Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere lidere tekilleştirilmiş bir güç ve yetke verilmiştir. Bu güç ve yetkenin kaynağı liderin doğuştan gelen özellikleri ve grup tarafından lidere tanınan hiyerarşik güçtür (Eraslan, 2004).

Özellik kuramında başarılı ve başarısız liderlerin özellikleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda liderin belirgin özellikleri ortaya konmuştur. Etkili liderlerin ilgi, yetenek ve kişilik özellikleri açısından etkisiz liderlerden farklı olduğu düşünülmüştür (Çelik, 2003, s.8).

Liderin özellikleri geçmişte ve bugün birçok araştırmacının ilgi ve dikkatini çekmiş, fiziksel etmenler, zihinsel yetenek, sözel yetenek, kişilik özellikleri üzerine (özellikle batı ülkelerinde) birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda liderle diğerleri arasında farklılıklar gösteren özellikler aşağıdaki şekilde bulunmuştur: Yaş - Güzel ve etkili konuşma yeteneği Dürüstlük – Cinsiyet - Samimiyet – Boy – Bilgi -Açık sözlülük – Irk - İlişki kurma yeteneği - Kendine güven duyma – Yakışıklılık - İleriye görebilme – Olgunluk - İnisiyatif sahibi olma – Kararlılık - Güven vereme - Hissel olgunluk -İş başarma yeteneği - Sağlıklı olma özellikler liderde daha fazla bulunmaktadır (İlgar, 2005, s.58).

Özellik kuramının zayıf olduğu nokta, tüm liderleri kapsayan bir dizi kişilik özelliğinin ortaya konamamasıdır. Bunu, insanları nitelendirmede kullanılabilecek sınırsız özelliğin bulunmasına, durumsal faktörlerin bazen kişilik özelliklerinden daha fazla önem taşımasına ve incelenen grupların değişik özellikler taşımasına bağlayabiliriz. Yapılan araştırmalarda, bütün etkin liderlerin aynı özellikleri taşımadıkları belirlenmiş, bazen grup üyeleri arasında liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar bulunduğu halde bunların lider olarak ortaya çıkmadıkları gözlemlenmiştir (Zel, 2001, s.101).

2.1.4.2. Davranışsal Kuramlar

Özellik kuramlarının liderliği açıklamada yetersiz kalması, araştırmacıları liderin davranışlarını araştırmaya yöneltmiştir. Davranışçı kuramlar, liderin davranışlarını analiz etmiş, lider davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışmıştır. Davranışsal kuramlar, lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimi ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır.

Davranışçı kuramlar lider davranışını analiz ederken, grubun yapı ve işlevini de araştırmışlardır. Davranışçı kuramlara göre etkili lider, bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler: 1.Görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek iş görenleri daha kaliteli iş yapmaya yöneltir. 2. Grup üyelerine destek sağlayarak iş görenlerin bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur (Çelik,2003,s.11).

Lewin'in yaptığı araştırmalarda otoriter, demokratik ve serbestiyetçi (laissez-faire) liderliğin etkileri araştırılmış ve başlıca şu sonuçlar elde edilmiştir.

Otoriter liderlik yapılan gruplarda iş miktarı yüksek, demokratik liderlik yapılan gruplarda yapılan işin niteliği(kalitesi) yüksek, serbestiyetçi liderlik yapılan gruplarda ise ne iş miktarı ne de kalite yüksektir. Ayrıca otoriter lider gruptan ayrıldığında çalışma tümüyle durmakta, demokratik liderin grubunda ise performansında küçük bir düşüş olmaktadır.

Yine bu çalışmada demokratik liderliğin grup üyelerinin moralini ve tatminini artırdığı, otokratik liderlikte ise grup üyelerinin arasında tatminsizliğin, geçimsizliğin ve saldırganlığın yaygın olduğu saptanmıştır (İlgar, 2005, s.60).

2.1.4.2. 1.Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Liderliği davranışsal açıdan inceleyen Ohio State Üniversitesinin çalışmaları İkinci Dünya savaşından hemen sonra başlamıştır. Savaş döneminin de etkisiyle bu çalışmalarda askeri organizasyonlarda liderlik konusu araştırılmıştır. Lider davranışının grup üyelerinin iş doyumunu ve başarısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Erdoğan, 1991).

Araştırmanın amacı, örgütlerde görülen liderlik davranışını betimlemektir. Bunun için yüz elli maddelik Lider Davranışını belirleme Anketi (Leader Behavior Descriptin Questionare, LBDQ) kullanıldı. Anket yüzlerce endüstri, ordu ve eğitim örgütlerinde çalışanlara uygulandı. Anket sonucunun iki kümede toplandığı görüldü.

1.İlişki yönelimli liderlik davranışı: işgörenlerin duygularını anlamaya çalışmak; dostluğunu kazanmak; gereksinimleriyle ilgilenmek; onlara güvenmek güven vermek; işgörenleri dinlemek, isteklerini yerine getirmek.

2.Görev yönelimli liderlik davranışı: Çalışmayı örgütlemek; görevin tamamını yapmak; görevi işgörelere dağıtmak; işin yapılması için kural koymak; işgörelere kendilerinden ne beklediğini hissettirmek (Başaran, 2004, s.71).

Ohio araştırmalarından çıkarılan genel sonuçlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz. (Zel, 2001, s.103):

1. Grup otoriter liderlik istiyor ve bekliorsa en uygun hareket tarzı bu liderliği uygulamaktır.
2. Grup daha az otoriter lider istiyorsa, liderin yapıyı harekete geçirme davranışına tepki gösterecektir.

3. Yapılan iş, teknoloji gereği çok detaylı düzenlenmişse ve zaman kısıtlı ise herkese ilgi göstermeye çalışan lider başarılı olmayacak, devamsızlık ve şikâyetler artacaktır.
4. İşin özelliği bireyin ve grubun kendini gerçekleştirmesini önleyici nitelikte ise, bu yoldan motive etmenin faydası olmayacaktır.
5. Astların üslerle irtibatı az ise, yönetim tarzı otoriter liderlik tipinde olacaktır.
6. Çalışanlar devamlı ilişki içinde ise liderden yüksek anlayış bekleyecektir.
7. Liderin insanı önemseyen davranışları çoğaldıkça personel devir hızı ve devamsızlığı azalmaktadır.
8. Liderin yapıyı harekete geçirmeyi esas alan davranışları arttıkça grup üyelerinin performansı yükselmektedir.

2.1.4.2. 2.Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesinin liderlik konusunda yaptığı araştırmalar, Ohio Üniversitesi tarafından yapılan araştırmalarla aynı döneme rastlamıştır. Michigan Üniversitesinin araştırmaları da liderin davranışsal özelliklerini araştırmaya yönelmiştir.

Michigan Üniversitesi araştırmalarına göre önder davranışa “ işe dönük önder” ve “ gruba dönük önder” şeklinde iki temel gösterge altında toplanabilecek, bu göstergeler doğrultusunda yeni önder tipleri belirlenecektir(Çelik, 2003, s.14).

Michigan Üniversitesi çalışma grubu Ohio Üniversitesi gibi lider davranışlarının iki boyutunu belirledi: İş görene yönelik liderler, insanlar arası ilişkilere önem veren, astlarının ihtiyaçlarına kişisel ilgi gösteren ve üyeler arasındaki kişisel farklılıkları kabul eden liderler olarak tanımlanmıştır. Üretime yönelik liderler ise tam tersi olarak işin teknik ya da görev yönüne ağırlık vermektedirler. Üretim yönelimli liderlere göre grup üyeleri örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde bir araç olarak görülmektedir (Çelik, 2003, s.14).

Bu araştırmayla etkili liderin şu özelliklerinin olduğu anlaşıldı (Başaran,2004,s.70):

1. Astlara destek olmak. Kişisel değerini ve önemini göstererek, işgöreni desteklemek.
2. Astların birbiriyle etkileşimi sağlamak. Grup üyelerini, birbiriyle yakın, içtenlikli, doyurucu, karşılıklı ilişki kurmaya cesaretlendirmek.
3. Astlara kümenin gerçekleştireceği amacı benimsetmek. Grubun ulaşacağı amacın öneminin üyelerce algılanmasını sağlamak ve üyeleri giderek daha üstün performans gerçekleştirmeye güdülemek.
4. Çalışmaya elverişli ortam hazırlamak. Yapılacak işleri planlamak, programlamak, üyelerin çalışmalarını eşgüdümlemek, teknolojiyi, araç, gereç, sağlıklı çalışmaları sağlamak.

2.1.4.2. 3. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi Modeli

Blake ve Mouton'un yönetim gözeneği kuramına lider davranışının iki boyutu üzerinde odaklanmıştır. Birinci boyutu insana ilgiyi ya da liderin izleyenlere ilişkin yönelimini göstermektedir. İkinci boyut ise üretime ilgiyi yansıtmaktadır.

Blake ve Mouton'un yönetim gözeneği kuramına göre seksen bir çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmakla birlikte, bu liderlik biçimlerinin beş temel liderlik biçimi olarak özetleyebiliriz (Çelik, 2003, s.15):

1. Zayıf liderlik: Lider izleyenleri kendi haline bırakmıştır. Bu liderlik biçimi 1,1'lik liderlik biçimi olarak da görülür. Zayıf liderlikte iş gören ve üretime yönelik en düşük düzeyde bir ilgi vardır.

2. Otorite ve itaat. 9.1'lik liderlik biçimidir. Lider maksimum düzeyde görevle ilgilenir; bunun için güç, yetki ve denetimden yararlanır.

3. Şehir kulübü liderliği. Lider işgörene en üst düzeyde önem verirken, üretime en alt düzeyde önem vermektedir. Bu liderlik biçimi 1,9'luk liderlik biçimi olarak görülmektedir.

4. Denge sağlayıcı liderlik. Lider mevcut yapıyı koruma ve devam ettirmeye çalışır. 5,5'lik liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde hem üretime hem de işgörene orta düzeyde bir ilgi vardır.

5. Grup liderliği. 9,9'luk liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde, hem üretime hem de işgörene en yüksek düzeyde ilgi gösterilir. Katılma ve özdeşleşmenin yüksek olduğu bu liderlik biçiminde biçiminde lider, grup üyeleriyle güçlü bir işbirliği yapmaktadır(Çelik, 2003, s.15).

İşgörene İlgili	9	1,9							9,9	
	8									
	7									
	6									
	5				5,5					
	4									
	3									
	2									
	Az 1	1,1							9,1	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Az Üretme İlgili Çok								

Şekil 1. Blake ve Mouton'un yönetim Gözeneği

Yönetim gözeneği kuramına göre en etkili liderlik biçimi 9,9'luk liderlik biçimi olarak olarak görülmektedir.

Blake ve Mouton liderlikte çevresel faktörlere önem vermemiş ve grup liderliğinin her ortamda etkili olabileceğini savunmuştur. Oysaki daha sonraki yıllarda ortaya çıkan durumsallık kuramları, her ortamda geçerli olabilecek bir liderlik biçiminin olmadığını ileri sürmektedir. Blake ve Mouton'un kuramı lider davranışının yönelimini açıklaması açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, lideri izleyenlerin özelliklerini ve durumsal faktörleri dikkate almaması bu kuramın temel sınırlılığını oluşturmaktadır(Çelik, 2003, s.16).

2.1.4.2. 4. Mc Gregor'un X ve Y Teorileri

McGregor'a göre, yöneticilerin davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden birisi onların insan davranışı hakkındaki varsayımlardır. Bu varsayımlar birbirine zıt görüşleri içeren iki grupta toplanan ve X ve Y Teorisi olarak adlandırılabilir. İlk defa 1957'de yayınlanan bu görüşe göre X ve Y teorileri şu varsayımları içermektedir.

X Kuramı Varsayımı

1. Vasat bir insan tembel yaratılışlıdır ve imkân bulduğunda işten kaytarır.
2. İnsanların çoğunun örgütsel amaçlara ulaşmada yeterli çabayı göstermeleri için zorlanmalı, denetlenmeli, yönetilmeli ve ceza ile korkutulmalıdır.
3. Vasat bir insanın sınırlı ihtirasları vardır. Her şeyden önce güven içinde olmaya çalışır, yönetilmek ister sorumluluktan kaçmak eğilimindedir (İlgar, 2005, s.69).

Y Kuramı Varsayımları

1. Fiziksel ve zihinsel çalışma oyun oynamak ve dinlenmek kadar tabiidir.
2. Kişi tesbit edilen amaçlara ulaşmada kendi kendini yönlendirip kontrol edebilir.
3. Başarının ödüllendirilmesi ile amaçlara bağlılık doğru orantılıdır.
4. Vasat bir insan uygun koşullar altında yalnızca sorumluluğu kabul etmeye değil fakat daha fazla sorumluluğu yüklenmeye de hazırdır.

5. Örgütsel problemlerin çözümünde yetenek ve yaratıcılık, yüksek hayal gücü hemen hemen toplumdaki her bireyde bulunur (İlgar, 2005, s.69).

Buna göre X teorisi inancındaki yöneticiler daha çok otoriter ve müdahaleci bir davranış gösterirken, Y teorisi-nin görüşlerini benimseyenler daha çok demokratik ve katılımcı bir davranış göstereceklerdir.

2.1.4.2. 5. Likert'in Sistem 4 Modeli

Likert, Michigan araştırmalarının devamı olarak, Liderlik davranışlarını dört ana başlıkta toplamıştır.

Sistem 1. Sömürücü-Otoriter Önderlik: Sistem 1 tarzında önder, astlarına güvenmemekte ve tüm kararları kendisi almaktadır. İş görenleri cezalandırma ve korkutma ile güdülemektedir. Astlarına güvenmediği için kararları kendisi aldığından, yukarıdan aşağıya iletişimi benimsemektedir.

Sistem 2. Yardımsever-Otoriter Önderlik: Sistem 2 tarzında önder, astlarına az da olsa güven duymakta, aşağıdan yukarıya iletişime biraz olanak tanımakta, cezalandırma ve korkutma yanında ödüllendirme yolu ile de astlarını güdülemektedir. Astların kararlarına katılımına olanak az da olsa tanımakta ve yakın denetim uygulamaktadır.

Sistem 3. Katılımcı Önderlik: Sistem 3 tarzında önder, astlarına tam olmasa da büyük ölçüde güvenmekte kararlara katılımları olanak ve özgürlüğünü tanımakta; karar alırken onların fikirlerini dikkate almakta ve kullanmaktadır. Aşağıdan yukarıya iletişim tercih edilmekte, cezalandırma ve korkutma yerine ödüllendirme yolu ile güdüleme ağılık kazanmaktadır.

Sistem 4. Demokratik Önderlik: Önderin astlarına güveni tamdır, bu nedenle, kararların ortaklaşa alınması söz konusudur. Aşağıdan yukarıya iletişim egemen olup, grup katılımı ve başarısına dayalı ödüllendirme geçerlidir.

Likert'in araştırmaları, verimliliği yüksek grupların sistem 3 ve sistem 4 tipi bir yönetim altında olduklarını; verimliliği düşük grupların ise sistem 1 ve sistem 2 tipi bir yönetim altında olduklarını göstermiştir. Sistem 4 modeli ile ilgili olarak metodolojiye ilişkin çeşitli eleştiriler yapılmıştır. Ayrıca bu modeli sistem 4 uygulamasına her yerde daima geçerli en etkin yönetim tarzı sayması da eleştirisi konusu olmuştur.

Önderliğin analizinde ve oluşumunda davranışsal yaklaşım, geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak lider-grup yeleri ilişkisi üzerinde özellikle durmuştur. Önderin etkinliğinin işletme içerisinde üstlendiği rolün yanı sıra, grup yeleri ile kuracağı ilişkiye de bağlı olduğunu nderlikte davranışsal yaklaşım açıkça ortaya koymuştur. Ancak nderlik tarzlarının etkili olduğu ortam göz ardı edilmiştir(ateş. <http://www.merih.net/m2/lid/wmetate24.htm>. 12.07.2008).

2.1.4.3. Durumsallık Kuramları

Liderliği anlamaya ve betimlemeye çalışan çabalar şu varsayımlara dayanmaktadır (Aydın, 2005, s.296):

1. Liderlik, liderin grupla ilişkilerinde kullandıkları davranış biçimleri açısından betimlenebilir.
2. Lider davranışının hangi ölçüde yönlendirici(otoriter), hangi ölçüde katılımcı(demokratik) olması gerektiği, önemli bir noktadır.
3. Tüm koşullarda uygulanabilecek en iyi, evrensel tek bir liderlik biçimi yoktur. Bir lider davranış biçiminin seçilmesinde durumsal özelliklerin, koşulların değerlendirilmesi zorunludur.
4. Bir liderlik biçiminin seçilmesinde en uygun ölçüt etkililiktir. Hangi davranış, hangi liderlik biçimi en üst düzeyde örgütsel etkililik yaratmaktadır.

Durumsallık kuramları, ağdaş liderlik kuramları arasında yer almaktadır. Liderlik konusunda yapılan önceki çalışmalarda daha çok liderin kişilik özellikleriyle lider davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Durumsallık yaklaşımları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün

olmadığını savunmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek en etkili bir liderlik biçimi yoktur(Aydın, 2005, s.296).

2.1.4.3. 1. Fred Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Liderlikte durumsallık kuramını ilk kez Fred Fiedler kullanmıştır. Bu kuram ortamın elverişli olma olasılığına göre liderin çıkacağı varsayımına dayanmaktadır. Bir sorunlu ortamda, bir önderin ortaya çıkması olanaklı olduğu gibi olanaksızda olabilir. Ortam sorunlu olsun olmasın, önder ancak ortamın olumsuz olmasıyla ortaya çıkar (Başaran, 2004, s.102).

Fiedler'e göre liderin kişiliği ile bulunduğu ortamın karmaşıklığı ve yapısal özelliği bir araya gelerek lideri oluşturur. Durumsallık yaklaşımına göre liderin etkililiği, öncelikle liderin örgüt içindeki bulunduğu yere ve karşı karşıya kaldığı koşullara bağlıdır. Bundan dolayı bazı liderler, bulunulan koşullara göre bir örgütte başarılı olurken, başka örgütlerde başarısız olabilir(Erdoğan 1991).

Fiedler'in liderlik modelinde diğer bir öge, liderliğin denendiği ortamın kritik öğeleridir.

Bazı liderlerin belli durumlarda en iyi performans sergilemelerine karşılık, diğerlerinin daha farklı durumlarda daha iyi performans göstermeleri olgusundan hareket eden Fiedler lidere uygunluk açısından durumları sınıflandırmıştır (Aydın, 2005, s.296):

1. 1.Liderle izleyenler arasındaki ilişkilerin niteliği
2. 2.Görevin iyi yapılandırma derecesi
3. 3.Liderin konumsal gücüdür.

Liderle izleyenler arasında ilişkiler iyi olduğunda, lider sevildiğinde, güvenildiğinde ve saygı gösterildiğinde, lider, otoriteyi daha iyi kullanır, daha kolay etkiler.

İzleyenler görevi açık ya da karmaşık olarak algılayabilir. Görevin belirlenmesi ya da yapılandırılması şunları kapsar:(1).Amaçların açıklığı,(2).Amaca ulaşma yolları,(3).Kararların doğruluğu,(4).Özel çözümler. Görev yapısı açık olarak belirlenmemiş ise, liderin izleyenler üzerindeki etki gücü artar. Lider tarafından hedef ve prosedürlerin açık olarak belirlenmesi gerekir (Çelik, 2003, s.15).

Fiedler'in durumsallık kuramına yönelik olarak yapılan araştırmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır(Başaran,2004,s.104).

1. İzleyenlerle ilişkisi iyi olan önder, izleyenleri de karar katarak görev yapısını belirlediğinde ve önderlik erki güçlü olduğunda, en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.
2. Görev yapısını iyi ve belirli kuran; önderlik erki güçlü olan bir önder, izleyenlerle ilişkisi kötü bile olsa, yüksek verim sağlamaktadır.
3. Etkililiği en düşük olan lider, görev yapısını belirsiz kuran, liderlik erkini zayıf kullanan, izleyenlerle kötü ilişki kuran liderdir.
4. Bir takımın etkililiği, *bunalımlı* (critical) durumlarda liderin elverişli liderlik biçimini göstermesine bağlıdır.
5. Her insan, uygun ortam oluştuğunda, liderlik davranışı gösterebilir.
6. Her ortamda geçerli olan evrensel ve en iyi bir önderlik biçimi yoktur. Bu yüzden, bir ortama hangi liderlik biçiminin uygun olacağını ortaya çıkaracak ve ölçecek bir aracın bulunmaması gerekmektedir(Başaran,2004,s.104).

Fiedler tarafından geliştirilen durumsallık kuramına yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Fiedler durumsallık kuramına yönelik üç önemli öneri geliştirilmiştir.

1. Yüksek kontrol durumlarında görev yönelimli liderler ilişki yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.
2. Orta derecedeki kontrol ortamlarında ilişki yönelimli liderler görev yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.
3. Düşük kontrol ortamlarında görev yönelimli liderler ilişki yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır(Çelik, 2003, s.23).

Olumsuzluk Kuramı

Bu kurama göre liderlik, liderin kişisel *özelliklerine*, liderlik *biçemine* ve liderliğin oluşturacağı *ortamın* olumsuzluğuna bağlıdır. Liderlik, üyelerce paylaşılmış bir amaca ulaşmak için, bir üyenin öteki üyeleri etkileme sürecidir.

Olumsuzluk Kuramı, bir bakıma liderlik özellikleri ile liderliğe ortamsal yaklaşımların bir bileşkesi olarak nitelendirilebilir. Buna göre lider ve ortamla ilgili etmenler şöyle özetlenebilir(Başaran, 2004, s.102).

Liderle ilgili etmenler, Lider, önce en yüksek liderlik gereksinimlerinden başlar, liderlik ortamı elverişsizleştikçe giderek daha düşük liderlik gereksinimlerini doyurmaya yönelir. Liderlik gereksinimlerinden en önemlileri,(1) izleyenlerle ilişki kurma ve(2) görev başarma gereksinimleridir. Bu gereksinimlerin doyurulması, ortamın elverişliliğine bağlıdır. Ortamlar birbirine benzemediği için gereksinimlerin doyurulması da liderden lidere değişir(Başaran, 2004, s.102).

Ortamla ilgili etmenler ise ortamın iyi-kötü, elverişli-elverişsiz ya da hoş-hoş olmayan değişkenlerini anlatır. Bu değişkenler üç kümede toplanır(Başaran, 2004, s.102).

1. Lider-üye ilişkileri. Lidere saygı, bağlılık ve destek derecesinin iyiliği kötülüğü.
2. Görev yapısı. Görevin yalınlık, tekdüzelik ve karmaşıklık yönünden belirlilik-belirsizlik derecesi.
3. Liderlik erki. Lidere izleyenlerce verilmiş olan erkin zayıflık-güçlülük derecesidir.

Lider-üye ilişkileri, görev yapısı ve liderlik erkinin dereceleri, liderliğe elverişlilikten elverişsizliğe doğru sekiz tür ortam oluşturur. Bu ortamda liderle izleyenlerin etkileşimi, liderlik biçimini oluşturmaya aracılık yapar. Örgütün kültürü, liderlik ortamını doğrudan etkilediğinden, liderin liderlik biçimi bu kültürün değerine uygunluk gösterir. Her ortam, liderin değişik davranmasını sağlayarak kendine özgü

liderlik biçimi yaratır. Bu yüzden bir örgütte lider olan birisi, başka bir örgütte lider olabilir de olmayabilir de.

