

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN DÖNÜŞÜMSSEL ÖNDERLİK
ÖZELLİKLERİYLE ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİLÜFER CANPOLAT DOĞAN

ANABİLİM DALI : EĞİTİM BİLİMLERİ
PROGRAMI : EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, EKONOMİSİ VE
PLANLAMASI

TEZ DANIŞMANI : PROF. DR. CEVAT CELEP

KOCAELİ - 2006

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN DÖNÜŞÜMSSEL ÖNDERLİK
ÖZELLİKLERİYLE ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİLÜFER CANPOLAT DOĞAN

ANABİLİM DALI : EĞİTİM BİLİMLERİ
PROGRAMI : EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, EKONOMİSİ VE
PLANLAMASI

TEZ DANIŞMANI : PROF. DR. CEVAT CELEP

KOCAELİ - 2006

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN DÖNÜŞÜMSEL ÖNDERLİK
ÖZELLİKLERİYLE ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN : NİLÜFER CANPOLAT DOĞAN

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Yönetim Kurulu Tarih ve No

PROF. DR. CEVAT CELEP

YARD.DOÇ. DR. BİROL YİĞİT

YARD.DOÇ.DR.ŞUHEYDADOYURAN

KOCAELİ - 2006

SUNUŞ

“Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır” diyen büyük lider Mustafa Kemal ATATÜRK eğitim sisteminde öğretmenlerimize düşen görevin büyüklüğünü göz önüne sermiştir.

Eğitim Bilimleri, Sınıf Öğretmenliği Bölümünü bitirip göreve başlayacağım sırada öğretmen olarak her şeyi yapabileceğimi düşünüyordum. 2000 yılında İstanbul ili, Kartal ilçesi, Samandıra beldesindeki İbni Sina İ.Ö.Okulunda göreve başladığımda her şeyin daha farklı olduğunu gördüm. Yaşam tüm gücüyle çevremizi kuşatmıştı. Bütün varlığımla çalışmaya başladım; fakat bir şeylere yetişemiyordum, değiştiremiyordum. Bu duygular içersinde yüksek lisans yapmaya karar verdim.

Uzun ve zorlu bir yolculuktu, öğretmenlikle birleşince yol daha engebeli ama daha zevkli olmuştu. Bu çalışma süresi içersinde benimle birlikte sabahlayan, her an desteğini hissettiğim sevgili eşime, stresimi çeken aileme; resmi işlemlerde bana destek olan okul müdürüme ve pes ettiğim zamanlar bir kedi yavrusu gibi ensemden tutup beni kaldıran, bilgi ve tecrübesini benden esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Cevat Celep Hocama teşekkürlerimi sunarım.

İzmit, Mart 2006

Nilüfer CANPOLAT DOĞAN

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ	I
İÇİNDEKİLER.....	II
ÖZET	IV
SUMMARY.....	V
ŞEKİL VE TABLOLAR	VI
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
<u>PROBLEM</u>	2
<u>ARAŞTIRMANIN AMACI</u>	6
<u>ARAŞTIRMA VARSAYIMLARI</u>	6
<u>SINIRLAMALAR</u>	7
<u>TANIMLAR</u>	7
<u>SÜRE VE OLANAKLAR</u>	7
<u>ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ</u>	8
2. BÖLÜM	10
KURAMSAL DAYANAK	10
LİDERLİK NEDİR?	10
<u>DÖNÜŞÜMSEL ÖNDERLİK</u>	11
<u>DÖNÜŞÜMSEL ÖNDERLİĞİN ÖZELLİKLERİ</u>	14
<u>DÖNÜŞÜMSEL ÖNDERLİK BOYUTLARI</u>	17
1- İDEAL ETKİ BOYUTU:	17
2- ZİHİNSEL ÖZENDİRME BOYUTU:	18
3- İLHAM VERİCİ GÜDÜLEME BOYUTU:	18
4- BİREYSEL İLGİ BOYUTU:	19
ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ	19
A- “SÜREÇ-ÜRÜN” ÜZERİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR:	22
B- SINIF İÇİ DAVRANIŞLARIN DIŞINDAKİ UNSURLAR:	31
<u>ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ ÜZERİNDE YER ALAN KAVRAMSAL KISITLAMALAR</u>	33
LİDERLİK VE ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ.....	36
<u>ÖNDER OLARAK KABUL EDİLEN ÖĞRETMENLER</u>	40
<u>MESLEKTAŞLARI ARASINDA ÖNDER OLARAK GÖRÜLEN ÖĞRETMENLER:</u>	40
<u>KURUMSAL KATILIM YOLUYLA ÖNDERLİK YAPAN ÖĞRETMENLER:</u>	41