BELİRLE- YİCİLER	DERECELER								
	İLİŞKİ	İYİ				KÖTÜ			
		BELİRLİ		BELİRSİZ		BELİRLİ		BELİRSİZ	
YAPI	BELİRLİ		BELİRSİZ		BELİRLİ		BELİRSİZ		
EDRK	ZAYIF	GÜÇLÜ	ZAYIF	GÜÇLÜ	ZAYIF	GÜÇLÜ	ZAYIF	GÜÇLÜ	
ORTAM	1	2	3	4	5	6	7	8	
LİDERLİĞE ELVERİŞLİ					ELVERİŞSİZ				
OLUMSALLIK KURAMI'NA GÖRE LİDERLİK BİÇEMLERİ									

Şekil 2. Olumsallık Kuramı'na Göre Liderlik Biçimleri

Kaynak: Fred E. Fiedler. A Theory of Leadership Effectiveness. New York: McGraw-Hills, 1969 dan uyarlanmıştır (Akt: Başaran, 2004, s.103).

Fiedler, önderlik biçimini ölçmek için bir araçta geliştirmiştir. Bu araçla liderin, birlikte çalışmayı en az yeğlediği izleyenlerini (Last Preferred Co-Worker, LPC) nasıl algıladığını araştırmıştır. Bu bulgulara dayanarak, liderin en çok yeğlediği ile en az yeğlediği izleyenlerin arasındaki algılama benzerliğinin (Assumed Similarity Between Opposites, ASO) derecesi bulunmaya çalışılmıştır. Bu araştırma, liderin, aşağıdaki iki uç biçim (insan ilişkilerine yönelim ile göreve yönelim) arasında, derece farklılığı ile dağıldığını göstermiştir

İnsan ilişkilerine yönelik biçim, öteki adıyla hoş görür biçim, liderin birlikte çalışmayı en az yeğlediği izleyenlerle en çok yeğlediği izleyenler arasında ayırım gözetmeyen liderlik biçimi olarak tanımlanmıştır. Bu biçimde liderler, LPC'ye yüksek puan vermektedirler.

Göreve yönelik biçem, öteki adıyla sert biçem(hard-nosed). Liderlerin birlikte çalışmayı en az yeğlediği izleyenlerle, en çok yeğlediği izleyenler arasında ayırım yapan liderlik biçemi olarak tanımlanmıştır. Bu biçemde liderler LPC'ye düşük puan vermektedir (Başaran, 2004, s.103).

2.1.4.3. 2. Yol Amaç Kuramı

Yol-amaç kuramı, Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilmiştir. Yol-amaç kuramı, lider etkililiğini açıklamaya yönelik olarak geliştirilen bir durumsallık liderlik kuramıdır. Bu kuram, liderliğin görev ve ilişki davranışını benimsemektedir. Yol-amaç kuramı, liderin izleyenlerin gösterilen amaca ulaşabilmeleri için onları amaca güdülemesini üçüncü boyut olarak eklemektedir. Bu kuramda liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçları nasıl algıladığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır (Çelik, 2003, .18).

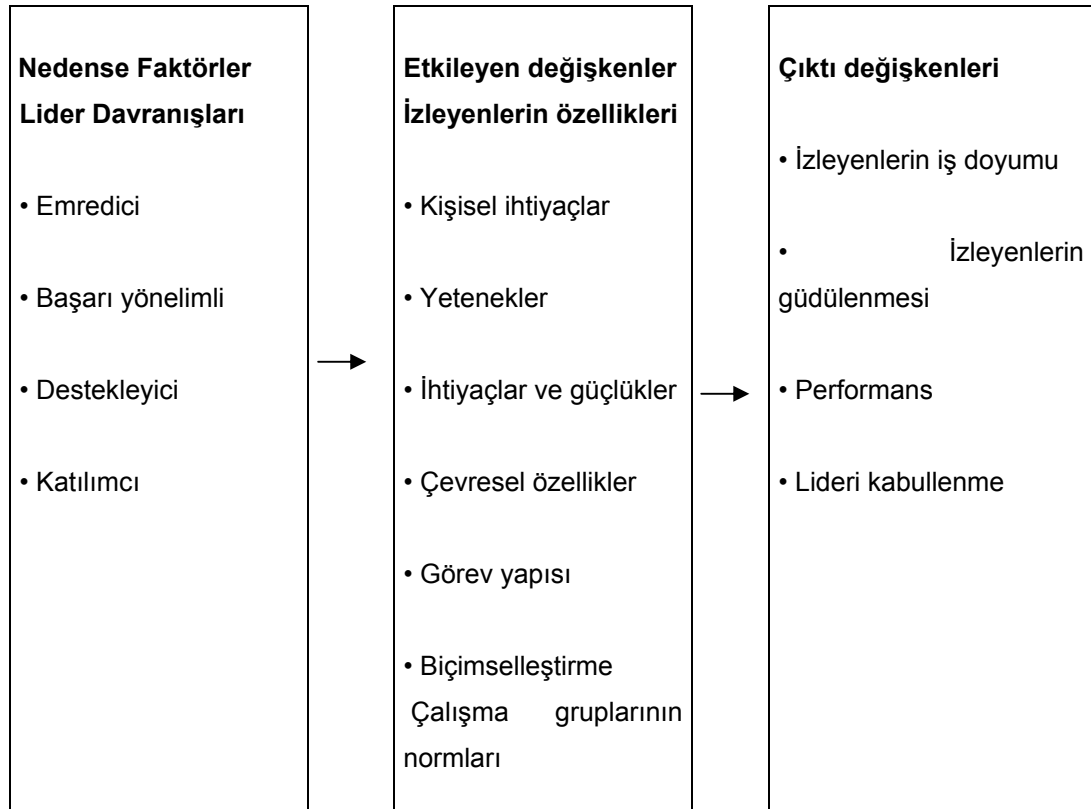
Yol –amaç kuramına göre lider, dört çeşit liderlik davranışı uygulamak suretiyle astlarının motivasyonunu, iş tatminin ve başarı derecesini etkileyebilir. Bunalar (Zel, 2001, s.103):

1. Yönlendirici liderlik; Yönlendirici liderlik, astlara işle ilgili teknik bilgi verir, onlardan neler beklediğini ve nasıl yapmaları gerektiğini açıklar. Standartların tam olarak uygulanmasını isterler.
2. Destekleyici liderlik; Astların ihtiyaçlarına ve isteklerine önem verir. Arkadaşça davranır, fakat işin daha uygun ortamlarda yapılması için fazla çaba sarf etmez. Herkese eşit biçimde davranır. Kendisiyle diyalog kurmak kolaydır.
3. Katılımcı liderlik; İşle ilgili konularda astlarına danışır. Onların fikirlerine değer verir.
4. Başarıya yönelik liderlik; İddialı amaçlar ortaya koyar ve astla bunları başarabileceklerine dair güven duyduğunu belirtir.

Yol-amaç kuramında, lider durumun niteliğine göre her bir dört davranışı da gösterebilir. Örneğin ilkökul mezunlarından oluşan bir örgütü yöneten lider emir

verici, iyi eğitilmiş ve işgörenlerle çalışan lider, destekleyici davranışa ağırlık verir. Yol-amaç kuramına göre lider başarılacak amaçları ve bu amaçlara giden yolları açıklığa kavuşturarak kendini izleyenleri güdülemeyi amaçlamaktadır (Can,1991).

Genellikle emredici liderlik işgörenlerin performansı düştüğü zaman, ya da rol karışıklığı bulunduğu durumlarda işgörenleri ödül yoluyla güdüleme biçiminde ortaya çıkmaktadır. Destekçi liderlik daha çok, işgören endişesinin yüksek olduğu ve kendine güvenin düşük olduğu durumlarda tercih edilmektedir. Başarı yönelimli liderlik, görevin iyi yapılandırılmadığı ve işgörenin amaçlara ulaşmada sorun yaşaması durumunda daha etkili olmaktadır. Demokratik liderlik ise bireysel düzeyde çok yüksek özerklik ve başarı beklentisinin olduğu örgütlerde ve görevin açıkça yapılandırıldığı durumlarda daha etkili olmaktadır.(Hoy&Miskel 1991; lunenburg&Ornstein 1991).Yol-amaç kuramında yer alan değişkenler arasında yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler şekil 1.3.'de yer almaktadır (Çelik,2003,s.20).



Şekil 3. Yol-Amaç Kuramında Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişki

Kaynak: Hoy&Miskel, s.273 (Akt: (Çelik,2003,s.20).

2.1.4.3. 3. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı

Vroom ve Yetton liderin astlarını karar verme sürecine katma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir. Bu liderlik kuramı, her duruma uygun tek bir liderlik biçiminin olmadığını savunmaktadır. Bununla birlikte otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru geniş bir çerçeve içinde uygun liderlik davranışları oluşturmaktadır. Vroom ve Yetton'un modelinde iki durumsallık değişkeni bulunmaktadır: Bunlardan birincisi kararın kabulü ve kalitesidir. İkincisi ise liderlik biçimidir (Çelik, 2003, s.25).

Vroom ve Yetton, liderlik biçimini "otokratik süreç", "danışıcı süreç", "grup süreci" olarak sınıflandırmışlardır.

Otokratik süreçte, lider iki tür davranış göstermektedir. Lider ya elde var olan bilgiyi kullanarak karar verir ya da grup üyelerinin gerekli bilgiyi sağlayarak karar verir. Grup üyelerinden bilgi sağlarken söz konusu sorun hakkında onlara bilgi verebilir ya da vermeyebilir.

Davranışı süreçte de lider iki tür davranış gösterebilir. Lider ya grubun ilgili üyeleri ile teke tek paylaşarak, onları grup olarak bir araya getirmeden görüşlerini ve önerilerini tek tek alarak kararı kendisi verir ya da, karar verilmesi gereken durumu gruba bir toplantıda açıklar, sorunu onlarla paylaşır ve kararı kendisi verir.

Grup sürecinde ise lider, bir grup toplantısında başkan olarak davranır, sorunu grupla paylaşır ve grup kararında görüş birliğini sağlamak için grup çabasına katkıda bulunur. Bu süreçte lider gruba bilgi verebilir, görüş bildirebilir, fakat belli seçeneği gruba empoze etmeye ya da grubu manipüle etmeye çalışmaz (Aydın, 2005, s.302).

Kararların kabulü, astların kararların uygulanmasına etkili bir şekilde katılımıyla gerçekleşebilir. Lideri izleyenlerin karar verme sürecinde hiçbir etki altında kalmadan, kararın uygulanması konusunda yüksek düzeyde motive olmaları gerekir. Kararların grup süreci üzerindeki etkisi, iletişim ve normlarını olduğu kadar, kararın

kalitesini de etkiler. Örneğin bir grubun öğle yemeğine ne zaman gideceğine karar vermesi, grup performansı üzerinde muhtemelen düşük düzeyde bir etki oluşturacaktır. Buna karşılık grubun üretim oranını belirlemesi, görev gruplarının belirlenmesi ve çalışma kurallarının oluşturulması, kararın kalitesinin yüksekliği ile ilgilidir.

Vroom ve Yetton otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlemiştir. Etkili liderlik, duruma en uygun liderlik davranışının gösterilmesine bağlıdır.

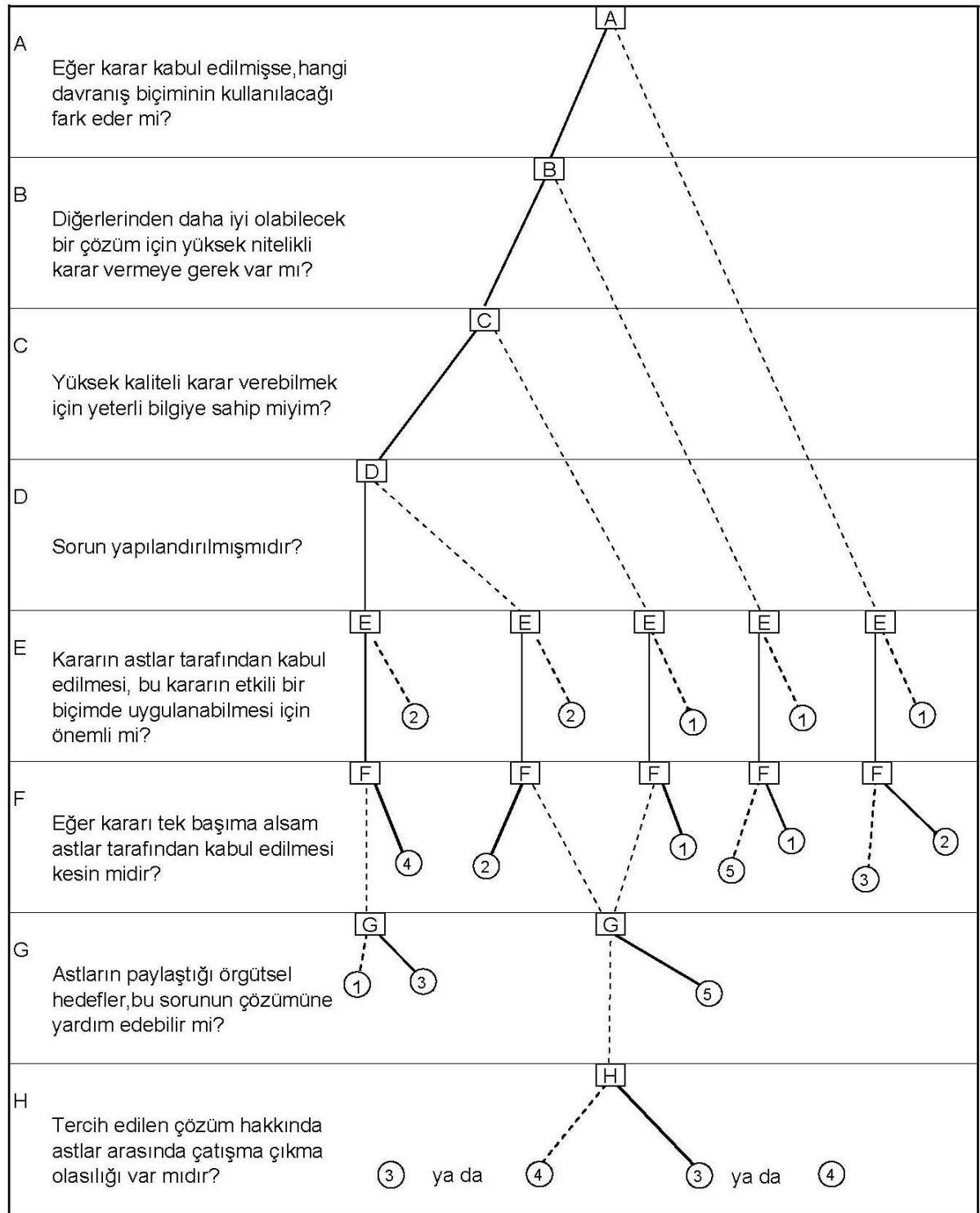
Vroom ve Yetton'nun modeli normatiftir. Bu modelde karar verme biçimini belirlemek için izlenmesi gereken bir dizi sıralı kural önerilmektedir. Bu kurallar farklı durum çeşitleri için belirlenmiştir. şekil .4'de hangi durumda nasıl bir liderlik biçiminin göstermesi gerektiği yer almaktadır. Bu kuramda sekiz duruma göre beş alternatif liderlik tarzı belirlenmiştir.

Vroom ve Yetton'un kuramında sekiz durumsallık sorusu aracılığıyla özel bir yol önerilmektedir. Bu soruları evet ya da hayır şeklinde yanıtlayarak lider beş karar verme biçiminden hangisini tercih edeceğine karar verir. Lider kullandığı karar verme biçimiyle astlarını ne ölçüde karar verme sürecine katacağını da belirler (Çelik, 2003, s.26).

Liderlik Biçimleri	Liderin astlarını karar verme sürecine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi
	Düşük(Otokratik)
Lider, mevcut verileri kullanarak karar verir.	1
Lider, astlarının görüşünü alır ve kararı tek başına kendisi verir.	2
Lider sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür ve düşüncelerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider sorunu grupta paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
Lider grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleri ile birlikte verir.	5
	Yüksek(Demokratik)

Şekil 4.Beş Liderlik Biçimi

Kaynak: (Çelik,2003,s.26).



Şekil 5. Vroom ve Yetton'un Normatif Liderlik Modeli

Kaynak: Hellriegel, Slocum & Woodman, 1986 dan uyarlanmıştır. (akt: Çelik, 2003).

2.1.4.3. 4. Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması

Feidler'in kuramı, yol-amaç kuramı ve Vroom ve Yetton'un kuramından hangisinin daha uygun olduğunu belirlemek oldukça güçtür. Tablo 1.4'de lider davranışları, durumsal değişkenler ve lider etkililiğine ilişkin ölçütler yer almaktadır. Feidler'in modelinde bir yöneticinin liderlik davranışı, durumun lider açısından uygun olmasına bağlıdır(Çelik,2003,s.28).

Vroom ve Yetton, yöneticiler için liderlik biçimini, otokratik liderlikten katılımcılığa doğru bir çizgi üzerinde görmektedir. Liderin rolü, kararın niteliğini geliştirmek ve kararın işgörenler tarafından kabul edilme ve uygulanma olasılığını güçlendirmektedir. House'nin yol-amaç kuramında izleyenlerin performansının ve iş doyumunun geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yol-amaç kuramında lider destekleyici, katılımcı, emir verici ve başarı yönelimli bir liderlik davranışı sergilemektedir.

Liderlik etkililiği değerlendirildiği zaman her üç durumsallık kuramı arasında farklılık görülecektir. Feidler liderin etkililiğini performansa dayandırırken, House işgörenlerin iş doyumunu ve performansına, Vroom ve Yetton ise kararın kalitesi ve kabulüne dayandırmaktadır (Çelik,2003,s.28).

Kuram	Lider davranışları	Durumsallık Değişkenleri	Lider etkililiğinin ölçütü
Fiedler	Görev yönelimi ilişkili yönelimi	Grup iklimi görev yapısı liderin konumsal gücü	Performans
House'nin yol-amaç kuramı	Destekleyici Emir verici Katılımcı Başarılı yönelim	İşgörenlerin özellikleri Görev özellikleri	İşgörenlerin iş doyumunu ve iş performansı
Vroom ve Yetton	otokratik davranıştan demokratik davranışa	Kararın niteliği Kararın kabulü	Kararın kalitesi işgörenlerin kararı kabullennesi

Şekil 6.Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması

Kaynak: Hellriegel, Slocum&Woodman,1986 dan uyarlanmıştır. (akt: Çelik, 2003).

2.1.4.3. 5. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Kuramı

Durumsal liderlik kuramını açıklayan iki anahtar liderlik davranışı bulunmaktadır. Bunlardan biri görev yönelimli diğeri ise ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır

Görev davranışı(task behavior). Ohio liderlik çalışmalarından elde edilen yapıyı işletme(initiating structur) boyutuna, bu kuramda liderin görev davranışı denilmektedir (Başaran, 2004, s.94).

Görev davranışı, şu eylemlerin dercesine göre nitelikleşir:

1. İzleyenlerin rollerini tanımlamak ve örgütlemek.
2. Görevlerin gerçekleştirilmesi için her üyenin hangi etkinlikleri ne zaman, nerede, nasıl yapacağını açıklamak.
3. Açık ve seçik tanımlanmış görev yapısının kurulmasına, iletişimin sağlanmasına, iş yapma yöntemlerinin yönergelerinin gösterilmesine çaba harcamak.

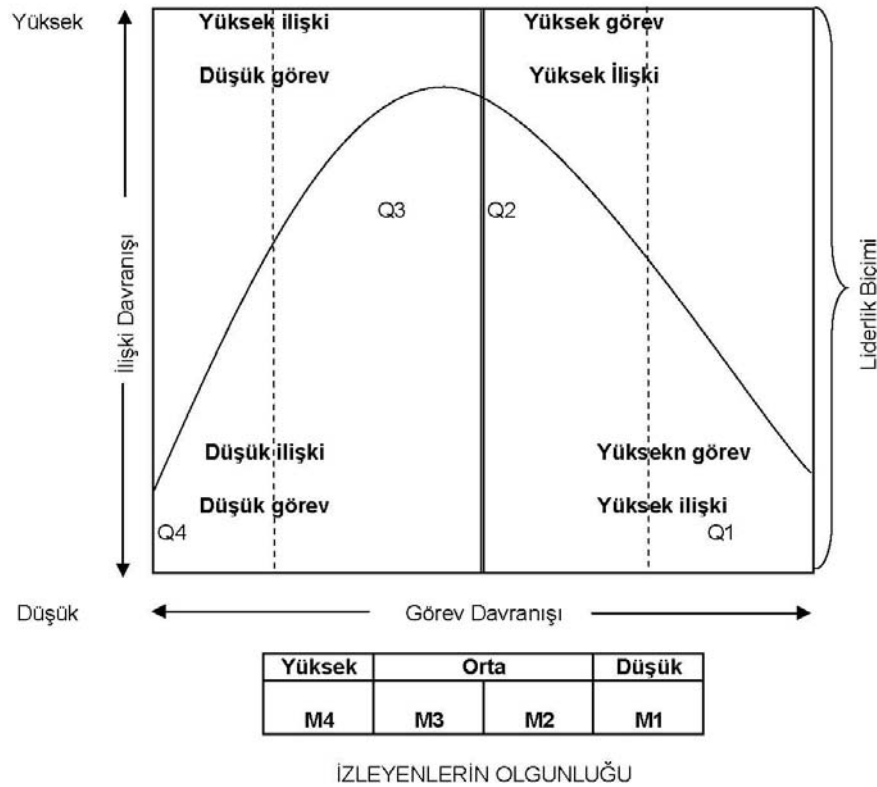
İlişki davranışı (relationship behavior), Ohio liderlik çalışmalarının ikinci boyutu olan insana önem vermek (concern for people) karşılığında kullanılmıştır. İlişki davranışı, şu eylemlerin derecesine göre nitelikleşir(Başaran, 2004, s.96).

1. Lider ile onu izleyenlerin arasındaki işe ilişkin kişisel ilişkileri kurmak ve sürdürmek.
2. Kurulan ilişkiler için iletişim kanallarını açmak.
3. İzleyenler toplumsal ve duygusal destek(ruhsal yakınlaşma) vermek.
4. İzleyenlerin davranışlarını geliştirmek.

Durumsal liderlik kuramı şekil 7 de açıklanmaktadır. Bu kuram görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik olmak üzere iki temel boyuta grubun olgun düzeyi gibi bir üçüncü boyutun eklenmesiyle geliştirilmiştir. Grubun olgunluk düzeyi düşük olduğu zaman etkili liderlik, görev yönelimli davranışa yüksek düzeyde ve ilişki yönelimli davranışa düşük düzeyde önem veren bir liderlik davranışı olarak ortaya çıkmaktadır.

Durumsal liderlik kuramı değerlendirildiği zaman dört temel önerme geliştirilebilir(Çelik,2003,s.32).

1. Bir grup çok düşük bir olgunluk düzeyine sahip olduğu zaman(M1), görev yönelimli (Q1) liderlik biçimi daha etkili olmaktadır.
2. Grup biraz düşük olgunluk düzeyine sahip olduğu zaman (M2) dinamik liderlik biçimi (Q2, yüksek-görev ve yüksek-ilişki davranışı) en etkili liderlik biçimi olmaktadır.
3. Grup orta düzeyde bir olgunluğa sahip olduğu zaman (M3), ilişki yönelimli liderlik biçimi,(Q3), en etkili liderlik biçimi olmaktadır.
4. Grup çok olgun olduğu zaman (M4),yetki devredici liderlik biçimi (Q4,düşük-ilişki ve düşük-görev davranışı) en etkili liderlik biçimi olmaktadır.



Şekil 7.Durumsal Liderlik Teorisine Göre Etkili Liderlik Biçimleriyle İzleyenlerin Olgunluk düzeyi Arasındaki ilişki
Kaynak: Owens,1987, s.151 (akt: Çelik,2003).

Görev davranışı ile ilişki davranışı boyutlarının her biri, az ve çok olarak ikiye ayrılmakta ve etkileşimleriyle dört liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır. Bu kuramda görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışına grubun olgunluk düzeyi eklenmiştir. Grubun olgunluk düzeyi, grubun ya da bireyin tüm özelliklerini değil, iş ve psikolojik yapısıyla ilgili özelliklerini kapsamaktadır (Başaran, 2004, s.96).

Emir verici liderlik biçimi: Bu liderlik biçiminde yüksek-görev ve düşük-ilişki yönelimi bulunmaktadır. İzleyenlerin güdülenme ve yeterlilik düzeyleri düşük olduğu durumlarda bu liderlik biçiminin kullanılması etkili olmaktadır.

Eğitici liderlik biçimi: Bu liderlik biçimi, izleyenlerin yüksek bir güdülenme düzeyine, ancak düşük bir yeterliliğe sahip oldukları zaman, yüksek-görev ve yüksek-ilişkiye dayalı bu liderlik biçiminin etkili olacağını vurgulamaktadır.

Destekleyici liderlik davranışı: Bu liderlik biçimi, izleyenlerin güdülenme düzeyleri düşük olduğu zaman, düşük-görev yüksek-ilişki biçiminin etkili olacağını vurgulamaktadır (Çelik, 2003, s.33).

Lider, izleyenlere güvendiğinde izleyenlerin amaçlarını gerçekleştirmelerini kolaylaştırmak için onlara yakınlık gösterdiğinde, izleyenlerce etkili lider olarak algılanmaktadır.

Lider, bütün çabasını izleyenlerle uyusmak için harcadığında ve iyi kişi olma imgesini bozmamak için görevi gerçekleştirmeye kayıtsız kaldığında izleyenlerce etkisiz lider olarak algılanacaktır (Başaran, 2004, s.97).

Yetki devredici liderlik: Bu liderlik biçimi, izleyenlerin yeterlik ve güdülenme düzeylerinin yüksek olması durumunda düşük-görev ve düşük-ilişki yönelimli liderlik biçiminin daha etkili olacağını vurgulamaktadır.

Liderin çok az yönlendirmesini; ya da çok az destek vermesini; yalnızca sorunu tanımlamasını; sorun çözmeyi izleyenlere bırakmasını; ancak gerektiğinde onlarla ilişki kurmasını içerir.

Lider, izleyenlerin gereksinmesine yetecek derecede çalışmayı yapılandırmadığında ve daha az toplumsal ve duygusal destek vermekten sakındığında izleyenlerce etkisiz lider olarak algılanacaktır.

Durumsal liderlik kuramı, görev ya da ilişkiye yükse ya da düşük düzeyde önem vererek, liderin grubun olgunluk düzeyini temel alıp davranışlarını yönlendirmesi gerektiğini savunmaktadır.

Durumsal liderlik kuramı, basit bir şekilde liderlik biçimini grubun olgunluk düzeyi açısından karşılaştırmaktadır. Ancak bu kuram, performans geliştirme üzerinde yeterince durmamıştır. Durumsal liderlik kuramına göre lider, grubun olgunluk düzeyini geliştirmeye yönelik özel bir görevi üstlenmektedir. Liderin hedefi, bireysel ve grupsal olarak yetenek, bilgi, beceri, sorumluluk, güdülenme ve güven geliştirmektir. Lider davranışı olarak, grubu geliştirme etkinlikleri büyük önem taşımaktadır(Aydın, 2005, s.307).

Lider, sadece grubun bir bütün olarak yetkinlik düzeyini değil, bireylerin olgunluk düzeylerini de ölçmek ve değerlendirmek durumundadır. Örneğin, bir öğretmen sınıftaki öğrencileri grup olarak belli bir konuda belli bir yeterlik düzeyinde bulabilir ama gruptaki bir öğrenci farklı bir düzeyde olabilir. Öğretmen, bu durumda, sınıfta bir bütün olarak ilgilenirken farklı, söz konusu öğrenci ile teke tek ilgilenirken çalışmaları dikkatle örgütlenme ve öğrenciyi yakından kontrol etme gibi bir tutum izlerken, kendine güveni olmayan, utangaç ama daha yetenekli bir öğrenci ile ilgilenirken daha çok ilişki yönelimli bir davranış yeğleyebilir. Bu öğrenci ile yalnızca iyi ilişki kurmayı geliştirmeyi vurgulamaz, aynı zamanda öğrencinin gruptaki diğer öğrencilerle de anlamlı ilişkiler geliştirmesine katkıda bulunur. (Aydın, 2005, s.307).

Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Liderliğe ilişkin olarak geliştirilen davranışsal kuramlar, liderliğin iki temel davranışsal kuramlar, liderliğin iki temel davranış boyutu üzerinde yoğunlaşmıştır. William J.Reddin liderlikte 3-D kuramını geliştirerek liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak etkililik boyutunu eklemiştir. Ohio Üniversitesi ve Blake ve Mouton'un çalışmalarıyla benzerlik gösteren Reddin'in 3-D kuramında dört temel liderlik biçimi belirlenmiştir: (1) Düşük görev ve düşük ilişki, (2) Dışık görev ve yüksek ilişki, (3) Yüksek görev ve düşük ilişki, (4) Yüksek görev ve yüksek ilişki. Reddin'in geliştirdiği üç boyutlu liderlik kavramı aşağıdaki şekil 8'de yer almaktadır(Aydın, 2005, s.307).

Reddin'in 3-D kuramında yer alan boyutlar şu şekilde açıklanabilir: Görev yönelimli liderler, kendisinin ve astlarının çabalarını örgütün ya da grubun amacını gerçekleştirmeye yöneliktir. İlişki yönelimli liderler, karşılıklı güven oluşturmaya çalışmakla astlarının görüşlerine saygı duymakla tanımlanabilir. Reddin etkililik boyutunu liderin bulunduğu konum gereği, gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak tanımlanmaktadır(Aydın, 1994, s.259)

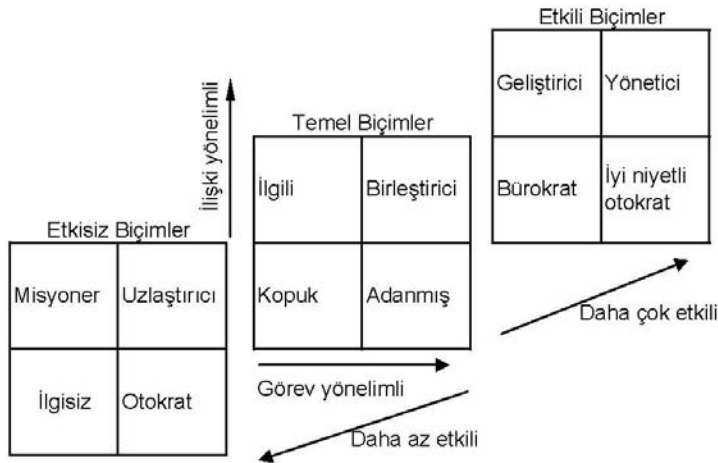
Reddin, liderlik davranışının duruma uygunluğunu etkili, duruma uygun olmayan lider davranışını ise etkisiz liderlik olarak belirlemiştir. Merkezde yer alan liderlik gözeneğinde dört temel liderlik biçimi bulunmaktadır. Bu merkezdeki liderlik biçimleri ilgili, bütünleşmiş, soyutlanmış ve adanmış liderlik biçimlerinden oluşmaktadır. Etkili ve etkisiz liderlik biçimleri eşit bir dağılım göstermiş, dördü etkili dördü etkisiz liderlik liderlik biçimi belirlenmiştir



Şekil 8.Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Etkili liderlik biçimleri şunlardır:(Lunenburg ve Ornstein,1991;Owens 1987;Aydın, 1994):

1. **Geliştirici.** Bu liderlik biçiminde lider maksimum düzeyde ilişkiyle ve minimum düzeyde görevle ilgilenir. Geliştirici lider izleyenlere güven verir.
2. **Yönetici.** Hem görev hem de ilişkiye yüksek düzeyde önem veren bir liderlik biçimidir. Yönetici lider, çok iyi bir güdeleyici, yüksek standartlar belirleyen, bireysel farklılıkları tanıyan ve grup yönetiminden yararlanan kişidir.
3. **Bürokrat.** Bu liderlik biçimini benimseyen kişi, hem göreve hem de ilişkiye çok az ilgi gösterir. Bürokrat tipi lider, esas olarak kurallara önem verir. Kuralları kullanarak durumu kontrol etmek ve sürdürmek ister.
4. **İyi niyetli otokrat.** Bu liderler göreve yüksek düzeyde ve ilişkiye düşük düzeyde önem verirler. Bu biçimi kullanan lider ne istediğini bilir ve çalışma arkadaşlarını gücendirmeyecek davranışlar sergiler.



Şekil 9. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli

Kaynak: Reddin,1970,s.230 (akt: Çelik,2003).

Etkisiz liderlik biçimleri ise şunlardır:

- 1. Misyoner.** Uygun olmayan bir durumda işgörene çok fazla ilişkiye ise çok az önem veren bir liderlik biçimidir. Bu liderler kendi kendine uyumu önemli bir değer olarak görmektedir.
- 2. Uzlaştırıcı.** Bu liderlik biçiminde görev ya da ilişkiden sadece birine önem verilmesi gereken bir durumda, her ikisine de çok fazla önem verilir. Uzlaştırıcı lider, kötü bir karar vericidir ve baskılardan etkilenir.
- 3. Otokrat.** Bu liderler uygun olmayan durumlarda göreve çok fazla işgörene ise çok az ilgi gösterir. Otokrat lider başkalarına güvenmez, sadece mevcut olan işe önem verir.
- 4. İlgisiz.** Lider uygun olmayan durumlarda düşük görev ve düşük ilişki yönelimli davranışlar gösterir. Bu liderler pasif ve ilgisiz biri olarak görülür.

2.1.4.4.Liderlik Anlayışında Yeni Yaklaşımlar

Bu yaklaşımlar, transaksiyonel liderlik, transformasyonel liderlik ve karizmatik liderlik yaklaşımlarıdır.

2.1.4.4.1. Transaksiyonel (Sürdürümcü) Liderlik:

Bu liderlik yaklaşımının stratejik ve uzun dönemli bir görüş açısı yoktur. Lider, otoritesini, astlarını ödüllendirerek kullanır. Onlara statü ve para dağıtır. Ayrıca astlarının geçmişten gelen çalışma faaliyetlerini sadece daha etkin bir hale getirmeye çalışır. Bunu yaparken de herhangi bir değişim yapmaz, organizasyon eskisi gibi olağan işleyişine devam eder(Çelik, 2003, s.155).

Koşullu ödüllendirme: yüksek performansa dayalı ödül verem başarıları ödüllendirme.

İnsanlarla yönetim(aktif): Ölçüt ve kurallardan sapmaları araştırma, kusursuz eylemde bulunma.

İnsanlarla yönetim(pasif): Ölçütlere karışmama ve ölçüt geliştirmeme.

Müdahale etmeme: Sorumlulukları bırakma, karar vermekten (Laisse faire) kaçınma (Çelik, 2003, s.155).

Bu liderler:

- Denetleyicidir.
- Ödül ve caza kullanır.
- Kurumda her şeyin yolunda gitmesini sağlar.
- Tutarlıdır.
- Adaletli ve güvenilirlerdir.
- Yönetim durumlarında başarılıdır.
- Araştırmalar, bu tarzın rutin yönetim işlerinde gerekli olduğunu göstermiştir.

2.1.4.4.2. Transformasyonel(Dönüşümcü) Liderlik:

Bu yaklaşımı uygulayan liderler, kişilerin inançlarını, ihtiyaçlarını ve değer yargılarını değiştirir, onların tüm yeteneklerini ortaya çıkarır ve kendilerine güvenmelerini sağlarlar. Böylece onları motive eder ve ilham kaynağı olurlar. Bu bir davranış şeklinden çok liderin ve takipçilerinin karşılıklı olarak birbirlerinin motivasyon seviyelerini yükseltmeye çalıştıkları bir süreçtir. Yaklaşım göre liderlerin stratejik yönetim görevleri üç aşamalıdır. Bu aşamalar, a) Değişim ihtiyacının fark edilmesi, b) Değişimi kurumsallaştırma c) Ortak vizyon oluşturmaktır. Lider bu üç aşamada doğru bilgi sahibi olursa örgüt için değişimi etkin kılabilir(Çelik, 2003, s.155).

Karizma: Vizyon ve misyon duygusu oluşturma, övünç duyma. Güven ve saygı kaygı kazanma.

Telkin etme: yüksek beklentileri karşılama, çabaları yönlendiren sembollerden yararlanma, önemli amaçları basit bir biçimde açıklama.

Entelektüel uyarım: Zekâyı geliştirme, akılcılık, sorun çözmede dikkatli olma.

Bireysel destek: personel hakkaniyete uygun ödül verme, her işgörene bireysel olarak danışmanlık yapma ve işgörenleri yetiştirme (Çelik, 2003, s.155).

Bu liderler:

- Yetki ve liderlik fonksiyonlarını altındakiler ile paylaşır.

- Altlarındaki çalışanların ve meslektaşlarının: yaptıkları işleri farklı perspektiflerden incelemeye yöreklendirir, ekip veya kurumlarının vizyon ve misyonlarını ayırımsamalarını sağlar, beceri potansiyellerini artırır, kendi çıkarlarının ötesinde ekip ve kurumlarını motive eder.
- Araştırmalar, bu tarzın değışim zamanlarında gerekli olduğunu göstermiştir (Bridge, 2003, s.34).

2.1.4.4.3.Karizmatik Liderlik Yaklaşımı

Karizmatik lider, sahip olduğu yeteneklerle, başkalarını kendi istediğı yönünde davranmaya sevk eden kişidir. En önemli özellikleri, her zaman bir vizyona ve amaç duygusuna sahip olmalarıdır. Bu kişiler güçlü oldukları yönlerin çok iyi farkındadır ve bunun üzerine yatırım yaparlar.

Karizma izleyenlerin enerji ve bağlılığını tutuşturan bir ateş olarak tanımlanabilir. Bu liderler kendileriyle çalışan tüm kişilerin görevlerinde beklenilenin üstünde performans göstermesini sağlarlar(Bridge,2003,s.36).

Atatürk, Napoleon ve Kennedy, yönetim çevresinden ise Chrysler'den Lee lacocca, IBM'den Thomas Watson, General Motors'dan Alfred Sloan,Luther King karizmatik liderlere örneklerdir.

Karizmatik liderlik yaklaşımını aşağıdaki gibi sentezleyebiliriz(Kılınç):

- Yüksek özgüvene sahip olma
- Yüksek etkileme ve baskın olma ihtiyacı
- İnançlarının doğruluğuna ikna etme yeteneğı
- Kişisel risk üstlenme
- Kendini feda etme
- Güven uyandırma
- Altlarında çalışan kişilerin duygularını güçlü bir şekilde etkilerler.
- Vizyona ulaşmak için yüksek maliyete katlanmaya hazır olma
- Güdülerini harekete geçirme yeteneğı

- Pozitif sinerjiye inanma

2.1.5.Liderlik ve Eğitim

Eğitimsel liderlik, bilgi toplumunda farklı bir boyut kazanmıştır. Çevresel değişim hızının okulun öğrenme hızından yüksek olduğu bir dünyada, eğitimsel lider olarak okul yöneticileri, yeni liderlik rolleri ve sorumlulukları yüklenmek zorundadır. Paylaşılan bir vizyonun oluşturulması, güçlü bir okul kültürü geliştirme, etik değerleri kurumsallaştırma ve de öğrenen bir lider olma.

Eğitimsel liderlerin özellikleri birçok yönden transformasyonel liderlerin özelliklerine benzer, özellikle vurgulanan nokta sınıf içinde öğretme eyleminden doğrudan sorumlu yetkilendirmek ve yüreklendirmektedir (Bridge,2003,s.60).

Lider öğretmen, matematiğin zorluğuna karşın olanaksız olmadığını vurgular. Matematik özel bir yetenek gerektirmez ve çalışan her öğrenci onu iyi öğrenebilecektir. Öğretmen, öğrencilerin, hem sınıf çalışmasında hem ev ödevlerinde, işi tam olarak yapmalarını hedefler. Yaptıkları, tek bir problemi çözmek bile olsa, işin doğru yapılması temeldir. Ama problemin doğru çözülmesinden daha da önemlisi, bu hedefe yönelik sergiledikleri çabadır. Vurgulanan şey, her zaman matematiğin nasıl kullanılacağını ve yaşamlarının her alanlarında uygulanabileceğinin bilinmesidir (Glasser,1999,s.61).

2.1.5.1.Lider Olarak Öğretmen

Bir lider olarak öğretmenin, öğrencilere öğrenme hevesi kazandırması ve önemli sorunlarla nasıl başa çıkılacağını öğretmesi beklenir. Öğretmen, sınıfta öğretim için vardır ve sınıfına liderlik eden kidir. Öğretmen, öğreti stratejisi, yöntem ve tekniğini dersin hedeflerine ve konusuna göre seçse de, liderlik özelliklerini göstermediği sürece öğretimde etkililiği sağlayamaz. Öğretmen, öğretimdeki etkililiğini öğretim liderliği rollerini oynayarak gösterebilir (Can, 2006, s.175).

Doğal sınıf ortamları incelendiğinde öğretmenlerin de sınıf yönetiminde farklı yaklaşımlar benimsediği görülür. Demokratik öğretmenler sınıfta karar alırken öğrencilerin görüşünü alır, onlara söz hakkı tanır. Otoriter öğretmenler ise sınıfın tek hakimi kendisiymiş gibi davranır ve tüm kararları kendisi alır.

Liderlik tipleri üzerinde, halen geçerliliği koruyan en önemli araştırmalardan biri Lewin, Lippitt ve White(1939) tarafından yapılmıştır

Demokratik Liderlik: Bulunduğu grupta, çocuklar zamanı nasıl kullanacaklarını kendileri belirlemiş ve öğrenciler için düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam yaratılmıştır. İş verimliliğinin lider varken otoriter gruba göre daha az olduğu, ancak grup üyelerinin lider olmadığı durumlarda da verimlerinin düşmediği gözlenmiştir(Erden,2003.s.80).

Demokratik Liderliğin Bazı Özellikleri

- Demokratik liderlikte yetki ve sorumluluk paylaşılır.
- Kararlar birlikte alınır.
- Örgüt üyeleri izleyici olarak değil, işbirliği yapılması gereken kişiler olarak görülür.
- İletişim üyelerden lidere, liderden üyelere doğru akar.
- Lider otorite ve sorumluluğu paylaşır.
- Sorunları üyelerle tartışır ve onları işleri paylaşımları konusunda yüreklendirir.
- Demokratik lider grup hedeflerine bağlılığı teşvik eder.
- Demokratik anlayışın hakim olduğu gruplarda eşitlik daha fazladır.
- Tek kişinin isteklerinden ziyade grubun istekleri daha önemlidir (Güvendi, Mısırlı, 2006, s.20).

Otoriter Liderlik: bulunduğu grupta, lider öğrenciler üzerinde sürekli kontrol kurmuş ve çocuklara ne zaman ne yapacaklarını söylemiştir. Lider olduğu zamanlarda öğrencilerin verimli çalıştığı, ancak lider dışarı çıktığında iş üretmedikleri görülmüştür(Erden,2003.s.80).

Otoriter Liderliğin özelliklerinden bazıları şunlardır.

- Otoriter liderlikte iletişim yukarıdan aşağıya doğrudur.
- Lider grup faaliyetlerinde otorite ve sorumluluğu elinde bulundurur.
- Görev verdiklerini yakından gözler.
- Liderin görevi emir vermektir, izleyicilerin görevi verilen emirlere uymaktır.
- Otoriter liderler grup içinde bir düzen sağlar.
- Üyelerin girişimciliklerini, yaratıcılıklarını köreltirler.
- Otoriter liderler etrafındaki kişilere danışmazlar.
- Demokrasi kültürünün gelişmediği toplumlarda en yaygın liderlik türü otoriter liderliktir(Bozkurt,2004),(Güvendi, Mısırlı,2006,s.21).

Serbest Liderlik: Serbest liderlerin olduğu grupta lider etkinliklerin başlatılması ve düşüncelerin açıklanmasında öğrencilere katılmamış, yalnız sorulan sorular yanıtlanmıştır.

Serbest liderliğin Bazı Özellikleri

- Lider otoriteyi çok az kullanır.
- Lider daha çok grup üyeleri için bilgi kaynağıdır.
- Lider grup üyelerini yaratıcı olmaları ve inisiyatif almaları konusunda teşvik eder.
- Ancak yaratıcı ve inisiyatif alacak yetenekte üyelerin olmadığı durumlarda, grup amaçsız bir şekilde sürüklenebilir (Güvendi, Mısırlı,2006,s.22).

Grup üyelerinin moralleri incelendiğinde, demokratik gruptaki üyelerin otoriter gruba göre liderli ve lidersiz saatlerde kendilerini daha iyi hissettikleri ve grup üyelerinden memnun oldukları görülmüştür. Serbest grup ise hem verimlilik, hem de duygusal bakımdan olumsuz sonuç doğurmuştur..

Üç farklı liderin yönettiği grupların, lider grubun başındayken ve yokken iş verimliliğine ve grup üyelerinin kendilerini nasıl hissettiklerine bakılmıştır.

2.1.5.2.Sınıf Yönetimi

Geleneksel olarak sınıf yönetimi denince, öğretmenin sınıfı kontrol etmesi ve sınıfta disiplini sağlaması anlaşılır. Bu anlamda sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf üzerinde egemenlik kurmasından başka bir şey değildir. Böyle bir yaklaşımda da öğretmenin en büyük kaygısı, sınıf üzerindeki kontrolü kaybetmektir. Bu anlayış, geçen yüzyılın başlarında geliştirilen ve insan davranışının dışardan kontrolünü ön gören bilimsel yönetim anlayışına kadar dayanır (Turan, 2006, s.2)

Eğitim alanındaki gelişmeler, toplumsal gelişmelere bağlı olarak, sınıf yönetimi modellerini baskıcıdan demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya yönlendirmiştir. Bu yönelimlerin seçimi, yine de yönetim durumuna, ortama, olaylara, sınıf sisteminin çevresine göre kaymalara gösterebilirler (Başar, 2006, s.8).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf öğrencilerle öğretmenin buluştukları bir yerdir. Eğitimin amacı olan, öğrenci öğretmen, program ve diğer unsurlar sınıfın içindedir. Eğitim ve okul yönetiminin başarısı ve kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin başarısı ve kalitesine bağlıdır. Sınıf yönetiminin doğru anlaşılması için sınıf kavramına açıklık kazanmak gerekir. Sınıf ortak özelliklerinden dolayı bir araya getirilen öğrenci gruplarına, önceden belirlenmiş ortak davranışların kazandırılması için öğretimin yapıldığı dersliktir.