III

<u>EĞİTİM REFORMLARININ GERÇEKLEŞMESİ SÜRECİNDE YER ALAN ÖNDER</u> <u>ÖĞRETMENLER:</u>	42
<u>SINIF İÇİNDE ÖNDER ÖĞRETMEN:</u>	43
<u>DÖNÜŞÜMSSEL VE DURUMSAL LİDERLİK</u>	44
<u>EĞİTİMDE DÖNÜŞÜMSSEL LİDERLİK ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: “LEİTHWOOD</u> <u>ARAŞTIRMASI”</u>	49
<u>DÖNÜŞÜMSSEL LİDERLİĞİN EĞİTİME UYARLANMASI</u>	50
<u>DÖNÜŞÜMSSEL LİDERLİĞİN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ</u>	51
3. BÖLÜM	53
YÖNTEM	53
ARAŞTIRMANIN MODELİ	53
EVREN VE ÖRNEKLEM	53
VERİLERİN TOPLANMASI	53
ÖLÇEĞİN GELİŞTİRİLMESİ	55
4. BÖLÜM	63
BULGULAR VE YORUMLAR	63
5. BÖLÜM	77
SONUÇLAR	78
ÖNERİLER	82
EKLER	83
ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME ANKETİ	83
DÖNÜŞÜMSSEL ÖNDERLİK ANKETİ	85
ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ ANKETİ	87
KAYNAKÇA	97

ÖZET

Öğretmenleri birer önder, öğrencileri de onları izleyenler olarak kabul edildiği bu araştırmada öğretmenlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını anlamaya ve öğretmen etkililiğinin öğrenciler tarafından nasıl yorumlandığını belirlemeye çalışılmıştır.

Araştırmada öncelikle dönüşümsel önderlik ve öğretmen etkililiği konularına ilişkin görüşler ve bulgulara yer verilerek kavramsal alt yapı oluşturulmuştur. Ardından da bu iki konu hakkında öğrenci görüşleri alınarak bir birleriyle ilişkileri incelenmiştir.

Sonuçlar dönüşümsel önderlik ve öğretmenin etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre, dönüşümsel önderlik ile dersin işleniş arasında ilişki incelendiğinde pozitif bir ilişki görülmektedir. Dönüşümsel önderlik ve dersin güclüğü arasındaki ilişki incelendiğinde negatif bir ilişki çıkmıştır. Dönüşümsel önderlik ve derse güdüleme arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif bir ilişki olduğu hesaplanmıştır. Dönüşümsel önderlik ve öğrenci ile iletişim arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Dönüşümsel önderlik ile öğretmenin ders işleyişindeki farklılık incelendiğinde pozitif bir ilişki görülmüştür. Dönüşümsel önderlik özelliği gösteren öğretmenlerin, öğretmen etkililiği açısından olumlu algılandıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Dönüşümsel Liderlik, Öğretmen Etkiliği

SUMMARY

HOW DO THE TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP FEATURES OF THE HIGH SCHOOL TEACHERS' AND THE TEACHER EFFECTIVENESS FEATURES AFFECT EACH OTHER?

In this research, when the teachers are assumed as leaders; and the students are followers, it is tried to determine how the teachers are perceived by the students and also how the teachers' effectiveness are interpreted.

In the research, first of all, as the vision and findings of transformational leadership and teacher effectiveness are emphasized, the conceptual substructure is formed. Following that, the relationship with each other is observed as the point of the views are taken.

As a consequence, statistically there has been a logical relationship between transformational leadership and teacher effectiveness. According to the results of the analysis, there has been a positive relationship between transformational leadership and the way of the teaching of the lessons. When the leadership and the difficulty of the lessons are observed, there has been a negative relationship. When the leadership and the way of motivating to lesson are observed, it has been determined that there is a positive relationship. When the relationship between the transformational leadership and the communication with the student are observed, a positive relationship is determined. When the differences between the transformational leadership and the method of the teacher during the lesson are observed, a positive relationship is seen. It is observed that the teachers' showing a transformational leadership are perceived in a positive way for their teacher effectiveness.