Günümüzde, sınıf yönetimi daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmasıyla açıklanmaktadır. Diğer bir anlatımla, sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması, öğretmenin alan bilgisine çok iyi hakim olması ve genel kültür ile öğretmenlik meslek formasyonu kazanmasıyla sağlanabileceği belirtilmektedir. Bu yaklaşım öğrencinin duygusal, zihinsel ve bedensel gelişimine uygun bir modeldir.

Sınıf yönetiminin Boyutları

Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin eğitimcilik özelliği kadar yöneticilik özelliğinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Öğretmenin kişilik özellikleri, derste kullandığı yöntem ve teknikler de sınıf yönetimini etkilemektedir. Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere harcanması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda geçirmesinin sağlanması. Zamanı etkili kullanmanın en önemli koşulu planlı olmaktır. Etkili bir öğretmen, tüm öğretme-öğrenme etkinliklerini önceden planlayan öğretmendir(Çalık, 2006,s.3).

Etkili bir öğretmen sınıf içinde öğrencileriyle iyi ilişki kurmalıdır. Özellikle kendi grubunda bulunan öğrencilerin sağlıklı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerinden sorumluluk duymalıdır. Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin oluşturulması, sorunların ortaya çıkmadan önce çözümlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, istenilmeyen davranışların değiştirilmesi önemlidir (Çalık, 2006,s.3).

2.1.5.3.Öğretmenin Önemi

Öğretmen okul ve sınıf ortamını canlandıran: öğretim için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kişidir. Ayrıca yönettiği öğretim etkinlikleri sırasında dolaylı ve dolaysız olarak öğrenciler üzerinde önemli izler bırakarak, öğrencilerin tüm gelişimlerini etkilerler. Onlar, çocuklar ve gençlerin akademik ve mesleki bakımdan geleceklerine yön veriri, onların kişilik kazanmalarına yardımcı olurlar(Ada, Ünal,2004,s.53).

Öğretmenin iletişim becerisini artırmak amacıyla iletişim olgusunu çözümlerken öncelikle kendi kendine şu gibi soruları sorması ve cevaplaması gerekir:

- G ndereceğim mesaj sonrasında ne olmasını bekliyorum?
- Çevremi etkileme anlamında neyi başarmak istiyorum?
- Gireceğim iletişim sonucu olarak  ğrencilerimin neye inanmalarını, ne söylemelerini, ne yapmalarını istiyorum?
- Psikolojik anlamda,  ğrencilerimde hangi etkiyi oluşturmak ve onlardan hangi almak istiyorum?

Bu soruları  ğret-öğrenme etkinliği öncesinde cevaplayan öğretmenlerin daha iyi bir öğretme-öğrenme ortamı yaratabilecekleri düşünülmektedir(Birol, Ergin,2005,s.30).

2.1.5.4.Olumlu  ğretmen  ğrenci İlişkileri Oluşturma

Bir  ğretmenin etkinlik ve etkililik derecesi, gerçek anlamda o öğretmenin öğrencileriyle iletişim kurmada gösterdiği becerinin düzeyi ve çeşitliliği ile      r. Öğretmen  ğrencilerinin iletişim sonundaki tepkilerine bakarak ne     de öğrettiğinin yanında nasıl öğretmesi gerektiğini de belirleyebilir. Öğrencinin dersi sevmesi, çalışma alışkanlığı kazanması  ğretmen- ğrenci iletişimi ile doğru orantılıdır.

Psikolog Carl Rogers etkili öğrenme ortamının sağlanması öğretmenlerin üç temel kişilik  zelliliğine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar saygı gösterme (respect), empati kurma (empathy) ve i tenliktir. (authenticity). Öğretmen bu özelliklere sahip olduğunda, sınıf içindeki iletişim ortamı açık ve dürüst olacaktır.

Sınıf iletişimin odak noktasını öğrenme oluşturmasına rağmen, sınıfta başka nedenlerle de iletişim gerçekleşebilir. Öğretmen sınıfta sıcak bir ortam yaratmak için kişisel ilişkiler kurar ve geliştirir (G    , 2006, s.208).

Öğretmenin yapıcı rolünün iki yönlü etkisi vardır (Demirel, 2007,s 191):

1. Sınıftaki  ğrencilere çeşitli etki ve telkinlerde bulunmak suretiyle ortak bilinç aşılama bakımından olumlu bir psikoloji yaratmak etkinliğine dayanır.

Öğretmenin bu amaca yöneltilmiş etkinlikleri, onun mesleki kültürü, rehberlik ve liderlik gücü, disiplin ve otorite anlayışı, öğretmenlik kişiliği ile uygun olarak iyi ve kötü sonuçlar verir.

2. Sınıf psikolojisini oluşturmada öğretmenin yapıcı rol oynayabilmesi için dikkat edilmesi gereken ikinci nokta bazı bilgileri benimsemiş olmasıyla ilgilidir. Bunlar; a) kitle psikolojisinin dayandığı temelleri ve bireylerin topluluk içindeki davranışlarını yönlendiren etkenleri iyice tanıması, b) sınıf içinde öğrenci topluluklarına girmeyi görev edinmesi, c) derslerinde sınıfını kendi kişiliği etrafında toplayıp etkin bir iş topluluğu olarak örgütlemeye ve çalıştırmaya önem vermesidir. Ancak o zaman öğrenciler, kendi gelişimlerinin uyumlu bir topluluk içinde en iyi biçimde sağlanacağına inanmış olurlar.

2.2 TUTUMLAR VE MATEMATİK TUTUMU İLE İLGİLİ KAYNAKLAR

Bu kısımda, çeşitli boyutlarıyla tutum kavramı, önyargılar, fobiler, kaygılar ve matematik korkusu kavramları açıklanmıştır.

2.2.1. Tutum

2.2.1.1. Tutum Kavramı

Tutum “bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşüncüyü kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir”. Tutumlar, tutumun konusu olan objeye yönelik inançlardan kaynaklanır. Tutumlarla inançlar daima birlikte bulunurlar. Bir tutuma eşlik eden inanca “kanı” adı verilmektedir. İnsanlar duygu ve kanılarına uygun olarak hareket etme eğilimindedirler (Özgüven, 2007, s.353).

Tutumları doğrudan doğruya gözleyemez, ancak bir bireyin yaptıklarından varabiliriz. Gözlenememelerine karşın, bireylerin tutumları sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler (Morgan, 2006, s.363).

Görünüşte tutum, ruh halinizi diğer insanlara ifade etme biçiminiz. İyimser olduğunuzda ve başarılı karşılaşmalar beklediğinizde; karşınızdakilere olumlu bir tutum aktarırsınız ve insanlar genellikle olumlu karşılık veririler. Kötümser olduğunuz ve en kötüyü beklediğiniz zamanlar, tutumunuz genellikle olumsuzdur ve insanlar sizden uzak durma ve kaçma eğilimindedirler. Tutum, her şeyin başladığı yer olan beyninizdeki zihinsel bir durumdur. Eşyaya ve hadiselere zihnen bakış biçiminizdir.

Tutum: Bireyin kendi ruh halini diğer insanlara ifade etme biçimidir. Siz yaşanan durumları ya fırsat olarak ya da aksaklık, olarak değerlendirirsiniz. Hayatın, istediğiniz yanlarını görür istemediğiniz yanlarını görmezsiniz (Tutum,1 999).

Tutumlarla ilgili zorluk, onları yaşamın ilk yıllarında öğrenmemizdir. Onlar kimliğimizin ve işlevimizin belirlenmesinde önemli rol oynarlar. Kendi tutum ve inanışlarını hiç sorgulamamış kişiler, gerçekleri bulmakta güçlük çekerler.

2.2.1.2. Tutumun Bileşenleri

Tutumları üç bileşeni vardır.

2.2.1.2.1.Duygusal Bileşen

Merkezi bileşen bir nesne ile ilgili göreceli olarak devamlı bir duygu'dur. Bu nesne bir insan olabilir, bir grup olabilir(örneğin öğrenciler, zenciler), bir kurum olabilir(bir banka veya ordu gibi) veya soyut bir şey olabilir(din eğitim gibi) davranışlarımızın çoğu gibi, tutumlarımızda öğrenme yoluyla kazanılmıştır. Aslında tutumlar bir bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçasıdır ve diğer kazanılmış kişilik özellikleri gibi klasik veya edimsel koşullanma yoluyla veya modellerin gözlenmesi ve taklit yoluyla öğrenilmişlerdir (Morgan, 2006, s.363).

2.2.1.2.2.Bilişsel Bileşen

Bilişsel bileşen, bireyin tutumun nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur. Bir inanç bir ifadenin kabul edilmesidir. Eğer bir şeye ilişkin olumsuz bir tutumunuz varsa, o şey hakkında olumsuz inanç veya inançlarınızda olacaktır. Farklı şeyler olmalarına karşın, tutumlarla inançlar daima birlikte bulunurlar. İnançlar tutumların duygusal yönlerine eşlik eden söze dökülmüş ifadelerdir. Bir tutumla birlikte bulunma durumu kuşkusuz bütün inançlar geçerli değildir (Morgan, 2006, s.363).

2.2.1.2.3.Davranışsal Bileşen

Duygu ve kaniya uygun olarak hareket etme eğilimidir. İnsanlar şu veya bu nedenle her zaman duygularına uygun bir şekilde davranmaz veya davranamazlar, ancak duygulara uygun hareket etme eğilimi daima mevcuttur.

2.2.1.3.Tutum ve Davranış İlişkileri

Sosyal psikologlar yakın zamanlara kadar tutumların bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasında pek sıkı bir bağ gözleyemediler. Son zamanlarda yapılan araştırmalar daha ince ayrıntıları göz önüne almaya başlayınca, tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasında daha sıkı bir bağ gözlenmiştir. **Şekil 10** da bu konuda yapılan araştırmaların bulguları özetlenmiştir. Bu araştırmalara göre tutumun bilişsel yönü ile davranış arasında ilişki şu dört koşul yerine geldiği zaman ortaya çıkar(Cüceloğlu,2007,s.525):

1. Tutum kuvvetliyse
2. Tutum bireyin kişisel yaşantısına dayalıysa.
3. Tutum birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa.
4. Tutum sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa.

Bu faktörlerden biri ya da birkaçı eksik olduğu zaman tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasında ilişki aksar. Yalan söylemenin kötü olduğunu söyleyen baba, herkesin birbirine yalan söylediği bir toplum içinde yaşıyorsa, kendi babası ve annesi sürekli kendine yalan söylemişse, kendi arkadaş grubu içinde bu konuda herhangi bir duyarlılık yoksa ve yalan yalan söylediği zaman çevresinde kimse aldırış etmiyor ve bunu önemli bir konu yapmıyorsa, yalan konusundaki düşüncesiyle davranışı arasında sıkı bir ilişki, olmaz(Cüceloğlu,2007,s.525).

Aşağıdaki faktörler var olduğunda sizin davranışınızla

Tutumunuz arasında sıkı bir ilişki olur;

1. Tutumunuz konusunda kendinize güveniniz var ve bu konudaki düşünceleriniz gayet açık ve seçik.
2. Tutumunuzun konusu olan kişi, grup, veya nesneyle kişisel bir yaşantınız var.
3. Yapmaya *niyetlendiğiniz* belirli bir davranış var. Bu niyet sizin tutumunuza dayalı olarak gelişmiştir ve sizin için önemli olan diğer kişilerin de sizin gibi davranacağını düşünüyorsunuz.
4. Geçmişte niyet ettiğiniz şekilde hareket ettiniz. Bu şekilde davranmak sizin kuvvetli bir alışkanlığınız.

Şekil 10. Tutum Değişikliğini etkileyen iletişim faktörler.

Tamamı değilse bile tutumlarımızın çoğu basit koşullanmalarla oluşurlar. Nahoş bir durum içinde bulunursak, bu durumun uyandırdığı olumsuz duygular o duruma ilişkin uyarıcılar için koşullu davranım haline gelir. Yoksulluğun acısını yaşamış bir kimse yoksulluk işareti olan uyarıcılara için olumsuz duygulara sahiptir ve bu uyarıcılardan kaçınır. Belli bir kişinin, yanında güzel vakit geçirmiş, mutlu, olmuşsak duygularımız olumlu olacağından, o kişiye karşı tutumlarımızda olumlu olacaktır (Arı, 2006, s.146).

2.2.1.4. Tutumların Ölçülmesi

Tutumların kanı boyutu tutumun duygu boyutuna eşlik eden sözel davranışlardır. Diğer bir deyimle duyguların sözel ifadeleri olan kanılar bireyin tutumlarını sembolize ederler. Thurtstone(1929) tutumların sözel bir ifadesi olan kanılar aracılığı ile ölçülebileceğini ifade etmiştir. Diğer bazıları ise kanıların her zaman tutumları

ifade etmedikleri, bazı kişilerin gözlenebilir davranışları aynı olduğu halde davranışın altındaki motivasyon ve tutumun tamamen farklı olabileceğini vurgulamışlardır(Özgüven, 2007, s.353).

İnsanlar bazı hallerde doğruyu, inandıklarını söylemekten de kaçınabilirler. Bu durum bireyin “subjektif yaşantısı” ile “dışa açık” yaşantısındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Fakat bireylerin davranışlarının bireylerin kendilerine özgü tutumlardan kaynaklandığı kanısı çok yaygındır. Tutumların ölçülmesi bu temele dayanmaktadır.

Ölçme bakımından tutumların bazı boyutları önem taşımaktadır. Tutumun boyutları arasında,”yönü” ve “yoğunluğu” tutumları ölçmede çok önemlidir. Tutumun yönü tutumun hoşlanma, hoşlanmama pozitif-negatif oluş gibi duygusal niteliğidir. Tutumun derecesi tutumun kabul ya da reddetme boyutlarının duygusal tonunun seviyesine işaret etmektedir. Tutumun yoğunluğu ise, dışa yönelik bir davranışa dönüşebilme olasılığı, diğer tutum alanları içindeki güçlü ya da zayıf olma yönünden olan durumunu belirtmektedir.
(Özgüven, 2007, s.353).

2.2.1.5. Tutum Ölçekleri

Tutum ölçülerinin gelişimleri ve oldukça zor olan tutumların ölçülmesi çabaları incelendiğinde bazı temel yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Bunlar arasında Bogardus(1925) “Sosyal Mesafe Ölçeği” ,Thurstone(1929)”Eşit Aralıklar Ölçeği”,Likert’in (1932) “Toplam Derecelendirme Ölçeği” ve Guttman’ın (1950) Ölçek çözümlemesi” yaklaşımları daha belirgin yaklaşımlar olarak ortaya çıkmaktadır (Özgüven, 2007, s.353).

1-Bogardus Sosyal Mesafe Ölçeği

Ölçek bir grubun sosyal yönden toplumdaki benimsenme derecesini ölçmek üzere hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeler etnik gruplara yönelik çok yakın bir ilişkiyi

gösteren ifadelerden sosyal ilişkiden kaçınmaya kadar giden farklı duygusal tonda, pozitiften negatife doğru sıralanmış ifadelerden oluşmaktadır.

Literatürde Bogardus'un "sosyal mesafe" ile "olumlu" ya da olumsuz" tutumdan biri ile diğerinin ölçülüp-ölçülemediği, ya da "iki ayrı boyutun" birlikte mi ölçüldüğü konusu tartışılmaktadır. Doğal olarak bu durum, sosyal mesafe ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliliğini de tartışmalı hale getirmektedir (Özgüven, 2007, s.357).

2-Thurstone Eşit Görünen Aralıklar Ölçeği

Thurstone uyarıcılar arasındaki farklara göre bireysel algılama farkları arasındaki ilişkiye dayanan psikofizik ilkelerden yararlanarak iki ayrı tutum ölçeği geliştirmiştir. Bunlardan birincisi "eşit görünen aralıklar ölçeği" ,diğeri ise "eşleştirilmiş çiftler ölçeği" dir. Eşit aralıklar yöntemi nesnelerin sıralı bir değerlendirmesini vermesi yanında, ölçek üzerindeki herhangi iki nesne arasındaki uzaklığa ilişkin yargılara varmaya da olanak vermektedir(Özgüven, 2007, s.360).

Ölçülecek tutum konusuna ilişkin birkaç yüz değişik duygusal tonda ifade hazırlanmaktadır. İfadelerin seçiminde temel ölçüt "sade", "açık" ve "anlaşılır" ifadeler olmasına özen gösterilmektedir. Geçici olarak bu ifadeler duygusal tonun "pozitif" ya da "negatif" oluşuna göre sıralanarak bir liste elde edilmektedir."11 grup" grup içinde sınıflandırmaları istenmektedir. Daha sonra gruba düşen maddeler incelenip, değerlendiren kişilerin birbirinden tutarsız yerlere yerleştirdikleri maddeler çıkarıldıktan sonra, değerlendirici kişilerin işaretledikleri derecelere göre her maddeye bir "ölçek değeri" verilmektedir. Ölçek değerinin ortanca değer olarak belirlenmesi maddeleri aşırı değerlendiren kişilerin etkisini aza indirmek içindir. Maddelerin ölçek değeri belirlendikten sonra, ölçek değeri yüksek olanlar seçilerek derecelendirme ölçeği oluşturulmaktadır.

Ölçek değeri belirlenmiş olan maddeler arasında, pozitif uçtan negatif uca yaklaşık eşit aralıklı olacak şekilde bir düzenleme yapılabilir. Böylece dereceler arasındaki

süreklilik sağlanmış “ölçek” kullanmaya hazır hale gelmiş olur (Özgüven, 2007, s.360).

3-Likert Tutum Ölçeği

Likert Tutum ölçeğinde, tutumları ölçülecek kişilerin tepkide bulunacakları çeşitli ifadeler yer almaktadır. Tutum ölçeğini alan kişi benimsediği maddeleri işaretlemek yerine verilen her maddeye ne ölçüde katılıp-katılmadığını dereceler içinde belirlemesi gerekmektedir. Likert tipi bir ölçeğin hazırlanmasında izlenen yol aşağıda kısaca belirtilmiştir(Özgüven, 2007, s.362).

Birinci aşama Ölçülecek tutum konusunun çeşitli boyutları ile ilgili veya ilgili olduğu varsayılan “olumlu” ve “olumsuz” çok sayıda yazılı ifadeler seçilip toplanmakta ya da yazılmaktadır. İkinci aşama toplanmış ifadeler ilerde ölçeğin uygulanacağı gruba benzer bir grupta denemelik olarak uygulanmaktadır. Bireylerden bu maddeleri gözden geçirmesi ve her maddeye “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “karşıyım” ve “kesinlikle karşıyım” gibi çeşitli katılma derecelerini gösteren seçeneklerden birini işaretlemelerini istemektedir. Bu ölçeklerde genellikle beş seçenek kullanılmakla birlikte, iç veya yedi gibi seçeneklerde kullanılabilir. Maddenin seçeneklerine verilen sayısal değerler, derecelendirmenin iki uç değeri 1 ve 5 olmak üzere beş derce içinde değişmektedir. Üçüncü aşama maddelerin “ayırt etme” güçlerinin bulunmasıdır. Maddelerin ayırt etme güçlerini bulmada izlenen işlem yoluna göre bireylerin aldıkları puanlar en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmakta, dağılımın en yüksek puan alan ve grubun %25’ini kapsayan üst gruba en düşük puan alan ve grubun %25’ini oluşturan alt grup, tutumları yönünden iki zıt grup olan bu gruplar karşılaştırarak elde edilmektedir. üst grupta ve alt grupta bir maddeyi cevaplandıran bireylerin ortalamaları alınmakta, bu ortalamalar arasındaki fark maddenin ayır edicilik derecesinin bir ölçütü gibi kullanılmaktadır. İki ortalama arasındaki fark büyüdükçe, maddenin ayır edici gücü artmakta ve ortalama farkı azaldıkça maddenin ayırt edici gücü de düşmektedir (Özgüven, 2007, s.362).

Likert tipi envanterler kişilik, tutum ve çeşitli davranışları ölçen konularda yaygın olarak kullanılmaktadır.

4- Guttman Tutum Ölçeği

Guttman'ın yaklaşımına göre, bir tutum ölçeği geliştirilirken, ölçek tutumun tek boyutlu olarak ölçülüp-ölçülemeyeceğinin saptanması, diğer deyimle tutum konusunun içerik ve özelliklerine ilişkin evrenin tek boyutlu olarak ölçülüp-ölçülemeyeceği araştırılmaktadır.

Bir ölçeğin tek boyutlu ve tutarlı olabilmesi için “en üst düzeyde kabul” etmediğini gösteren bir maddeyi işaretlemiş olan bir kişinin, bunun altında kalan diğer kabul düzeylerini gösteren diğer maddeleri de işaretlemesi veya en alt düzeyde kabule ilişkin bir maddeyi işaretleyen bir kişinin, bu maddenin üzerindeki kabul dereceleri yüksek diğer maddeleri reddetmesi gerekmektedir. Bu nedenle Guttman tekniğine “yığılmalı ölçek yaklaşımı” denmektedir (Özgüven,2007, s.364).

2.2.2. Önyargılar

Bu kısımda önyargı kavramı, Önyargıların özellikleri, Önyargıların Kaynakları ve önyargıların azaltılması açıklanmıştır.

2.2.2.1.Önyargı Kavramı

Önceden yargı varmaktan gelen “önyargı” terimi, haklılığı kanıtlanmamış bir tutumu belirtmede kullanılır. Hemen hemen bütün tutumlar bir ölçüde önyargı olarak nitelendirilebilir, çünkü insanlar tutumlarının haklılığını kanıtlayacak birinci el bilgiye ancak nadiren sahip olabilirler. Bununla birlikte, sadece olgulara açıkça ters düşen, oldukça kuvvetli ve çoğu kez olumsuz olan tutumlar önyargı olarak adlandırılır (Morgan, 2006, s.367).

Önyargıların iki temel ögesi vardır:1- Bir grup ya da kişiye karşı olumsuz bir duygu,2- Kalıp yargı, bireyleri tanımadan onları bir grubun üyesi olarak yargılamak. Önyargıda böylece hem duygusal hem de düşünsel öğeler bulunur (Cüceloğlu, 2007,s.542).

Ö yargı, belirli bir gruba ait bir insan hakkında gerçekte o kişinin karakteristiği olmamasına karşın yakıştırılan bir nitelik, yapılan bir değerlendirme ya da peşin verilen bir hükümdür. Çoğu iş ortamlarında; kadınlar, gençler, yaşlılar, belirli meslek üyeleri, belirli okulların mezunları, belirli yörelerin insanları, azınlıklar, engelliler, dinsel ya da cinsel tercihleri farklı olanlar salt bu özellikleri nedeniyle önyargılı bir şekilde etiketlenilmektedirler. Bu etiketler onlar hakkında farklı bir dilin kullanılmasına, ayrımcılığa ve dışlamaya kadar varan sonuçlar doğurmaktadır (Barutcuğil.<http://www.hayatinrengi.net/psikoloji/12318-onyargilardan-kurtulmak.html>.07.12.2008).

2.2.2.2.Önyargıların Kaynakları

Dört temel yaklaşım önyargıların kaynaklarını açıklama girişimindedir (Cüceloğlu, 2007,s.544):

1-Önyargı Çocuklukta Öğrenilmiştir: Bu görüş en baskın yaklaşımlardan biri olup, önyargıların küçük yaştan itibaren aile içinde öğrenildiğini öne sürer. Çocuk biraz büyüyüp okula gitmeye başlayınca, içinde yetiştiği mahalle, kasaba onu etkilemeye devam eder. Çocuğun çevresinde söylenilen sözler, yapılan davranışlar, yargılamalar, dedikodular, uydurulan lakaplar çocukların zihinlerinde izlerini bırakırlar ve onların ana-babaları veya komşuları gibi aynı önyargıları benimsemelerine yol açar. Sabah gazetesinin Al Kalem Eline köşesine yazan Gökhan Gökçe bu görüşü paylaşmakta ve ‘Sağlıklı bir toplum istiyorsanız, gençleri sağlıklı bir sosyal ortam içinde yetiştirin.’önerisinde bulunmaktadır Cüceloğlu, 2007,s.544):

2-Önyargı Kişiliğin Bir Parçasıdır: Bu görüş, ön yargı geliştirmeye uygun otoriter kişilik tipleri olduğunu ileri sürer. Bu kişiler genellikle otoriter bir çevre içinde ve baskı altında büyümüşlerdir ve başkalarını ayırt edip cezalandırmak onlar için yaşamın doğal bir parçasıdır. Bu görüş daha sonra yapılan araştırmalarla desteklenmemiştir. Çiğdem Kağıtçıbaşı önyargı davranışının otoriter kişilik yapısından çok, kişinin içinde yetiştiği toplumun toplumun değer yargılarıyla ilgili olduğunu göstermiştir Cüceloğlu, 2007,s.544):

3-Grup Üyeliğinin Doğal Bir Sonucu Olarak Önyargı: Henri Tajfel insanların doğuştan nesne, olay ve diğer insanları sınıflama, kategorileme eğilimi olduğunu söyler. Bu kategorileme insanlar arasında gruplaşmalara yol açar, ‘biz’ ve ‘onlar’ ortaya çıkar. Yaptığı araştırmalarda kişileri gelişigüzel gruplara koyup, onlara gelişigüzel isimler veren Tajfel, bir süre sonra her grubun kendi özdeşliğini geliştirdiğini ve diğer grubu yargılamaya başladığını görür. Ona göre, hangi gruptan isek, o grubu ‘iyi’, ve diğer grubu ‘kötü’ görme eğilimi geliştiririz Cüceloğlu, 2007,s.545):

4-Önyargının Temeli Olarak Algılanan Benzerlik Miktarı: Kişilerarası çekicilik ve tutum değişimi alanındaki araştırma bulgularına dayanarak Rokeach önyargıların temelinde algılanan benzerlik ve farklılığın yattığını ileri sürmüştür. Bize benzeyenleri çekici bulup onlardan hoşlanır, fakat bize benzemeyenlere karşı olumsuz bir tutum geliştiririz: Farklılık ne kadar çoksa, olumsuz tutumun ya da önyargının şiddeti o kadar fazla olur. Türkiye’ye gelen göçmenler belirli bölgelere yerleştirilir, bu bölgedeki insanların gelen göçmenlere gösterdikleri önyargıların derecesi, göçmenlerin bölgedekilere ne kadar benzeyip benzemediğine bağlıdır. Göçmenler dil, din, görünüş ve sosyal adetler bakımından yerel halka benziyorsa, onlara karşı önyargı gelişmez. Göçmenler sarışın ve yerel halk esmerse, dinleri farklıysa, konuştukları dil Türkçe değilse, yerel halk bu farklılığa önyargı geliştirerek tepkide bulunur. İnsanların kendilerinden farklı olanlardan çekinmeleri ve savunucu bir davranış olarak önyargı geliştirmeleri değişik yönlerden yorumlanabilir. Kendine saygısı düşük, kendi örf ve geleneklerine inançları zayıf bir toplumda, savunucu davranış ve önyargıya daha kuvvetli olur. İnsanlar eğitildikçe ve dünya görüşleri

geliştikçe aradaki farklılıklardan korkmaz ve bütün insanlar arasında genel olan özellikleri görerek önyargıdan kurtulabilirler. Toplumumuzda birçok önyargı yoğun biçimde sürmektedir. Önyargıların farkına varabilmek için Türkiye'nin değişik bölgeleriyle ilgili lakapları ve bu bölge insanlarıyla ilgili fıkraları düşünün. Güldürücü olduğu söylenen bu tür fıkralar, esasında önyargıları sürdürmekte ve bir araç olarak kullanılmakta ve toplumumuzu psikolojik bakımdan bölmektedir Cüceloğlu, 2007,s.545):

2.2.2.3.Önyargıların Azaltılması

Araştırma bulguları önyargıların azalması için grupların aşağıdaki koşullar altında birbiriyle ilişki içinde olması gerektiğini göstermiştir (Cüceloğlu, 2007, s.546).

1. İki grup eşit sosyal statüye sahip olmalıdır.
2. İki grup paylaşılan bir genel amaç üzerinde beraberce çalışmalıdır.
3. İki grup arasındaki ilişki o ortamda otorite olarak bilinen kişilerce desteklenmelidir.
4. Gruplar arası ilişki, iki grubun üyeleri arasında paylaşılan ilgilerin var olduğu algılamasına götürmelidir.

2.2.3.Kaygı ve Fobiler

Bu kısımda kaygı ve fobiler işlenecek

2.2.3.1.Kaygı

Diğer heyecanların tanımında olduğu gibi, kaygısında tanımını yapmak zordur. Fakat kaygının ne olduğu konusunda hiçbirimizin şüphesi yoktur. Kaygı, aşağıdaki şu heyecanların birini veya birçoğunu içerebilir: Üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma(Cüceloğlu,2007,s.277).

Bazı psikologlar korkuyla kaygı arasında üç önemli fark bulunduğunu söylerler:

1. Kaynak:”Ben arıdan korkarım” örneğinde olduğu gibi, korkunun kaynağını biliriz, ancak kaygının kaynağı belirsizdir;
2. Şiddet: Korku kaygıdan daha şiddetlidir;
3. Süre: Korku daha kısa sürelidir, kaygı ise uzun süre devam eder.

“Kaygı”, Stres yaratan durumların yarattığı üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan, duygusal ve gözlenebilir reaksiyonlardır. Bir kişi kaygılandığı zaman, merkezi sinir sistemi uyarılır, kalp atışının hızlanması, nabız atışlarının yükselmesi ve ellerin terlemesi gibi reaksiyonlar görülür. Kişinin kaygı düzeyinin yoğunluğu stres yaratan uyarıcının kişi tarafından nasıl algılandığına bağlıdır. Ortaya çıkan durumun bireye zarar verme, bir tehdit oluşturma dercesine göre kaygı da artacaktır (Özgüven, 2007,s 339).

Kaygının iki türünden bahsedebiliriz:”Bizden bağımsız kaygılar” ve Bize bağlı kaygılar”. “Yarın hava yağmurlu olacak mı?” diye düşünen bir çiftçinin, bu durumu değiştirmek için yapabileceği hiçbir şeyin olmaması, kaygının temelinde dış etkenin var olmasıyla ilgilidir. Bize bağlı kaygılar, tamamen bize özgü olan, kendi ruhsal yapımızın ürettiği kaygılardır. Bu tür kaygıları kendimiz ürettiğimiz için, tüketmekte kendi elimizdedir. Bunlar neler olabilir? Sınav, gelecek, iş hayatı, ailemizin geleceği gibi. Elimizde olan bize bağlı kaygıları yok etmenin ilk ve en önemli yolu” eyleme geçmektir (Yılmaz, 2005,s.83).

2.2.3.2.Sınıfta Korku, Kaygı

Sınıfta korku ve kaygı kaynaklarından biri öğretmendir. Otoriter öğretmen, öğrenciyi korkutur. Öğretmenin onları arkadaşları önünde sıkıntıya sokabileceğini düşünmeleri, öğrencilerde kaygı yaratır. Rahat bir aile ortamından uzakta, kurallı bir yaşamı olan okul, özellikle ilk yıllarda bir kaygı kaynağı olabilir, bunun etkileri bazı öğrencilerde yıllarca sürebilir. Bu geçiş döneminde öğretmenin her öğrenciyle yakından ilgilenmesi, öğrencilere dostça davranması, bu kaygıyı azaltabilir (Başar, 2006, s.82).

2.2.3.3.Fobi

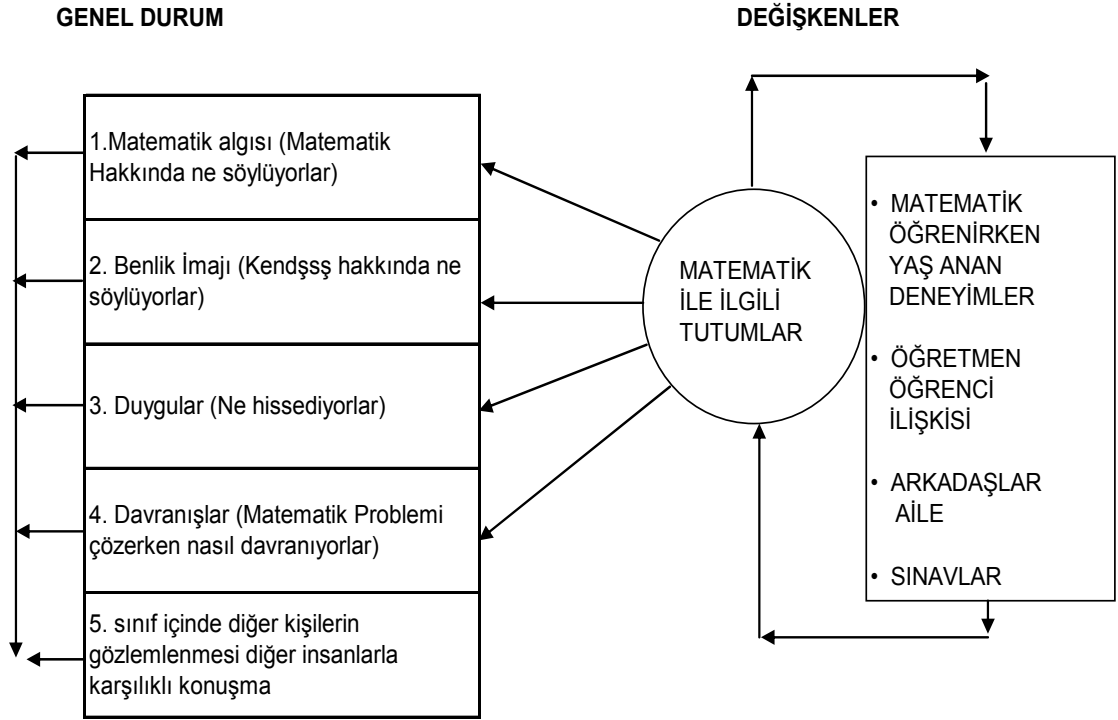
Herkesin hem kaygısı, hem de korkusu vardır. Bu doğaldır. Ne var ki, korkunun derecesi kişinin günlük yaşamını aksatacak düzeye erişip onun normal işlevini engellediği zaman doğal olmayan bir durum söz konusudur. Bu durumda fobilerden(phobias) söz ederiz (Cüceloğlu, 2007, s.441).

Bilindiği gibi fobi, herhangi bir şeyden duyulan mantıkdışı ve yoğun bir korkudur. Gerçekte de bu korku mantıksaldır. Kişi, bu öğrenmenin koşullarını bastırdığı için şu anda var olan korku, anlamsız ve mantık dışı görünmektedir. Çeşitli türden fobiler vardır: Ufak kapalı yerlerden, yüksek yerlerden, karanlıktan, belirli hayvanlardan korkma gibi. Bir veya daha fazla objeden duyulan fobik korkular oldukça yaygındır; ancak hafifi şiddette oldukları ve gündelik yaşamı etkilemedikleri sürece zararları yoktur (Morgan, 2006, s.338).

4. Matematik Tutumları

Birçok insan için matematik, hayatını zehir eden derslerden, içine korku salan sınavlardan ve okulu bitirir bitirmez kurtulacağı bir kâbustan ibarettir. Bazıları içinse matematik, hayatı anlamının ve sevmenin bir yolu olabilmiştir. Çünkü sevmenin yolu, her şeyde olduğu gibi, burada da anlamaktan geçer. Ancak anlayabileceğimiz şeyleri severiz(Sertöz,2000, s.2).

Tobias'a göre matematik tutumu ve matematik kaygısı arasındaki ilişki ve bu durumu etkileyen faktörler Şekil 11de verilmiştir.



Şekil 11. Matematik Tutumunu Oluşturan Faktörler

2.2.5.Çeşitli Değişkenlere Göre Matematik Tutumları

Matematik ve matematik eğitimi ile ilgili yapılan tutum ölçeklerine göre bütün dünya ülkelerinde olduğu gibi bizde de matematiğin ve matematik öğrenmenin zor olduğunu düşünürüz ve matematiği sevmeyiz. Çünkü insan. doğası gereği kolayı seçmek ister. Ancak sevmenin yolunun anlamaktan geçtiği unutulmamalıdır. Yinede matematiğin zor olarak kabul edilışinin önemli üç sebebini(Işık,

1. Matematikte masal payının olmayışı,
2. Matematik zekâsının her an çalıştırılabilmesinin bir sorun oluşu(C.Kart),
3. Matematik öğreticilerinin, öğretecekleri kavramları özümsemedikleri şeklinde sıralamak mümkündür(A.Işık)

2.2.6. Matematik Kaygısı ve Fobisi

Matematik kimimiz için çok zevkli bir ders olmasına karşın, kimimiz için bir kabus gibidir. Matematik kimileri için günlük ve mesleki hayatının parçası iken, kimileri için bir sürü gereksiz formül ve işlemden oluşan bir derstir. (Yaşamımızdaki matematiği anlatmaya çalıştığım yazıları, “Hayatımız Matematik” başlığıyla yayınlıyorum.)

Şunu belirtmek gerekir ki matematik korkusu yaşayan bireyler, sadece Türkiye’de değil diğer ülkelerde de vardır. Ülkemizdeki nedenler farklı olabilir. Matematiğe yönelik kaygı ve korkunun çeşitli nedenleri olabilir. Bunlar çevreden, okul ve bireyin kendisinden kaynaklanabilir.

Biliyoruz ki ülkemizde bireyin geleceği sınavlarla belirlenir. Matematik sorularının daha az çözülebilmesinden dolayı, sınavlarda matematik soruları belirleyicidir. Bu durum matematik dersindeki başarısı yönünden zayıf olan bir öğrencide derse karşı kaygı oluşmasına neden olur.

Aile ve sosyal çevre de gelecek kaygısını, dolayısı ile matematik dersine duyulan kaygıyı körükler. Hep tanık olmuşuzdur, eve gelen misafir evin öğrenim gören ferdine ilk önce sorduğu şey matematik dersidir. Bu dersten başarılıysa öğrencinin başı okşanır, değilse pek onaylanmaz ve daha çok çalışması vurgulanır. Bu durum dersin gereğinden fazla önemsenmesine neden olur. Okullarda ise ilköğretimin birinci kademesinde somut işlemler dönemindeki öğrencinin, soyut kavramlarla karşılaşması onun konuları kavramasını zorlaştırır. Bu bakımdan soyut konuların yeterince somutlaştırılmaması, öğrencinin konu hakkındaki öğrenmişliğinin bilgi düzeyinde kalmasına, kavrama ve uygulama düzeyine ulaşamamasına neden olacaktır. Bununla birlikte öğrenci, zihin yapısı içinde problem çözme becerisini geliştiremeyecektir. Nitekim öğrenci zorlu matematik konularına korku ile yaklaşacaktır.

Bunların dışında öğrencinin öğretmenine karşı çeşitli nedenlerle olumsuz tutum geliştirmesi dersten kopmalara neden olur. Bununla beraber başarının düşmesine de

neden olabilir. Başarının düşmesi ise kaygıyı artıracaktır. Korkunun sebepleri ortadan kaldırılsa korkunun önüne de geçilebilir(<http://www.matematiketkinliklerim.com/2007/11/matematik-korkusu-fobisi.html>. 12.12.2008).

2.2.7. Matematik Kaygısı ve Fobisinin Açıklanması

Matematik kaygısı bireyin okul yaşamında matematik problemlerinin çözümü, sayılarla ilgili işlemler yapmak gibi durumlarla karşılaştığında, duygusal gerilim veya kaygılanma şeklinde kendini gösteren bir durum olarak tanımlanır. Bu kaygı durumu bireyde unutkanlığa ve kendisiyle ilgili güven kaybına neden olabilir.(Tobias, 1993). Matematik kaygısının öğrenilmiş olmaktan çok doğuştan gelen bir problem olduğu belirtilirken, kullanılan öğretim yöntemlerinin de matematik kaygısının artmasına neden olduğu ortaya konmuştur.

Matematik kaygısının bir çeşit sınav kaygısı olarak görülebileceğini, matematik söz konusu olduğunda sınavda ve derste hissedilen olumsuz duygulardan oluşur. Matematik kaygısı, matematik konularına karşı duyulan bir tepki olduğu gibi, sınavların ve problem çözme etkinliklerinin değerlendirme yönüne de bir tepki olarak ortaya çıkar. Kaygının ebeveynlerin tutum ve davranışlarına, öğrencilerin kendilerine bağlıdır. Öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkileyecek düzeydeki matematik kaygısının azaltılması için farklı yöntemler kullanılır (Etkin).

2.2.8. Matematik Kaygısı ve Fobisinin Azaltılması

Matematik kaygısını etkileyen faktörlerden biri zamanla sınırlandırılmış matematik sınavları ve matematik dersinde hata yapma korkuları, kaygıya neden olan en önemli faktörler olarak görülmektedir. Matematik öğretmenlerine anlaşılmayan yerlerin sorulamaması matematiğe fazla ilgilerinin olmaması ve matematik öğretmenlerinin olumsuz tutumları kaygıya neden olan ikinci ve üçüncü faktörlerdir. Grupla, somut materyal veya el becerileriyle çalışma fırsatının bulunmaması, matematikte iyi olmadığını düşünme, kuralları ezberleme ve sadece bunları uygulama, öğretmenlerle

kötü tecrübeler yaşamsı, öğretmenlerin dersi tahtada dersi kendi kendine anlatması, öğrencilere söz hakkı vermemesi, dersi tek düze ve aynı tarzda anlatması kaygıya neden olan diğer nedenler olarak görülmektedir(Bekdemir. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı:9-2:2007).

Matematik korkusundan kurtulmak için:

1. İşlem kabiliyetiniz düşük ise ders çalışmaya dört işlem ile başlamalısınız.
2. İşlem kabiliyetiniz iyi, fakat konuları anlamakta güçlük çekiyorsanız; ders çalışırken konuları kavramaya daha fazla vakit ayırmalısınız.
3. İşlem kabiliyetiniz iyi, konuları anlıyor fakat çok hata yapıyorsanız; pratik yapmaya zaman ayırmalısınız. Bol örnek çözün.
4. Konuları küçük parçalara ayırın ve basit örneklerden zor örneklere doğru ilerleyin.
5. Başaramayacağım düşüncesinden kurtulmalısınız.
6. Öğretmenler dersi sevdirebilecek etkinlikler düzenlemelidir. Oyunlar ve bulmacalarla eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturabilir. Öğrencinin üzerinde olumsuz tutum sergilemesine yol açabilecek davranışlardan sakınmalıdır.

Aileler ve öğretmenler sürekli matematik önemli, çok dikkatli olmalısın, başarmalısın gibi baskılar yapılmamalıdır(<http://pcmeb.com/matematik-fobisi/index>,20.12.2008).

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma grubu, ölçme araçları, veriler ve toplanması, verilerin çözümü ele alınıp açıklanmıştır. Matematik öğretmenlerinin liderlik stillerinin öğrencinin matematik tutumu ve başarısı arasındaki ilişkileri varolan haliyle betimlemeye çalışmıştır.

3.1.Araştırma Modeli

Araştırma, İstanbul ilinin Anadolu yakasındaki beş lisedeki öğrencilere ve matematik öğretmenlerine tarama modeli kapsamında yapılmıştır.

3.2.Araştırma Grubu

Araştırmaya, 10 ortaöğretim matematik öğretmeni ve 286 ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğretmenler beş farklı Akademik Lise’den seçilmiştir. Okullar İstanbul ili Anadolu Yakası’nda araştırmacının ulaşabilirliği dikkate alınarak seçilmiştir. Okullara göre öğretmen ve öğrenci sayısı Tablo 1 de yer almaktadır

Tablo 1: Okullara göre öğretmen ve öğrenci sayısı

Okullar	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	
		n	%
1. Okul	3	79	27.6
2. Okul	1	36	12.6
3. Okul	4	118	41.3
4. Okul	1	23	8.0
5. Okul	1	30	10.5
Toplam	9	286	100.0

Tablo göre birinci okuldan araştırmaya 3 öğretmen 79 öğrenci, ikinci okuldan 1 öğretmen 36 öğrenci, üçüncü okuldan 4 öğretmen 118 öğrenci, dördüncü okuldan 1

öğretmen 23 öğrenci, beşinci okuldan 1 öğretmen 30 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzde 50'si (143) kız, yüzde 50'si (143) ise erkektir.

3.3.Ölçme Araçları

Araştırma Kapsamında dört ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar, Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği, Matematik Tutum Ölçeği, Matematik Başarı Testi ve Anket Formu'dur.

3.3.1. Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği

Ölçek, Deniz ve Hasançebiöglü (2003) tarafından Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği(ÖLSÖ)geliştirilmiş olup, matematik öğretmenlerinin liderlik stillerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, beş seçenekli likert tipinde ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten en düşük 17 en fazla ise 85 puan alınabilmektedir. Puan ortalamaları 17-64 arasında olanlar otokratik, 65-76 arasında olanlar yarı demokratik ve 77-85 arasında olanlar ise demokratik olarak kabul edilmektedir.

3.3.2. Matematik Tutum Ölçeği

Ölçek araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Matematik Tutum Ölçeği(MTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından geliştirilmiştir (EK-2). Ölçek likert tipinde olup, 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, İlgi, Korku, Önem ve Zevk olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. 2, 5, 8, 9, 10, 13, 15, 28, 30, 31, 32, 33, 34 ve 38. maddeler İlgi, 1, 18, 20, 22, 26, 27, 33, 35 ve 36. maddeler Korku, 4, 7, 12, 14, 17, 21, 25 ve 37. maddeler Önem ve 3, 6, 11, 16, 19, 23, 24 ve 29. maddeler ise Zevk alt ölçeklerine aittir. Ölçeğin Cronbach Alfa ile hesaplanan güvenirlik katsayısı .96, Split-half ile hesaplanan güvenirlik katsayısı ise .93 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3. Matematik Başarı Testi

Test öğrencilerin matematik bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testte çoktan seçmeli 20 soru bulunmaktadır. Testin geliştirilmesinde, ilk olarak araştırmacı öğretmen tarafından, üç matematik öğretmenin görüşleri alınarak 40 soru hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında,

dokuzuncu sınıf Matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımlar dikkate alınmıştır. Her kazanım için iki veya üç soru yazılmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra, daha önce dokuzuncu sınıf matematik dersini almış olan 132 10. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda hesaplanan madde güçlük ve madde ayırtedicilik değerleri Tablo 2 de yer almaktadır.