Key Words: Leadership, Transformational Leadership, Teacher Effectiveness

ŞEKİL VE TABLOLAR

Tablo 2.1: Öğretmen Etkililiği Araştırmasının Her aşamasında İrdelendiği Biçimde Etkili Bir Öğretmenle İlişkilendirilebilen Belli Başlı Unsurlar.....	24
Tablo 2.2: Liderlik Teorilerinin Sınıf Uygulamaları	38
Tablo 2.3: Müdahale etmeme faktörleri Sınıf Uygulamaları	45
Tablo 2.4: Durumsal faktörler Sınıf Uygulamaları	46
Tablo 2.5: Dönüşümsel Faktörler Sınıf Uygulamaları.....	48
Tablo 4.1: Ölçeklerin Ortalama, Standart Sapma ve Güvenirlik Değerleri	63
Tablo 4.2: Okul Etkililiği Ölçeğinin Faktör Ağırlıkları.....	64
Tablo 4.3: Öğrencilerin Başarılı – Başarısız Olarak Kabul Ettikleri Öğretmenlerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri.....	65
Tablo 4.4: Öğrencilerin Başarılı –Başarısız Olarak Kabul Ettikleri Öğretmenlerin Dönüşümsel Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşleri	68
Tablo 4.5: Ders işleniş boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları	70
Tablo 4.6: Güçlük boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	71
Tablo 4.7: Güdüleme boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	73
Tablo 4.8: Öğrenci ile iletişim boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	74
Tablo 4.9: Farklılık boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	76

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Okullarda, başarıyı artıran unsurlardan biri etkin öğretimdir. Etkin öğretimde öğretmenin kişilik özelliklerinin etkisi vardır. Dersin planlanmasında, işlenmesinde, sürenin kullanılmasında, öğrencilerle kurulan iletişim tarzında öğretmenin davranış tarzı derslerdeki farklılığı oluşturmaktadır. Öğretmenin etkililiği, öğrencinin derse odaklanmasına yardımcı olacaktır (Brophy & Good, 1986).

Etkili öğretmenler, öğrencilerinin başarılı olmaları için ellerinden gelen çabayı gösterirler (Brophy & Good, 1986). Günümüz eğitim sistemlerindeki değişimler incelendiğinde öğretmen etkililiğinin önemini açıkça görülmektedir. Eğitim örgütleri, daha iyi nesiller yetiştirmek için öğrenciye bilgiye giden yolu gösteren öğretmenlerin nedenli önemli olduğunu farkındadır.

Örgütsel davranış alanında gerçekleştirilen bilimsel çalışmalarda örgüt içinde “yöneten” ve “yönetilen” ayrımının olması önemli ve ortak bir varsayım olarak göze çarpmaktadır. Bireylerin “yöneten” ve “yönetilen” gibi tek taraflı bir etkilenme yerine, karşılıklı bir iletişim ve etkileşim içinde oldukları anlayışı daha doğru bir yaklaşımdır. Önderlik sorumluluğu almış bireylerin, insan davranışlarının oluşumuyla ilgili temel bilgi donanımına veya iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Zel, 2001).

Sosyal bir sistem olan eğitim örgütleri sürekli bir değişim geçirmektedir. Okullarda liderlik görevi üstlenen öğretmenlerin kullanacakları yöntemler sürekli değişmektedir. Dönüşümsel önderler dönüşüm yönelimlidir. (Celep, 2004) Dönüşümsel bir lider, her bir bireye değer verir. Liderin bu tavrı kişilerin bulundukları yer içerisinde kendilerini bulmalarını sağlar.

Dönüşümsel önderler, klasik birer yol gösterici değildir. Dönüşümsel bir lider, her bir takipçisinin eşsizliğine değer verir ve her bir bireyin iyiliği için samimi ilgi gösterir. Önderin bu tavrı izleyenlerin de örgüt içerisinde kendi yerlerini bulmalarına yardımcı olur.