Tablo 2 ye göre maddelerin güçlükleri 24 ile 97 arasında, ayırtedicilikleri ise 0 ile 78 arasında değişmektedir. Tekin (1991)'e göre başarı testlerinde madde seçiminde ilk olarak ayırtedicilik değerleri incelenmelidir. Ayırtedicilik değerinin .40'ın üzerinde olması ayırtediciliğin çok iyi olduğunu, .30-.39 arasında olması orta düzeyde olduğunu, 20-29 arasında olması ise düşük olduğunu gösterir. İlk olarak ayırtedicilik değeri .40 üzerinde olanlar alınmalıdır. Bu değer üzerinde yeteri kadar madde yoksa .30-.39 arasında olanlar alınmalıdır. Bu aralıkta da yeterli madde yoksa sınır 20-.29 aralığına çekilebilir. Fakat 20-.29 aralığındaki maddeler düzeltilerek kullanılmalıdır. .19 altı ve negatif değerli maddeler kesinlikle testin son haline alınmamalıdır. Bu bilgiler doğrultusunda, 1., 3., ve 11. maddelerin ayırtedicilik değerleri .19'un altında olması nedeniyle ilk aşamada değerlendirme dışında tutulmuştur.

Tekin (1991)'e göre okul öğrenmelerinde güçlük değerinin .50 civarında olması gerekmektedir. Eğer bu değer her bir madde için sağlanamıyorsa, tüm maddelerin ortalama güçlük değerinin .50 civarında ayarlanması gerekmektedir. 2., 4., 8., 9., 10., 12., 15., 29., 33., 34., 35., 39. ve 40. maddeler kolay oldukları için testin son haline alınmamışlardır. 7., 26., 32. ve 38. maddeler de zor oldukları için testin son haline alınmamıştır. 5., 6., 13., 14., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 27., 28., 30., 31., 36., 37. maddeler testin son haline alınmışlardır.

Tablo 2: Matematik Bilgi Testi'nin maddelerinin güçlük ve ayırt ediciliği

Soru	Güçlük	Ayırtedicilik	Soru	Güçlük	Ayırtedicilik
1	.97	0	21	.46	.69
2	.82	.25	22	.44	.83
3	.92	.17	23	.46	.58
4	.80	.39	24	.58	.78
5	.64	.72	25	.60	.58
6	.68	.55	26	.24	.25
7	.25	.44	27	.57	.75
8	.74	.47	28	.38	.64
9	.79	.36	29	.68	.30
10	.79	.41	30	.63	.56
11	.47	.16	31	.61	.67
12	.76	.42	32	.36	.56
13	.62	.64	33	.79	.42
14	.65	.42	34	.82	.30
15	.79	.31	35	.82	.30
16	.68	.42	36	.53	.56
17	.69	.61	37	.64	.67
18	.63	.25	38	.28	.39
19	.57	.69	39	.75	.44
20	.66	.56	40	.71	.58

3.3.4. Anket Formu

Bu form araştırmaya katılan öğrencilerin, tanımlayıcı özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket formunda, öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumunu belirlemeye yönelik üç soru yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama sürecinde ilk olarak, araştırma grubuna alınacak öğretmenleri belirlemek amacıyla, Mayıs 2007 tarihinde altı akademik lisede dokuzuncu sınıfların matematik dersine giren 42 matematik öğretmenine Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği uygulanmıştır. Bu öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar Tablo 3 de yer almaktadır.

Tablo 3 göre, öğretmenlerin Liderlik Stil puanları 37 ile 63 arasında değişmektedir. 17-64 arasında puan alanların otokratik bir yönetim stiline sahip olmaları nedeniyle, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı otokratik yönetim stiline sahiptir. Öğretmenlerin tamamının otokratik liderlik stiline sahip olması nedeniyle düşük puan alanlar ve yüksek puan alanlardan iki grup oluşturulmasına karar verilmiştir. 37 (58 puan), 39 (37 puan), 40 (61 puan), 41 (61 puan) ve 42 (63 puan) nolu öğretmenler yüksek puan grubuna alınmıştır. 1 (37 puan), 10 (46 puan), 11 (46 puan), 15 (48 puan) ve 24 (50 puan) nolu öğretmenler ise düşük puan grubuna alınmıştır.

Tablo 3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği'nden aldıkları puanlar

No	Puan	No	Puan
1	37	22	49
2	39	23	49
3	41	24	50
4	41	25	50
5	42	26	50
6	43	27	50
7	44	28	50
8	45	29	50
9	45	30	51
10	46	31	55
11	46	32	55
12	47	33	55
13	47	34	56
14	47	35	56
15	48	36	56
16	48	37	58
17	48	38	59
18	48	39	59
19	49	40	61
20	49	41	61
21	49	42	63

Araştırma grubunda yer alacak olan öğretmenler seçildikten sonra, bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilere, 2007-2008 Eğitim Öğretim yılı Güz yarıyılıının ilk

haftasında Matematik Tutum Ölçeği, Matematik Bilgi Testi ve Anket Formu uygulanmıştır. İlk olarak, Matematik Tutum Ölçeği ve Anket Formu, ardından Matematik Bilgi Testi uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında araştırmacı tüm sınıflara girerek gerekli açıklamaları yapmıştır. Bu uygulama ön test olarak kabul edilmiştir. Aynı dönem sonunda, Matematik Tutum Ölçeği ve Matematik Bilgi Testi aynı öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Bu uygulama da son test olarak kabul edilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Ölçme araçları ile elde edilen veriler ilk olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS 11.5 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Tüm istatistiki analizlerde, anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim ve baba eğitim düzeylerinin dağılımlarının gösterilmesinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Matematik Başarı Testi, Matematik Tutum Ölçeği, İlgi Alt Ölçek, Meslek Alt Ölçek, Korku Alt Ölçek ve Zevk Alt Ölçek puanlarının merkezi eğilim ve yaygınlık değerleri ortalama ve standart sapma kullanılarak belirlenmiştir. Matematik Başarı Testi, Matematik Tutum Ölçeği, İlgi Alt Ölçek, Meslek Alt Ölçek, Korku Alt Ölçek ve Zevk Alt Ölçek puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Testi kullanılarak belirlenmiştir. Matematik Başarı Testi, Matematik Tutum Ölçeği, İlgi Alt Ölçek, Meslek Alt Ölçek, Korku Alt Ölçek ve Zevk Alt Ölçeklerinin ön testlerine göre düzeltilmiş son test puanları arasındaki farkın belirlenmesinde ANCOVA testi kullanılmıştır. Cinsiyete göre, Matematik Başarı Testi, Matematik Tutum Ölçeği, İlgi Alt Ölçek, Meslek Alt Ölçek, Korku Alt Ölçek ve Zevk Alt Ölçeklerinin ön test ve son test uygulamalarından alınan puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplarda t testi kullanılmıştır. Anne ve baba eğitim durumuna göre, Matematik Başarı Testi, Matematik Tutum Ölçeği, İlgi Alt Ölçek, Meslek Alt Ölçek, Korku Alt Ölçek ve Zevk Alt Ölçeklerinin ön test ve son test uygulamalarından alınan puanların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular alt problemlere göre sırasıyla verilmiştir. Fakat alt problemler öncesinde araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencileri tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen ve Öğrencileri Tanımlayıcı Bilgiler

Bu başlık altında, öğrencileri tanımlayıcı bilgiler, öğretmenlerin yönetim stilleri ve öğrencilerin ölçeklerden aldıkları bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 4.1.

Öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri

Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	143	50.0
	Erkek	143	50.0
Anne Eğitim Durumu	Okula Gitmemiş	34	11.9
	İlkokul	138	48.3
	Ortaokul	50	17.5
	Lise	55	19.2
	Üniversite	9	3.1
	Okula Gitmemiş	5	1.7
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	105	36.7
	Ortaokul	66	23.1
	Lise	85	29.7
	Üniversite	25	8.7
	Okula Gitmemiş	5	1.7
Toplam			

Çizelge 4.1 göre araştırmaya 143 kız ve 143 erkek olmak üzere toplam 286 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde, yüzde 11.9'unun okula gitmediği görülmektedir. İlkokul mezunları yüzde 48.3, ortaokul mezunları yüzde 17.5, lise mezunları yüzde 19.2 ve üniversite mezunları yüzde 3.1'dir. Babalarda okula gitmeyenlerin oranı yüzde 1.7'dir. İlkokul mezunları yüzde 36.7,

ortaokul mezunları yüzde 23.1, lise mezunları yüzde 29.7 ve üniversite mezunları ise yüzde 8.7'dir.

Çizelge 4.2.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetim stil puanları ve yönetim stilleri

Öğretmen	Puan	Yönetim Stili	Düzey
1. Öğretmen	37	Otokratik	Düşük
2. Öğretmen	46	Otokratik	Düşük
3. Öğretmen	46	Otokratik	Düşük
4. Öğretmen	48	Otokratik	Düşük
5. Öğretmen	49	Otokratik	Düşük
6. Öğretmen	50	Otokratik	Düşük
7. Öğretmen	58	Otokratik	Yüksek
8. Öğretmen	59	Otokratik	Yüksek
9. Öğretmen	61	Otokratik	Yüksek
10. Öğretmen	63	Otokratik	Yüksek

Araştırmaya dokuz matematik öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin yönetim stil puanları 37 ile 63 arasında değişmektedir. Yönetim stil ölçeğine göre öğretmenlerin tamamı otokratik sınıf yönetimi stiline sahiptir. Öğretmenlerin tamamının otokratik olması nedeniyle, kendi içerisinde düşük ve yüksek olmak üzere iki sınıf oluşturulmuştur. Buna göre puanları 37-50 arasında değişen beş öğretmen düşük, puanları 58-63 arasında değişen beş öğretmen ise yüksek grubuna dahil edilmiştir.

Çizelge 4.3.
Öğrencilerin, Matematik Başarı Testi ve Matematik Tutum Ölçeği ön uygulamasından aldıkları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçekler		N	Alınabilecek En Düşük ve En yüksek Puan	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	Ortalama	Std. Sapma
Matematik Başarı Testi		286	0-20	0	17	4.83	3.69
Matematik Tutum Ölçeği	Toplam	286	38-190	75	183	136.95	20.98
	İlgi Alt Ölçeği	286	14-70	25	67	51.27	8.38
	Korku Alt Ölçeği	286	9-45	8	40	27.80	6.42
	Meslek Alt Ölçeği	286	8-40	15	40	31.39	5.20
	Zevk Alt Ölçeği	286	8-40	12	40	26.33	6.17

Çizelge 4.3göre araştırmaya katılan öğrencilerin, Matematik Başarı Testi ön uygulamasından elde ettikleri puan ortalaması 4.83'tür. Testten 0 ile 20 arasında puan alınmaktadır. Buna göre öntest puanı düşük olup istenen yöndedir. Öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalaması 136.95'tir. Matematik Tutum Ölçeği, İlgi Alt Ölçeği'nden alınan puanların ortalaması 51.27, Korku Alt Ölçeği'nden alınan puanların ortalaması 27.8, Meslek Alt Ölçeği'nden alınan puanların ortalaması 31.39 ve Zevk Alt Ölçeği'nden alınan puanların ortalaması ise 26.33'tür.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “öğrencilerin matematik başarıları ile matematik tutumları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çizelge 4.4.

Öğrencilerin, Matematik Başarı Testi ve Matematik Tutum Ölçeği ön uygulamasından aldıkları puanlar arasındaki ilişki

			Matematik Başarı testi	Matematik Tutum Ölçeği				
				Toplam	İlgi Alt Ölçeği	Korku Alt Ölçeği	Meslek Alt Ölçeği	Zevk Alt Ölçeği
Matematik Tutum Ölçeği	Toplam	r	.318**	-	-	-	-	-
		p	.000	-	-	-	-	-
		N	286	-	-	-	-	-
	İlgi Alt Ölçeği	r	.255**	.861**	-	-	-	-
		p	.000	.000	-	-	-	-
		N	286	286	-	-	-	-
	Korku Alt Ölçeği	r	.242**	.833**	.706**	-	-	-
		p	.000	.000	.000	-	-	-
		N	286	286	286	-	-	-
	Meslek Alt Ölçeği	r	.219**	.737**	.503**	.439**	-	-
		p	.000	.000	.000	.000	-	-
		N	286	286	286	286	-	-
	Zevk Alt Ölçeği	r	.279**	.767**	.471**	.513**	.532**	-
		p	.000	.000	.000	.000	.000	-
		N	.286	286	286	286	286	-

Çizelge 4.4 göre araştırmaya katılan öğrencilerin Matematik Başarı Testi ön uygulamasından aldıkları puanlar ile Matematik Tutum Ölçeği toplam puanı arasından .318, İlgi Alt Ölçek puanı arasından .255, Korku Alt Ölçek puanı arasından .242, Meslek Alt Ölçek puanı arasından .219 ve Zevk Alt Ölçek puanı arasından .279 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca Matematik Tutum Ölçeği toplam puan ile alt ölçek puanları arasında ve alt ölçekler kendi aralarında pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir.

Çizelge 4.5.

Öğrencilerin, Matematik Başarı Testi ve Matematik Tutum Ölçeği son uygulamasından aldıkları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçekler		N	Alınabilecek En Düşük ve En yüksek Puan	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	Ortalama	Std. Sapma
Matematik Başarı Testi		286	0-20	1	20	9.16	5.02
Matematik Tutum Ölçeği	Toplam	286	38-190	60	188	139.91	25.63
	İlgi Alt Ölçeği	286	14-70	15	70	53.12	11.01
	Korku Alt Ölçeği	286	9-45	8	40	28.33	7.46
	Meslek Alt Ölçeği	286	8-40	14	40	31.45	5.74
	Zevk Alt Ölçeği	286	8-40	11	40	26.71	6.69

Çizelge 4.5 göre araştırmaya katılan öğrencilerin, Matematik Başarı Testi son uygulamasından elde ettikleri puan ortalaması 9.16'dır. Testten 0 ile 20 arasında puan alınmaktadır. Buna göre son test puanı ortalama düzeydedir. Bu da okul öğrenmelerinde beklenen bir durumdur. Öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalaması 139.91'dir. Matematik Tutum Ölçeği, İlgi Alt Ölçeği'nden alınan puanların ortalaması 53.12, Korku Alt Ölçeği'nden alınan puanların ortalaması 28.33, Meslek Alt Ölçeği'nden alınan puanların ortalaması 31.43 ve Zevk Alt Ölçeği'nden alınan puanların ortalaması ise 26.71'dir.

Çizelge 4.6.

Öğrencilerin, Matematik Başarı Testi ve Matematik Tutum Ölçeği son uygulamasından aldıkları puanlar arasındaki ilişki

			Matematik Başarı testi	Matematik Tutum Ölçeği				
				Toplam	İlgi Alt Ölçeği	Korku Alt Ölçeği	Meslek Alt Ölçeği	Zevk Alt Ölçeği
Matematik Tutum Ölçeği	Toplam	r	.478**	-	-	-	-	-
		p	.000	-	-	-	-	-
		N	286	-	-	-	-	-
	İlgi Alt Ölçeği	r	.440**	.901**	-	-	-	-
		p	.000	.000	-	-	-	-
		N	286	286	-	-	-	-
	Korku Alt Ölçeği	r	.428**	.863**	.765**	-	-	-
		p	.000	.000	.000	-	-	-
		N	286	286	286	-	-	-
	Meslek Alt Ölçeği	r	.313**	.762**	.578**	.486**	-	-
		p	.000	.000	.000	.000	-	-
		N	286	286	286	286	-	-
	Zevk Alt Ölçeği	r	.347**	.772**	.515**	.562**	.594**	-
		p	.000	.000	.000	.000	.000	-
		N	.286	286	286	286	286	-

Çizelge 4.6 göre araştırmaya katılan öğrencilerin Matematik Başarı Testi son uygulamasından aldıkları puanlar ile Matematik Tutum Ölçeği toplam puanı arasından .478, İlgi Alt Ölçek puanı arasından .440, Korku Alt Ölçek puanı arasından .428, Meslek Alt Ölçek puanı arasından .313 ve Zevk Alt Ölçek puanı arasından .347 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca Matematik Tutum Ölçeği toplam puan ile alt ölçek puanları arasında ve alt ölçekler kendi aralarında pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “öğretmenler düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin ön teste göre düzeltilmiş son test matematik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin, Matematik Başarı Testinde, ön teste göre düzeltilmiş son test puanları üzerinde ANCOVA testi yapılmıştır. Test sonuçlarından önce, iki gruptaki öğrencilerin, son test puanları, ön test göre düzeltilmiş son test puanları ile Çizelge 4.7 de yer almaktadır.

Çizelge 4.7.

Matematik başarı testi, son test puanlarının ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre dağılımı

Gruplar	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Düşük	9.27	9.27
Yüksek	9.07	9.07

Çizelge 4.7 göre öğretmenleri düşük yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması 9.27, öğretmenleri yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması ise 9.07 dir. Ortalamalara göre gruplar arasında düşük fark olduğu görülmektedir. Ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarının, ön test puanı kontrol edilmeden elde edilen son test puanları ile aynıdır. Bu sonuçlara göre grupların düzeltilmiş son test puanları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA testi sonuçları Çizelge 4.8 de yer almaktadır.

Çizelge 4.8. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	2402.935	1	2402.935	150.668	.000
Grup	2.412	1	2.412	.151	.698
Hata	4034.985	253	15.959		
Toplam	27921.000	256			

Çizelge 4.8 de yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(1-253) = .151, p > 0.01$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin yönetim stillerinin öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları üzerine etkisinin bulunmadığı sonucuna varılabilir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin ön teste göre düzeltilmiş son test matematik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin, Matematik Tutum Ölçeği, ön teste göre düzeltilmiş son test puanları üzerinde ANCOVA testi yapılmıştır. Test sonuçlarından önce, iki gruptaki öğrencilerin, son test puanları, ön test göre düzeltilmiş son test puanları ile Çizelgeyer almaktadır.

Çizelge 4.9.

Matematik tutum ölçeği, son test puanlarının ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre dağılımı

Gruplar	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Düşük	140.4	140.2
Yüksek	139.4	139.7

Çizelge 4.9 göre öğretmenleri düşük yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması 140.4, öğretmenleri yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması ise 139.4’tür. Ortalamalara göre gruplar arasında düşük fark olduğu görülmektedir. Ön test puanları kontrol edildiğinde, öğretmenleri düşük yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması 140.2, öğretmenleri yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması ise 139.7 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre grupların düzeltilmiş son test puanları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA testi sonuçları Çizelge 4.10 da yer almaktadır.

Çizelge 4.10. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	73565.644	1	73565.644	183.279	.000
Grup	17.482	1	17.482	.044	.835
Hata	113592.280	283	401.386		
Toplam	5786401.000	286			

Çizelge 4.10 da yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(1-283) = .044, p > 0.01$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin yönetim stillerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin bulunmadığı sonucuna varılabilir.

Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin, Matematik Tutum Ölçeği İlgili Alt Ölçeği, ön teste göre düzeltilmiş son test puanları üzerinde ANCOVA testi yapılmıştır. Test sonuçlarından önce, iki gruptaki öğrencilerin, son test puanları, ön test göre düzeltilmiş son test puanları ile Çizelge 4.11 de yer almaktadır.

Çizelge 4.11.
Matematik tutum ölçeği ilgili alt ölçeği, son test puanlarının ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre dağılımı

Gruplar	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Düşük	53.48	53.14
Yüksek	52.78	53.11

Çizelge 4.11 göre öğretmenleri düşük yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması 53.48, öğretmenleri yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması ise 52.78'dir. Ortalamalara göre gruplar arasında düşük fark olduğu görülmektedir. Ön test puanları kontrol edildiğinde, öğretmenleri düşük yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması 53.14, öğretmenleri yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması ise 53.11 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre grupların düzeltilmiş son test puanları arasında

farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA testi sonuçları Çizelge 4.12 de yer almaktadır.

Çizelge 4.12. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	9968.264	1	9968.264	114.896	.000
Grup	.108	1	.108	.001	.972
Hata	24552.903	283	86.759		
Toplam	841750.000	286			

Çizelge 4.12 de yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(1-283) = .001, p > 0.01$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin yönetim stillerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgileri üzerine etkisinin bulunmadığı sonucuna varılabilir.

Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin, Matematik Tutum Ölçeği Korku Alt Ölçeği, ön teste göre düzeltilmiş son test puanları üzerinde ANCOVA testi yapılmıştır. Test sonuçlarından önce, iki gruptaki öğrencilerin, son test puanları, ön test göre düzeltilmiş son test puanları ile Çizelge 4.13 de yer almaktadır.

Çizelge 4.13. Matematik tutum ölçeği korku alt ölçeği, son test puanlarının ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre dağılımı

Gruplar	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Düşük	28.49	28.67
Yüksek	28.19	28.02

Çizelge 4.13 göre öğretmenleri düşük yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması 28.49, öğretmenleri yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin son test

puan ortalaması ise 28.19'dur. Ortalamalara göre gruplar arasında düşük fark olduğu görülmektedir. Ön test puanları kontrol edildiğinde, öğretmenleri düşük yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması 28.67, öğretmenleri yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması ise 28.02 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre grupların düzeltilmiş son test puanları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA testi sonuçları Çizelge 4.14 de yer almaktadır.

Çizelge 4.14. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	4783.673	1	4783.673	121.965	.000
Grup	30.733	1	30.733	.784	.377
Hata	11099.742	283	39.222		
Toplam	245579.000	296			

Çizelge 4.14 de yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(1-283) = .784, p > 0.01$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin yönetim stillerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik korkuları üzerine etkisinin bulunmadığı sonucuna varılabilir.

Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin, Matematik Tutum Ölçeği Meslek Alt Ölçeği, ön teste göre düzeltilmiş son test puanları üzerinde ANCOVA testi yapılmıştır. Test sonuçlarından önce, iki gruptaki öğrencilerin, son test puanları, ön test göre düzeltilmiş son test puanları ile Çizelge 4.15 de yer almaktadır.

Çizelge 4.15.

Matematik tutum ölçeği meslek alt ölçeği, son test puanlarının ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre dağılımı

Gruplar	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Düşük	31.61	31.50
Yüksek	31.30	31.41

Çizelge 4.15 göre öğretmenleri düşük yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması 31.61, öğretmenleri yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması ise 31.30'dur. Ortalamalara göre gruplar arasında düşük fark olduğu görülmektedir. Ön test puanları kontrol edildiğinde, öğretmenleri düşük yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması 31.50, öğretmenleri yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması ise 31.41 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre grupların düzeltilmiş son test puanları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA testi sonuçları Çizelge 4.16 da yer almaktadır.

Çizelge4.16.Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	1956.804	1	1956.804	74.400	.000
Grup	.491	1	.491	.019	.891
Hata	7443.212	283	26.301		
Toplam	292435.000	286			

Çizelge 4.16 da yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(1-283) = .019, p > 0.01$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin yönetim stillerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik mesleki ilgi üzerine etkisinin bulunmadığı sonucuna varılabilir.

Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin, Matematik Tutum Ölçeği Zevk Alt Ölçeği, ön teste göre düzeltilmiş son test puanları üzerinde

ANCOVA testi yapılmıştır. Test sonuçlarından önce, iki gruptaki öğrencilerin, son test puanları, ön test göre düzeltilmiş son test puanları ile Çizelge 4.17 de yer almaktadır.

Çizelge 4.17.

Matematik tutum ölçeği zevk alt ölçeği, son test puanlarının ve ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre dağılımı

Gruplar	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Düşük	26.64	26.64
Yüksek	26.78	26.78

Çizelge 4.17 göre öğretmenleri düşük yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması 26.64, öğretmenleri yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması ise 26.78'dir. Ortalamalara göre gruplar arasında düşük fark olduğu görülmektedir. Ön test puanları kontrol edildiğinde, öğretmenleri düşük yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması 26.64, öğretmenleri yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin son test puan ortalaması ise 26.78 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre grupların düzeltilmiş son test puanları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA testi sonuçları Çizelge 4.18 de yer almaktadır.

Çizelge 4.18. Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	3468.014	1	3468.014	105.388	.000
Grup	1.277	1	1.277	.039	.844
Hata	9312.746	283	32.907		
Toplam	216925.000	286			

Çizelge 4.18 de yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(1-283) = .039, p > 0.01$). Bu bulgulara göre

öğretmenlerin yönetim stillerinin öğrencilerin matematik dersinden zevk almaları üzerine etkisinin bulunmadığı sonucuna varılabilir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “öğrencilerin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çizelge 4.19.

Cinsiyete göre Matematik Başarı Testi ön test, son test uygulamalarından elde edilen puanlar karşılaştırılması

Uygulama	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Ön-Test	Kız	143	5.02	3.98	.806	.421
	Erkek	143	4.65	3.49		
Son-Test	Kız	143	9.70	5.03	1.677	.095
	Erkek	143	8.65	4.98		

Çizelge 4.19 göre kız ve erkek öğrenciler arasında, Matematik Başarı Testi ön uygulamasından elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Fark olmamasına rağmen kızların puanları erkeklerden daha yüksektir. Yine, kız ve erkek öğrenciler arasında, Matematik Başarı Testi son uygulamasından elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Burada da anlamlı fark olmamasına rağmen kızların puanları erkeklerden daha yüksektir.

Çizelge 4.20.

Cinsiyete göre Matematik Tutum Ölçeği ön test, puanların karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Matematik Tutum Ölçeği	Kız	143	134.66	22.10	1.854	.065
	Erkek	143	139.24	19.61		
İlgi Alt Ölçeği	Kız	143	50.41	8.91	1.742	.083
	Erkek	143	52.14	7.76		
Korku Alt Ölçeği	Kız	143	26.71	7.00	2.935	.004
	Erkek	143	28.91	5.61		
Meslek Alt Ölçeği	Kız	143	31.60	5.06	.681	.479
	Erkek	143	31.18	5.35		
Zevk Alt Ölçeği	Kız	143	26.02	6.03	.852	.395
	Erkek	143	26.65	6.31		

Çizelge 4.20 ye göre kız ve erkek öğrenciler arasında, Matematik Tutum Ölçeği toplam puan, İlgi Alt Ölçeği, Meslek Alt Ölçeği ve Zevk Alt Ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Kızlar ve erkekler arasında ölçeklerin tamamında anlamlı fark olmamasına rağmen, küçük te olsa erkeklerin Matematik Tutum Ölçeği toplam puan ortalaması, İlgi Alt Ölçek puan ortalaması ve Zevk Alt Ölçek puan ortalaması daha yüksektir. Kızların ise Meslek Alt Ölçek puanı erkeklerinkinden daha yüksektir. Buna göre erkeklerin daha fazla matematik dersine karşı genel olarak olumlu tutum içerisinde oldukları, ilgilerinin daha yüksek olduğu ve dersten daha fazla zevk aldıkları sonucuna varılabilir. Kız ve erkek öğrenciler arasında, Korku Alt Ölçek puan ortalaması açısından ise anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Erkeklerin puan ortalaması kızlardan daha yüksektir. Buna göre erkekler matematik dersinden daha fazla korkmaktadır.

Çizelge 4.21.

Cinsiyete göre Matematik tutum Ölçeği son test uygulamalarından elde edilen puanların karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Matematik Tutum Ölçeği	Kız	143	140.46	25.98	.362	.718
	Erkek	143	139.37	25.35		
İlgi Alt Ölçeği	Kız	143	53.51	11.33	.590	.556
	Erkek	143	52.74	10.70		
Korku Alt Ölçeği	Kız	143	27.95	7.84	.879	.380
	Erkek	143	28.72	7.08		
Meslek Alt Ölçeği	Kız	143	31.91	5.89	1.350	.178
	Erkek	143	31.00	5.57		
Zevk Alt Ölçeği	Kız	143	26.81	6.53	.238	.812
	Erkek	143	26.62	6.87		

Çizelge 4.21 göre kız ve erkek öğrenciler arasında, Matematik Tutum Ölçeği toplam puan, İlgi Alt Ölçeği, Korku Alt Ölçeği, Meslek Alt Ölçeği ve Zevk Alt Ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Kızlar ve erkekler arasında ölçeklerin tamamında anlamlı fark olmamasına rağmen, küçük te olsa kızların Matematik Tutum Ölçeği toplam puan ortalaması, İlgi Alt Ölçek puan ortalaması Meslek Alt Ölçek puan ortalaması ve Zevk Alt Ölçek puan ortalaması erkeklerden daha yüksektir. Erkeklerin ise Korku Alt Ölçek puanı kızlarınkinden daha yüksektir. Buna göre erkeklerin kızlara göre matematik dersinden daha fazla korktukları sonucuna varılabilir. Kız ve erkek öğrenciler arasında, Korku Alt Ölçek puan ortalaması açısından ise anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Erkeklerin puan ortalaması kızlardan daha yüksektir. Buna göre erkekler matematik dersinden daha fazla korkmaktadır.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “öğrencilerin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çizelge 4.22.

Anne Eğitim durumuna göre Matematik Başarı Testi ön test ve son test uygulamalarından elde edilen puanların karşılaştırılması

Uygulama	Anne Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Ön-Test	Okula Gitmemiş	34	3.76	3.55	7.830	.000
	İlkokul	138	4.24	3.36		
	Ortaokul	50	5.20	3.26		
	Lise ve üzeri	64	7.34	4.22		
Son-Test	Okula Gitmemiş	34	7.26	4.71	6.155	.000
	İlkokul	138	8.60	4.69		
	Ortaokul	50	9.39	4.99		
	Lise	64	12.23	5.00		

Çizelge 4.22 göre, annelerinin eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin ön test ve son test matematik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Ortalamalar incelendiğinde anne eğitim düzeyine paralel olarak akademik başarının arttığı görülmektedir. Farkın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır (Çizelge 4.23).

Çizelge 4.23 göre, annelerinin eğitim durumu lise olanların ön test akademik başarısı okula gitmemiş, ilkokul ve ortaokul olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p < 0.05$). Annelerinin eğitim durumu lise olanların son test akademik başarısı okula gitmemiş ve ilkokul olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p < 0.05$).

Çizelge 4.23.

Tukey testi sonuçları

	Eğitim Durumu		Ortalama Farkı	p
Ön-Test	Lise	Okula Gitmemiş	3.58	.000
		İlkokul	3.10	.000
		Ortaokul	2.13	.040
Son Test	Lise	Okula Gitmemiş	4.96	.000
		İlkokul	3.63	.000

Çizelge 4.24.

Anne Eğitim durumuna göre Matematik tutum Ölçeği ön test uygulamalarından elde edilen puanların karşılaştırılması

Uygulama	Anne Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Matematik Tutum Ölçeği	Okula Gitmemiş	34	134.15	20.68	1.260	.286
	İlkokul	138	137.62	19.68		
	Ortaokul	50	132.44	24.15		
	Lise	64	140.85	21.60		
İlgi Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	34	51.50	9.02	.917	.454
	İlkokul	138	51.21	8.03		
	Ortaokul	50	49.60	9.24		
	Lise	64	52.67	7.95		
Korku Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	34	27.05	5.87	.958	.431
	İlkokul	138	28.15	6.25		
	Ortaokul	50	26.52	6.72		
	Lise	64	28.27	7.06		
Meslek Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	34	29.76	5.06	1.919	.107
	İlkokul	138	31.78	4.89		
	Ortaokul	50	30.54	6.04		
	Lise	64	32.34	5.05		
Zevk Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	34	25.47	6.25	.886	.473
	İlkokul	138	26.31	6.09		
	Ortaokul	50	25.58	6.78		
	Lise	64	27.50	5.76		

Çizelge 4.24 göre, annelerinin eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeği toplam puan, İlgi Alt Ölçeği, Korku Alt Ölçeği, Meslek Alt Ölçeği ve Zevk Alt Ölçeği ön test uygulamasından elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Çizelge 4.25.

Anne Eğitim durumuna göre Matematik tutum Ölçeği ve alt ölçeklerinin son test uygulamalarından elde edilen puanların karşılaştırılması

Uygulama	Anne Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Matematik Tutum Ölçeği	Okula Gitmemiş	34	135.50	26.32	2.688	.032
	İlkokul	138	140.05	23.51		
	Ortaokul	50	132.82	26.98		
	Lise	64	147.42	27.95		
İlgi Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	34	52.44	10.73	2.755	.028
	İlkokul	138	53.36	10.69		
	Ortaokul	50	49.40	11.59		
	Lise	64	55.36	11.40		
Korku Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	34	27.00	7.93	2.204	.069
	İlkokul	138	28.20	7.05		
	Ortaokul	50	26.86	7.73		
	Lise	64	30.32	7.94		
Meslek Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	34	30.38	5.20	2.373	.053
	İlkokul	138	31.72	6.56		
	Ortaokul	50	29.76	5.27		
	Lise	64	32.70	6.15		
Zevk Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	34	25.76	6.51	1.370	.244.
	İlkokul	138	26.50	6.32		
	Ortaokul	50	26.26	6.95		
	Lise	64	28.50	7.08		

Çizelge 4.25 göre, annelerinin eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin Korku Alt Ölçeği, Meslek Alt Ölçeği ve Zevk Alt Ölçeği ön test uygulamasından elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Annelerinin eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeği toplam puan ve İlgi Alt Ölçeği ön test uygulamasından elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Farkın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır (Çizelge 4.26).

Çizelge 4.26.
Tukey testi sonuçları

	Eğitim Durumu		Ortalama Farkı	p
Matematik Tutum Ölçeği	Lise	Ortaokul	14.59	.028
İlgi Alt Ölçeği	Lise	Ortaokul	5.96	.042

Çizelge 4.26 göre, annelerinin öğrenim durumu lise olanların, Matematik Tutum Ölçeği ön test puanı ortaokul olanlardan daha yüksektir ($p<0.05$). Aynı şekilde, annelerinin öğrenim durumu lise olanların da, İlgi Alt Ölçeği ön test puanı ortaokul olanlardan daha yüksektir ($p<0.05$).

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “öğrencilerin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çizelge 4.27.
Baba Eğitim durumuna göre Matematik Başarı Testi ön test. son test uygulamalarından elde edilen puanlar ile bu puanların farklarının karşılaştırılması

Uygulama	Baba Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Ön-Test	Okula Gitmemiş	5	2.25	2.06	6.307	.000
	İlkokul	105	3.83	2.74		
	Ortaokul	66	4.68	3.42		
	Lise	85	6.43	4.58		
	Üniversite	25	5.22	3.55		
Son-Test	Okula Gitmemiş	5	9.00	2.00	5.574	.000
	İlkokul	105	7.66	4.49		
	Ortaokul	66	9.12	5.09		
	Lise	85	11.11	5.37		
	Üniversite	25	10.16	4.16		

Çizelge 4.27 göre, babalarının eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin ön test ve son test matematik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde baba eğitim düzeyine paralel olarak akademik başarının arttığı görülmektedir. Farkın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır (Çizelge 4.28).

Çizelge 4.28.
Tukey testi sonuçları

	Eğitim Durumu		Ortalama Farkı	p
Ön-Test	Lise	İlkokul	2.59	.000
		Ortaokul	1.74	.046
Son Test	Lise	İlkokul	3.44	.000

Çizelge 4.28 göre, babalarının eğitim durumu lise olanların ön test akademik başarısı ilkokul ve ortaokul olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p<0.05$). Babalarının eğitim durumu lise olanların son test akademik başarısı ilkokul olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p<0.05$).

Çizelge 4.29 göre, babalarının eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin İlgi Alt Ölçeği, Meslek Alt Ölçeği ve Zevk Alt Ölçeği ön test uygulamasından elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Buna karşın, babalarının eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeği toplam puan ve Korku Alt Ölçeği ön test uygulamasından elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Puan ortalamaları incelendiğinde eğitim babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin matematik tutum puanlarında artış olduğu gözlenmektedir. Aynı şekilde korku alt ölçek puanlarında da eğitim düzeyine paralel olarak artış gözlenmektedir. Sonuçlar üzerinde Tukey testi yapılmasına rağmen eğitim grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 4.29.

Baba Eğitim durumuna göre Matematik tutum Ölçeği ön test uygulamalarından elde edilen puanların karşılaştırılması

Uygulama	Baba Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Matematik Tutum Ölçeği	Okula Gitmemiş	5	123.20	16.11	2.528	.041
	İlkokul	105	134.33	20.03		
	Ortaokul	66	135.27	22.44		
	Lise	85	139.80	21.57		
	Üniversite	25	145.48	16.43		
İlgi Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	5	49.40	10.78	1.493	.204
	İlkokul	105	50.57	8.53		
	Ortaokul	66	50.25	8.27		
	Lise	85	52.22	8.67		
	Üniversite	25	54.12	5.79		
Korku Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	5	22.60	7.53	3.739	.006
	İlkokul	105	27.13	6.15		
	Ortaokul	66	26.65	6.94		
	Lise	85	29.01	6.10		
	Üniversite	25	30.64	5.60		
Meslek Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	5	30.60	4.72	1.246	.291
	İlkokul	105	30.69	4.75		
	Ortaokul	66	32.18	5.84		
	Lise	85	31.31	5.17		
	Üniversite	25	32.64	5.30		
Zevk Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	5	20.60	4.33	2.311	.058
	İlkokul	105	25.77	6.01		
	Ortaokul	66	25.95	6.03		
	Lise	85	27.14	6.68		
	Üniversite	25	28.16	4.78		

Çizelge 4.30.

Baba Eğitim durumuna göre Matematik tutum Ölçeği son test uygulamalarından elde edilen puanların karşılaştırılması

Uygulama	Baba Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Matematik Tutum Ölçeği	Okula Gitmemiş	5	129.00	12.44	2.528	.041.
	İlkokul	105	134.56	26.63		
	Ortaokul	66	139.22	21.11		
	Lise	85	145.74	27.65		
	Üniversite	25	146.64	22.32		
İlgi Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	5	49.00	7.07	1.493	.204
	İlkokul	105	51.51	11.34		
	Ortaokul	66	52.92	9.41		
	Lise	85	54.94	12.08		
	Üniversite	25	55.08	9.56		
Korku Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	5	22.20	7.01	3.672	.006
	İlkokul	105	27.25	7.55		
	Ortaokul	66	27.43	7.20		
	Lise	85	29.83	7.50		
	Üniversite	25	31.40	6.02		
Meslek Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	5	32.40	3.97	1.775	.134
	İlkokul	105	30.30	6.21		
	Ortaokul	66	31.90	4.92		
	Lise	85	32.11	5.79		
	Üniversite	25	32.68	5.37		
Zevk Alt Ölçeği	Okula Gitmemiş	5	25.40	3.20	2.771	.028
	İlkokul	105	25.26	6.14		
	Ortaokul	66	26.65	6.56		
	Lise	85	28.38	7.40		
	Üniversite	25	27.56	6.19		

Çizelge 4.30 göre, babalarının eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin İlgi Alt Ölçeği ve Meslek Alt Ölçeği son test uygulamasından elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Buna karşın, babalarının eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeği toplam puan, Korku Alt Ölçeği ve İlgi Alt Ölçeği ön test uygulamasından elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Puan ortalamaları incelendiğinde eğitim

babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin matematik tutum puanlarında artış olduğu gözlenmektedir. Aynı şekilde korku alt ölçek ve zevk alt ölçek puanlarında da eğitim düzeyine paralel olarak artış gözlenmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu testpit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır ($p<0.05$).

Çizelge 4.31.
Tukey testi sonuçları

	Eğitim Durumu		Ortalama Farkı	p
Matematik Tutum Ölçeği	Lise	İlkokul	11.17	.022
Zevk Alt Ölçeği	Lise	İlkokul	3.12	.012

Çizelge 4.31 göre, Çizelgeye göre, babalarının eğitim durumu lise olanların son test matematik tutum ölçek puanı ilkokul olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Aynı şekilde, babalarının eğitim durumu lise olanların son test Zevk Alt Ölçek puanı ilkokul olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur ($p<0.05$).

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin tanımlayıcı bilgileri, öğrencilerin matematik başarı ve matematik tutumu ölçeklerinden elde edilen puanları ve bu puanların tanımlayıcı değişkenlere göre değişimine yönelik sonuçlar ve tartışma yer almaktadır. İlk olarak sonuçlar ve tartışmaya ardından önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Sonuçlar ve tartışma, araştırmanın alt problemlerine göre ayrı ayrı ve sırasıyla yer almaktadır.

5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencileri Tanımlayıcı Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çizelge göre araştırmaya 143 kız ve 143 erkek olmak üzere toplam 286 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde, yüzde 11.9'unun okula gitmediği görülmektedir. İlkokul mezunları yüzde 48.3, ortaokul mezunları yüzde 17.5, lise mezunları yüzde 19.2 ve üniversite mezunları yüzde 3.1'dir. Babalarda okula gitmeyenlerin oranı yüzde 1.7'dir. İlkokul mezunları yüzde 36.7, ortaokul mezunları yüzde 23.1, lise mezunları yüzde 29.7 ve üniversite mezunları ise yüzde 8.7'dir.

Araştırmaya dokuz 42 öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin yönetim stil puanları 37 ile 63 arasında değişmektedir. Yönetim stil ölçeğine göre öğretmenlerin tamamı

otokratik sınıf yönetimi stiline sahiptir. Öğretmenlerin tamamının otokratik olması nedeniyle, kendi içerisinde düşük ve yüksek olmak üzere iki sınıf oluşturulmuştur. Buna göre puanları 37–50 arasında değişen beş öğretmen düşük, puanları 58–63 arasında değişen beş öğretmen ise yüksek grubuna dahil edilmiştir.

Çizelge göre araştırmaya katılan öğrencilerin, Matematik Başarı Testi ön uygulamasından elde ettikleri puan ortalaması 4.83'tür. Testten 0 ile 20 arasında puan alınmaktadır. Buna göre ön test puanı düşük olup istenen yöndedir. Öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalaması 136.95'tir. Matematik Tutum Ölçeği, İlgi Alt Ölçeği'nden alınan puanların ortalaması 51.27, Korku Alt Ölçeği'nden alınan puanların ortalaması 27.8, Meslek Alt Ölçeği'nden alınan puanların ortalaması 31.39 ve Zevk Alt Ölçeği'nden alınan puanların ortalaması ise 26.33'tür.

5.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “öğrencilerin matematik başarıları ile matematik tutumları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Matematik Başarı Testi ön uygulamasından aldıkları puanlar ile Matematik Tutum Ölçeği toplam puanı, İlgi Alt Ölçek puanı, Korku Alt Ölçek puanı, Meslek Alt Ölçek puanı ve Zevk Alt Ölçek puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca Matematik Tutum Ölçeği toplam puan ile alt ölçek puanları arasında ve alt ölçekler kendi aralarında pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Matematik Başarı Testi son uygulamasından elde ettikleri puan ortalaması 9.16'dır. Testten 0 ile 20 arasında puan alınmaktadır. Buna göre son test puanı ortalama düzeydedir. Bu da okul öğrenmelerinde beklenen bir durumdur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Matematik Başarı Testi son uygulamasından aldıkları puanlar ile Matematik Tutum Ölçeği toplam puanı, İlgi Alt Ölçek puanı, Korku Alt Ölçek puanı, Meslek Alt Ölçek puanı ve Zevk Alt Ölçek puanı düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca Matematik Tutum Ölçeği toplam puan ile alt ölçek puanları arasında ve alt ölçekler kendi aralarında pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir.

Bu da gösteriyor ki matematik tutumu ile matematik başarısı arasında doğru orantılı olarak bir ilişki vardır. Matematiğe ilgi ve tutumu iyi olan öğrencilerin matematik kavramlarını öğrenme ve algılamada biyolojik ve zihinsel olarak hazır olması matematik başarısını beraberinde getirecektir..

5.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “öğretmenler düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin ön teste göre düzeltilmiş son test matematik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin, Matematik Başarı Testinde, ön teste göre düzeltilmiş son test puanları üzerinde ANCOVA testi yapılmıştır. ANCOVA sonuçlarına göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(1-253) = .151, p > 0.01$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin yönetim stillerinin öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları üzerine etkisinin bulunmadığı sonucuna varılabilir.

Yukarıdaki sonuçlara göre öğrencilerin matematiği öğrenmenin önemini anlayanların ve başarabilenlerin, matematiği öğrenmek, matematik bilgisine ulaşmak için öğretmenin etkisinden çok kendi gereksinimleriyle ve kapasitesi ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin matematikle ilgili konularda kendini motive etme, matematik dersi için hedefler belirleyerek bunlara ulaşmak için kendini yönlendirebilmeli

5.1.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin ön teste göre düzeltilmiş son test matematik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin, Matematik Tutum Ölçeği, ön teste göre düzeltilmiş son test puanları üzerinde, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(1-283) = .044, p > 0.01$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin yönetim stillerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin bulunmadığı sonucuna varılabilir.

Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin, Matematik Tutum Ölçeği İlgili Alt Ölçeği, anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(1-283) = .001, p > 0.01$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin yönetim stillerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgileri üzerine etkisinin bulunmadığı sonucuna varılabilir.

Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin, Matematik Tutum Ölçeği Korku Alt Ölçeği, ön teste göre düzeltilmiş son test puanları üzerinde, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(1-283) = .784, p > 0.01$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin yönetim stillerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik korkuları üzerine etkisinin bulunmadığı sonucuna varılabilir.

Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin, Matematik Tutum Ölçeği Meslek Alt Ölçeği, ön teste göre düzeltilmiş son test puanları üzerinde, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(1-283) = .019, p > 0.01$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin yönetim stillerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum ve mesleki ilgi üzerine etkisinin bulunmadığı sonucuna varılabilir.

Öğretmenleri düşük ve yüksek yönetim stiline sahip öğrencilerin, Matematik Tutum Ölçeği Zevk Alt Ölçeği, ön teste göre düzeltilmiş son test puanları üzerinde, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(1-283) = .039, p > 0.01$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin yönetim stillerinin öğrencilerin matematik dersinden zevk almaları üzerine etkisinin bulunmadığı sonucuna varılabilir.

Matematik soyut kavramlar ile inşa edilen düzenli ve kesin biçimi ile alışkın olduğumuz günlük düşünce esasına dayanır. Bize yabancı gelen düşüncenin kendisi değil, düşüncemizi ifade eden özel simgelerdir. Bu simgeleri kavramak öğrencilerin önceki deneyimlerinin birikimidir. İlköğretimde liselere giriş için yapılan sınavlar sonucunda Fen Lisesi veya Anadolu liselerini kazanamamış öğrencilerin düz liseleri tercih etmeleri, öğrencilerin önceki okuldan aldıkları deneyim ve birikimlerinin zayıf olması, düz liselerde çalışan öğretmenlerin de öğrencilere önyargıyla bakması bu sonucun nedeni olabilir.