Okullardaki dönüşümsel öğretmenler her öğrenciyi kendilerine özgü ilgi alanları, yetenekleri ve sosyal tecrübeleri olan kişiler olarak görür. Dönüşümsel öğretmen öğrencilerinin geldikleri koşulları bilir ve onlara yakın ilgi gösterir. Dönüşümsel öğretmen, öğrencilerinin sınıfının dışında gerçekleşen yaşamlarının önemli yönleriyle ilgilendiği için, bunların farkında olduğunu gösterir ve öğrenciye kendi gelişiminde yardımcı olacak uygun geribildirimde bulunur. Dönüşümsel öğretmen dersini bu doğrultuda yapılandırır. Dönüşümsel öğretmen, ödevleri hem kişisel seçim ve ifadeleri göstermeye izin verecek hem de sınıf içerisinde bilgiyi ya da beceriyi edinme veya geliştirme ortak hedefine ulaşacak şekilde belirler.

Kısacası, dönüşümsel öğretmen öğrenciyi sadece bir öğrenci ya da takipçi olarak değil, aynı zamanda gerçek bir şahsiyet olarak da görür. Ve öğrencinin birey olarak kendisini -var kılmasına- destek olur. Bu destek sadece dersi ya da branşıyla ilgili değil; yaşamın tüm yönlerini kapsayacak bir destektir (Wilson, 2004).

PROBLEM

Öğretmen etkililiğini tanımlayan birçok unsur belirlenmiştir. Öğretmenin kişilik özelliklerinin bu etkinlik üzerinde etkisi vardır. Konu planlaması ve sıralaması açısından belirli müfredat yönetim teknikleri arasında pozitif ilgileşim (korelasyon) gösterilmiştir (Brophy & Good, 1986). Sunum ve iletişim becerileri de bu sürece katkıda bulunur. Walburg, doğrudan konunun öğretilmesine ayrılan ders saati miktarının ki eğitimciler buna ‘görev zamanı’ derler, öğretmede etkinlik açısından anahtar bir bileşen olduğunu savunmaktadır (Wilson, 2004). Her öğrencinin başarılı olabileceğine gerçekten inanmak da öğretmenin etkinliğini artırmaktadır (Reynolds, Muijs, 1999). Bu konular ve daha birçoğu en iyi sonuçlara ulaşan öğretmenlerin ve yöntemlerin belirlenmesinde ilgi odağı olmuştur.

Bu araştırmaayla yapılmak istenen, bir sınıf öğretmeninin önderlik tarzı ve o sınıftaki etkinliği arasındaki korelâsyonu incelemektir.

Usdan, McCloud & Podmostko, sınıf öğretmenleri, işbirliği grubu raporlarında ve okul dışında yapılan atölye çalışmalarında ve seminerlerde zaman zaman önderler olarak tanımlandığını belirtmektedir (Wilson, 2004). İnsan etkileşiminin iki süreci olan öğretme ve önderliğin birbirleriyle örtüşen alanları olduğu fikri varsayılmış ve çeşitli şekillerde incelenmiştir. Wilson (2004), bu varsayım ve incelemelerin genelde kısıtlı dayanaklarla sınırlı kaldığını belirtmektedir.

Öğretmen önderliği konusunda yapılan nicel araştırmalar, öğretmenlerin sınıf dışında oynadığı roller üzerinde odaklanmıştır. Mesleki derneklerde, okul reformunda (Davidson & Dell, 2003) ve öğretmenler arası ilişkiler bağlamında (Anderson, 2004) liderlik eden öğretmenler konusunda çalışmalar yapılmıştır ama mesleğin esas görevi olan sınıf yönetimi ve öğretme ile bu esas görevin liderlik fenomeniyle bağlantısı hakkındaki araştırmalar büyük ölçüde ihmal edilmiştir.

Başarılı öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili çabalarda geleneksel yaklaşımlar izlenmektedir. Çağımız oldukça hızlı bir değişimi yaşamaktadır. Eğitim sistemimiz de bu değişime ayak uyduracak öğretmenler talep etmektedir. Öğretmen eğitime geleneksel olmayan yaklaşımların tanımlanması, bu zorlukların aşılması için önemlidir.

Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler sürekli bir etkileşim içersindedirler. Bu etkileşim sonucunda öğrenme gerçekleşir. Yapılan araştırmaların çoğu öğretmenlerin özelliklerini yine öğretmenlere sorarak değerlendirme yoluna gitmiştir. Oysaki öğrencilerin, öğretmenlerini nasıl algıladıkları, onları nasıl yorumladıkları; öğretmenlerinin iletişim kanallarını, öğretme yöntemlerini fark edişleri öğrenmenin gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu araştırma öğretmen etkililiği ve liderlik tarzı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan araştırmalar da okul yöneticilerinin liderlik anlayışları, okul kültürü, öğretmenlerin adanmışlıkları tarzı konular incelenmiştir. Fakat öğretmenlerin liderlik tarzlarıyla, öğretim etkililiğinin ilişkisi olup olmadığı üzerinde az durulmuştur.