5.1.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi “öğrencilerin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Kız ve erkek öğrenciler arasında, Matematik Başarı Testi ön uygulamasından elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Fark olmamasına rağmen kızların puanları erkeklerden daha yüksektir. Yine, kız ve erkek öğrenciler arasında, Matematik Başarı Testi son uygulamasından elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Burada da anlamlı fark olmamasına rağmen kızların puanları erkeklerden daha yüksektir.

Ailelerin erkek öğrencileri kız öğrencilere göre daha serbest bırakması erkek öğrencilerin ders dışı faaliyetlere daha fazla zaman ayırması matematik başarısını olumsuz yönde etkileyebilir..

Kız ve erkek öğrenciler arasında, Matematik Tutum Ölçeği toplam puan, İlgi Alt Ölçeği, Meslek Alt Ölçeği ve Zevk Alt Ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Kızlar ve erkekler arasında ölçeklerin tamamında anlamlı fark olmamasına rağmen, küçük te olsa erkeklerin Matematik Tutum Ölçeği toplam puan ortalaması, İlgi Alt Ölçek puan ortalaması ve Zevk Alt Ölçek puan ortalaması daha yüksektir. Kızların ise Meslek Alt Ölçek puanı erkeklerinkinden daha yüksektir. Buna göre erkeklerin daha fazla matematik dersine karşı genel olarak olumlu tutum içerisinde oldukları, ilgilerinin daha yüksek olduğu ve dersten daha fazla zevk aldıkları sonucuna varılabilir. Kız ve erkek öğrenciler arasında, Korku Alt Ölçek puan ortalaması açısından ise anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Erkeklerin puan ortalaması kızlardan daha yüksektir. Buna göre erkekler matematik dersinden daha fazla korkmaktadır. Bazı ailelerin eğitim adına erkek öğrencilerden daha fazla beklenti içinde olmaları erkek öğrencilerin kaygı ve stresini artırır buda matematik korkusunu artırabilir.

5.1.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi “öğrencilerin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Annelerinin eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin ön test ve son test matematik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde anne eğitim düzeyine paralel olarak akademik başarının arttığı görülmektedir. Annelerinin eğitim durumu lise olanların son test akademik başarısı okula gitmemiş ve ilkokul olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p<0.05$).

Eğitim düzeyi artıkça matematik başarısını artmasında anneni eğitim önemi sorunları hakkında daha fazla bilgiye sahip ailenin ekonomik ve kültürel bakımdan iyi olması veya ailenin genlerinin etkili olması düşünülebilir.

Annelerinin eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan  ğrencilerin Korku Alt  l eği, Meslek Alt  l eği ve Zevk Alt  l eği  n test uygulamasından elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Annelerinin eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan  ğrencilerin Matematik Tutum  l eği toplam puan ve İlgi Alt  l eği  n test uygulamasından elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Eğitim durumu yüksek olan annelerin okul, sınıf ve derler hakkında bilgi olması ve öğrenciyle bunu paylaşması öğrencinin matematik ilgisini ve tutumunu olumlu yönde etkileyecektir.

Annelerinin  ğrenim durumu lise olanların, Matematik Tutum  l eği  n test puanı ortaokul olanlardan daha yüksektir ($p<0.05$). Aynı şekilde, annelerinin öğrenim durumu lise olanların da, İlgi Alt  l eği  n test puanı ortaokul olanlardan daha yüksektir ($p<0.05$).

5.1.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi “ ğrencilerin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Babalarının eğitim durumu okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin ön test ve son test matematik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde baba eğitim düzeyine paralel olarak akademik başarının arttığı görülmektedir. Çünkü okul ve dersler hakkında

bilgi ve birikimlerini öğrenciyle paylaşması matematik başarısında etkili olmuş olabilir.

Babalarının eğitim durumu lise olanların ön test akademik başarısı ilkökul ve ortaokul olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p<0.05$). Babalarının eğitim durumu lise olanların son test akademik başarısı ilkökul olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p<0.05$).

Babalarının eğitim durumu okula gitmemiş, ilkökul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin İlgi Alt Ölçeği, Meslek Alt Ölçeği ve Zevk Alt Ölçeği ön test uygulamasından elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Buna karşın, babalarının eğitim durumu okula gitmemiş, ilkökul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeği toplam puan ve Korku Alt Ölçeği ön test uygulamasından elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Puan ortalamaları incelendiğinde eğitim babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin matematik tutum puanlarında artış olduğu gözlenmektedir. Aynı şekilde korku alt ölçek puanlarında da eğitim düzeyine paralel olarak artış gözlenmektedir. Babanın eğitim seviyesi arttıkça çocuğunun da kendisi gibi okuması ve daha da ileri seviyede okumasını istemesi matematik korkusu ve matematik tutumu üzerinde etkili olabilir.

Babalarının eğitim durumu okula gitmemiş, ilkökul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin İlgi Alt Ölçeği ve Meslek Alt Ölçeği son test uygulamasından elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Buna karşın, babalarının eğitim durumu okula gitmemiş, ilkökul, ortaokul, lise ve üzeri olan öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeği toplam puan, Korku Alt Ölçeği ve İlgi Alt Ölçeği ön test uygulamasından elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Puan ortalamaları incelendiğinde eğitim babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin matematik tutum puanlarında artış olduğu gözlenmektedir. Aynı şekilde korku alt ölçek ve zevk alt ölçek puanlarında da eğitim düzeyine paralel olarak artış gözlenmektedir.

Babalarının eğitim durumu lise olanların son test matematik tutum ölçek puanı ilkokul olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Aynı şekilde, babalarının eğitim durumu lise olanların son test Zevk Alt Ölçek puanı ilkokul olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Eğitimli babalar çocuklarına matematiğin önemi ve gerekliliğini verebilmesi derslerinde yardımcı olası çocuğun matematiğe karşı zevk ve ilgisini artırabilir. Günümüz bili ve iletişimin çağında melek seçimi anne baba yönlendirmesinden çok günün koşullarına bağlı olması etkili olmuş olabilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre ortaya konan öneriler, aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1- Matematik tutumu ve matematik başarısında öğretmenin liderlik stilleri etkili olmadığından matematikte keşfetme, mantıksal ilişkiler bulma ve matematiksel terimlerle ifade etme süreci, matematiksel düşünmenin temelini oluşturur. Öğretimin her kademesinde öğrencilerde, keşfetme sürecinin geliştirilmesi gerekir.

2- Öğrencilerin anne ve babaları matematik dersi ve matematik dersini çalışma yöntemleri hakkında bilgilendirilerek öğrencilerin matematiğe karşı tutum ve başarısını artması sağlanabilir.

3-Matematik derslerinde, öğrenci matematikle ilgili düşüncelerini ve eleştirilerini rahatça ifade etmeli dolayısıyla matematik tutum ve ilgisini geliştirebilir.

4- Öğrencinin kendini motive edebilmesi, hedeflerini iyi belirleyebileceği ortamı hazırlayarak matematik tutum ve başarısını artırabiliriz.

5-Öğrencilerde matematik kaygısının oluşmaması veya olan kaygıların azaltılması için mekân ve zaman sınırlaması olmadan projeler, araştırmalar, ev ödevleri, grup çalışmaları alternatif bir yol olabilir.

6- Aile ve sosyal çevrede matematik dersine karşı olan tutum kaygıyı artıracığından başarısızlık durumunda öğrenciyi küçük düşürecek hareket ve davranışlardan kaçınmak gerekir.

KAYNAKLAR

Ada, S,Ünal, S.**Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** M.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul,2004.

Arı, R.**Gelişim ve Öğrenme.** Nobel Yayınları, İstanbul,2006.

Ateş, M. **Önderlik.** Temmuz 2008 tarihinde
<http://www.merih.net/m2/lid/wmetate24.htm> adresinden alınmıştır.

Aydın, M.**Eğitim Yönetimi.** Hatipoğlu yayınevi, Ankara,2005.

Barutcuğil,İ.**Önyargılardan kurtulma.**Temmuz 2008 tarihinde
<http://www.hayatinrengi.net/psikoloji/12318-onyargilardan-kurtulmak.html>
Adresinden alınmıştır.

Başar, H.**Sınıf Yönetimi.** Anı Yayıncılık, Ankara,2006.

Başaran, İ.**Yönetimde İnsan İlişkileri.** Nobel yayınevi, Ankara,2004.

Bekdemir, M. **İlköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenleri ve azaltılması için öneriler.** Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı:9-2:2007

Birol, C.Ergin, A.**Eğitimde İletişim.** Anı Yayınları. Ankara,2005.

Bridge, B.**Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik.** Beyaz Yayınları, İstanbul,2003.

Can, N.**Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen.** Editörler: Şişman, M,Turan, S,Sınıf Yönetimi. Öğreti Yayınları, Ankara,2006.

Chanman E. N. **Tutum**. Çeviren: Alp Durmuş. Alfa Yayınları,1999.

Cloud, H,Townsed, J.**Sınırlar**. Çeviren: İdil Güpgüpoğlu. On beşinci basım. Sistem Yayıncılık, İstanbul,2005.

Cüceloğlu, D.**İnsan ve Davranışı**. Remzi Kitabevi, İstanbul,2007.

Çalık, T.**Sınıf Yönetimi ve Özellikleri**. Editör: Leyle Küçükahmet, Nobel Yayınları, Ankara,2006.

Çelik, V.**Eğitimsel Liderlik**. Pegem A Yayıncılık, Ankara,2003.

Demirel, Ö.**Öğretme Sanatı**. Pegem A Yayıncılık, Ankara,2007.

Deniz, L, Hasançebioglu, T. **Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması**. Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri dergisi, 2003, sayı.17. sayfa:55–62

Duatepe, A,Çilesiz, Ş. **Matematik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 16–17: 45- 52 (1999).

Eraslan, L. **Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi**.

Temmuz 2008tarihinde<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/eraslan.htm> adresinden alınmıştır.

Erden, M.**Sınıf Yönetimi**. Alkım Yayınları, İstanbul,2003.

Erdoğan, İ.**Okul Yönetimi Öğretim Liderliği**. Sistem Yayıncılık, İstanbul,2004.

Glasser, W.**Okulda Kaliteli Eğitim.** Çeviren: Ulaş Kaplan, Beyaz Yayınları, İstanbul,1999.

Güçlü, N.**İletişim.** Editör: Leyle Küçükahmet, Nobel Yayınları, Ankara,2006.

Güvendi, M, Mısırlı, M. **Grup Lideri Olarak Öğretmen.** Editör: Mustafa Yılman. Nobel Yayınları, Ankara,2006.

İlgar, L.**Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi.** Bete Yayınları, İstanbul,2005.

Işık, A,**Görselleştirme ve Matematik Öğretimi.** İlköğretmen Eğitimci Dergisi Yıl:2007 Sayı:7

Kılınç, T.**Karizmatik Liderlik Kuramlarının Mukayesesi ve değerlendirilmesi.** Temmuz 2008 tarihinde <http://www.merih.net/m2/lid/karizmaiii.htm> adresinden alınmıştır.

Koçel, T. **İşletme yöneticiliği.** Yedinci baskı. Beta yayınları, İstanbul,1999.

Etkin, E.**Matematik Kaygısı.** Aralık 2008 tarihine <http://www.ntvmsnbc.com/news/267103.asp> adresinden alınmıştır.

Matematik korkusu. Aralık 2008 tarihinde <http://www.matematiketkinliklerim.com/2007/11/matematik-korkusu-fobisi.html> adresinden alınmıştır.

Morgan, C.T.**Psikolojiye Giriş.** Çevirenler: Hüsnü Arıcı ve diğerleri. On yedinci baskı. Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara,2006.

Özgüven, İ.E.**Psikolojik Testler.** PDREM Yayınları, Ankara,2007.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:2003 (2) Sayı:14

Sertöz, S.**Matematiğin Aydınlik Dünyası**. TÜBİTAK Yayınları, Ankara,2000.

Tekin, H. “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme”, Yargı Yayınevi Ankara,1991.

Turan, S.**Sınıf Yönetiminin Temelleri**. Editörler: Şişman, M,Turan, S,Sınıf Yönetimi. Öğreti Yayınları, Ankara,2006.

Yenilmez, K,Özabacı, N. **Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki**. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:2003(2) Sayı:14

Yılmaz, E.**Öğrenciler ve Öğretmenler İçin NLP**. Sistem yayıncılık, İstanbul,2005.

Zel, U.**Kişilik ve Liderlik**. Seçkin Yayınları, Ankara,2001.

EKLER

EK- 1: Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği

Soru No	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Öğrenciler isteyerek sorumluluk alırlar.					
2	Öğrenciler fırsat tanındığında derste aktif olmayı severler.					
3	Başarısızlık yerine başarıyı ön plana çıkarmak daha önemlidir.					
4	Öğrenme isteği öğrenci için doğal bir ihtiyaçtır.					
5	Yanlış davranışlarının düzeltilmesi için öğrencilere ceza uygulamak gerekir.					
6	Öğrenciler sınıfta uygulanacak yaratıcı aktivitelere karşı direnç gösterir.					
7	Dersleri daha ilginç hale getirmenin yolları aranmalı					
8	Öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye heveslidir.					
9	Her öğrencinin yaratıcı bir yönü vardır.					
10	Öğrenciler uygun davranışları sergileyerek öz denetim yeteneğine sahiptirler.					
11	Sınıf içindeki öğrenme etkinlikleri öğrenci için oyun oynamak kadar zevkli hale getirilebilir.					
12	Öğrencilerin takdir/teşekkür almaya yönelik hevesleri yoktur.					
13	Ders çalışmaları için öğrencilerin zorlanmaları gerekir.					
14	Öğrencilerin dersi dinlemeleri için sıkı disiplin yöntemleri kullanılmalıdır.					
15	Sınıfla ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerini almak gerekir.					
16	Öğrenciler tembeldir ve yönetilmeyi tercih ederler.					
17	Öğrenciler ödevlerini hakkıyla yapmazlar.					

EK-2 Matematik tutum ölçeği

Soru No	Maddeler	Hiç katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Matematik beni korkutmuyor.					
2	Matematik sevdiğim dersler arasındadır					
3	Matematik çalışmayı isterim.					
4	Matematiği hayatım boyunca birçok yerde kullanacağım.					
5	Matematik çalışırken gergin olurum.					
6	Yeni bir matematik problemiyle uğraşırken kendimi rahat hissedirim					
7	Matematiği anlamaya çalışma zaman kaybıdır					
8	Matematik çalışmanın teşvik edici hiç bir yanı yok					
9	Matematik öğrenmek zahmete değer					
10	Matematik problemlerini çözmeye çalışma bana çekici gelmiyor					
11	Matematik çalışırken sıra dışı bir soruyla karşılaşınca yanıt bulana kadar uğraşırım					
12	Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanacağımı sanmıyorum.					
13	Bazı insanların matematikten nasıl bu kadar hoşlandıkları anlamıyorum					
14	Meslek hayatımda matematiği kullanacağımı düşünmüyorum.					
15	Zorunlu olmasam matematik derslerine girmezdim					
16	Matematik çalışmaya başlayınca bırakmak zor gelir.					
17	Matematiği iyi bilmek çalışma olanaklarımı artıracaktır					
18	Matematik derslerinde iyi notlar alabilirim.					
19	Matematik çalışırken kaygılı olmam.					
20	Matematiksel düşünme yeteneğine sahip değilim					
21	Karşılaştığım problemleri matematik kullanarak çözmek hoşuma gider					
22	Matematiği anlayamayacağımı düşünüyorum					
23	Matematik bir bilim değil yalnızca bir araçtır.					
24	Derste çözümü yarım kalan matematik sorularıyla uğraşmak bana zevk verir					
25	Matematik derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.					
26	Matematik çalışmak gerektiğinde kendime güvenmem.					
27	Matematik alanında iddialıyım.					
28	Başkalarıyla matematik hakkında konuşmaktan hoşlanmam.					
29	Matematik dersinden zevk alıyorum.					
30	Matematiğin adını bile duymak beni huzursuz eder.					
31	Bundan başka matematik dersi almak istemiyorum					
32	Diğer dersler bana matematikten daha önemli gelir.					
33	Matematik kafamı karıştırır.					
34	Matematik sıkıcıdır					
35	Matematik en korktuğum derslerden biridir					
36	Matematik çalışırken kendimi pek çok çaresiz hissediyorum					
37	Bu dersin mesleğime hiçbir katkısı yoktur					
38	Keşke diğer derslerde matematik kullanmam gerekmeseydi.					

EK-3 Anket Formu

Ad Soyad veya Nickname:.....

Cinsiyet : K () E ()

Doğum tarihi (Yıl) :

Annenin eğitim durumu:

Okula gitmemiş () İlk okul () Orta okul () Lise ()

Üniversite () Yüksek lisans () Doktora ()

Babanın eğitim durumu:

Okula gitmemiş () İlk okul () Orta okul () Lise ()

Üniversite () Yüksek lisans () Doktora ()

Annenin mesleği:.....

Babanın mesleği:.....

EK-4 Matematik Başarı Testi

1. $2^4 \cdot 4^5 \cdot 8 = 2^n$ olduğuna göre n aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 16 B) 17 C) 19 D) 21 E) 25

2. $\frac{9}{25}, \frac{3}{8}, \frac{5}{27}$ sayılarının küçükten büyüğe doğru sıralanışı hangisidir?

A) $\frac{9}{25} < \frac{5}{27} < \frac{3}{8}$

B) $\frac{3}{8} < \frac{5}{27} < \frac{9}{25}$

C) $\frac{5}{27} < \frac{9}{25} < \frac{3}{8}$

D) $\frac{3}{8} < \frac{9}{25} < \frac{5}{27}$

E) $\frac{9}{25} < \frac{3}{8} < \frac{5}{27}$

3. $f(x) = \begin{cases} 3x - 4, & x < 2 \text{ ise} \\ x + 1, & x \geq 2 \text{ ise} \end{cases}$ olduğuna göre $f(1) + f(3)$ ün toplamı kaçtır?

- A) 2 B) 3 C) 4 D) 5 E) 6

4. $A = \{1, 2, \{3, 4, 5\}, \Delta, \square, O\}$ kümesinin alt küme sayısı kaçtır?

- A) 4 B) 8 C) 16 D) 32 E) 64

5. $|2x - 1| = 5$ ise x in alabileceği değerleri nedir?

- A) $\{-2, 3\}$ B) $\{2, 3\}$ C) $\{-2, -3\}$
D) $\{1, 3\}$ E) $\{1, 2\}$

6. Üç basamaklı ve rakamları farklı olan iki pozitif sayının farkı en çok kaçtır?

- A) 885 B) 886 C) 888 D) 889 E) 900

7. $x - (x - (x - 2)) = 2x + 1$ eşitliğini sağlayan x tam sayı değeri hangisidir?

- A) -4 B) -3 C) -2 D) 1 E) 2

8. $\frac{x-1}{3} = \frac{x+2}{2}$ eşitliğini sağlayan x tam sayı değeri hangisidir?

- A) -9 B) -8 C) -5 D) 4 E) 8

9. $A = \{x : x^2 - 9 = 0, x \in \mathbb{Z}\}$
 $B = \{-2, -1, 2, 3, 4\}$ kümeleri veriliyor
 $A \cap B$ kümesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $\{-2\}$ B) $\{-3, 3\}$ C) $\{-3\}$ D) $\{4\}$ E) $\{3\}$

10. Aşağıdakilerden hangisi boş küme değildir?

A) $A = \{x : x^2 + 4 = 0, x \in \mathbb{Z}\}$

B) $B = \{x : -5 \leq x < 0, x \in \mathbb{N}\}$

C) $C = \{x : 3 < x < 4, x \in \mathbb{Z}\}$

D) $D = \{x : x^2 - 1 = 0, x \in \mathbb{Z}\}$

E) $E = \{x : x \text{ a ile başlayan günler}\}$

11. Alt küme sayısı ile öz alt küme sayısı toplamı 63 olan kümenin eleman sayısı kaçtır?

- A) 5 B) 6 C) 7 D) 8 E) 9

12. $(3x - 1, 15) = (8, 2y + 5)$ olduğuna göre $x + y$ aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 4 B) 6 C) 8 D) 10 E) 12

13. $A = \{x : 1 < x \leq 4, x \in \mathbb{Z}\}$ kümesi üzerinde $\beta = \{(x, y) : x < y \text{ ve } x, y \in A\}$ bağıntısı tanımlanıyor. β bağıntısının liste yöntemiyle yazılımı hangisidir?

A) $\beta = \{(2, 3), (2, 4), (3, 4)\}$

B) $\beta = \{(2, 3), (4, 2), (3, 4)\}$

C) $\beta = \{(3, 2), (2, 4), (3, 4)\}$

D) $\beta = \{(2, 2), (3, 3), (4, 4)\}$

E) $\beta = \{(2, 3), (2, 4), (4, 3)\}$

14. $f(x) = 5x + 2$ ve $g(x) = 3x - 4$ fonksiyonları veriliyor. $f(a) = g(a)$ olduğuna göre a kaçtır?

- A) -3 B) -1 C) 0 D) 3 E) 4

15. $\mathbb{R}$ de $x * y = 3x + xy - y$ aob = $2a + b + 1$ işlemleri veriliyor. $(1 * 3) \circ 2$ işleminin sonucu nedir?

- A) 3 B) 5 C) 6 D) 8 E) 9

16. $(23)_4 = (2a)_5$ olduğuna göre a kaçtır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5

17. Üç basamaklı $83a$ doğal sayısı 4 ile tam bölünebildiğine göre a nın alabileceği değerler toplamı nedir?

- A) 2 B) 4 C) 6 D) 8 E) 10

18. Üç basamaklı ve rakamları farklı olan iki pozitif çift sayının farkı en çok kaçtır?

- A) 882 B) 884 C) 886
D) 888 E) 900

19. $20 : [(-2) + (-7) - (-4)]$ işleminin sonucu nedir?

- A) -6 B) -5 C) -4 D) 4 E) 5

20. $\sqrt{0,25} + \sqrt{0,16} - \sqrt{0,09}$ işleminin sonucu nedir?

- A) $\frac{3}{5}$ B) $\frac{4}{5}$ C) $\frac{7}{5}$ D) $\frac{9}{5}$ E) $\frac{12}{5}$

Lütfen soruların doğru cevaplarını bu alana işaretleyiniz.

1	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
9	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
10	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

11	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
12	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
13	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
14	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
15	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
16	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
17	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
18	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
19	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
20	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

ÖZGEÇMİŞ

Ali SOMAR

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihi :20.08.1971

Doğum Yeri :Bayburt

EĞİTİM

Lisans :Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen-Ed-Fak Matematik Bölümü

Lise :Trabzon Affan Kitapcıoğlu Lisesi

ÇALIŞTIĞI KURUMLAR

1996-1998 : Fatih İlköğretim Okulu, Sultanbeyli

1998 -2002 : Gediktaş Lisesi.Sultanbeyli

2003-..... : Cumhuriyet Lisesi, Üsküdar

İLETİŞİM

alisomar@yahoo.com

05054123307