Bu araştırma yapılırken araç olarak dönüşümsel liderlik tarzı seçilmiştir. Dönüşümsel liderlik modelinin seçilmiş olması diğer liderlik çeşitlerinin uygun olmamasından değildir. Dönüşümsel liderlik tarzının seçilmesindeki neden; bu liderlik tarzının bireyler arasındaki ilişkiye önem vermesi ve değişime uygun bir kültür oluşturmastır.

Problem: Ortaöğretim öğretmenlerinin gösterdikleri dönüşümsel önderlik özellikleriyle öğretmen etkililiği özellikleri birbirini nasıl etkilemektedir?

Bu incelemenin değişken kriteri, öğretmenin algılanan etkililiğidir. Öngörü değişkeni, öğretmenin liderlik tarzıdır. Bu çalışmanın amacı, bir öğretmenin, MLQ tarafından belirlenen dönüşümsel unsurları kullanması ile aynı öğretmenin Genel Etkinlik ölçeği tarafından ölçülen etkinliği arasında nasıl bir ilişki kurulabileceğini belirlemek amacıyla öğrencilerden nicel deliller toplamaktır.

Alt Problemler:

1. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim sürecinde gösterdikleri dönüşümsel önderlik davranışına ilişkin
 - a. Dönüşümsel önderlik özelliği gösteren öğretmenlerin, derse yönelik zihinsel özendirme davranışları öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?
 - b. Dönüşümsel önderlik özelliği gösteren öğretmenlerin, derse yönelik içsel ödül davranışları öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?
 - c. Dönüşümsel önderlik özelliği gösteren öğretmenlerin, derse yönelik etkililik davranışları öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?

d. Dönüşümsel önderlik özelliği gösteren öğretmenlerin, doyum sağlamaya yönelik davranışları öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?

e. Dönüşümsel önderlik özelliği gösteren öğretmenlerin, derste öğrencilere karşı başıboş davranışları öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?

f. Dönüşümsel önderlik özelliği gösteren öğretmenlerin, derste göstermiş olduğu çaba öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?

g. Dönüşümsel önderlik özelliği gösteren öğretmenlerin, etkin yönetim davranışları öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?

h. Dönüşümsel önderlik özelliği gösteren öğretmenlerin, edilgen yönetim davranışları öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?

2. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim sürecinde gösterdikleri öğretmen etkililiği davranışına ilişkin

a. Etkililiği kabul edilen öğretmenlerin, dersi işleyişleri öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?

b. Etkililiği kabul edilen öğretmenlerde, dersin güçlüğü öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?

c. Etkililiği kabul edilen öğretmenlerde, derse güdüleme öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?

d. Etkililiği kabul edilen öğretmenlerde, öğrenciyle iletişim öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?

e. Etkililiği kabul edilen öğretmenlerde, dersin farklılığı öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?

3. Bu değişkenlere göre ortaöğretim öğretmenlerinin dönüşümsel önderlik özellikleriyle öğretmen etkililiği özellikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

ARAŞTIRMANIN AMACI

Dönüşümsel önderlik üzerine farklı alanlarda birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar bu önderlik tarzının günümüz insanın ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim sistemimiz dünyadaki birçok sistem gibi hızla gelişen dünyaya ayak uydurmak zorundadır. Bu nedenle de öğretmenlerini birer dönüşümsel liderler olarak yetiştirebilirse başarıyı daha hızlı yakalayabilecektir.

Okullarda öğretmen etkililiğinin önemi, öğrenci merkezli eğitime geçildikçe daha açığa çıkmıştır. Etkili öğretmenler, sınıfın her alanıyla, her sorunuyla birebir ilgilenerek öğrencilerinin beklentilerine cevap verebileceklerdir.

Bu araştırma, dönüşümsel önderlikle öğretmen etkililiği arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmaktadır. Var olan ilişki dönüşümsel önderlik özelliği gösteren öğretmenlerin aynı zamanda etkili öğretmenler olarak algılandıklarını gösterecektir. Okullarda görev yapan ve gelecekte bu meslekte çalışacak öğretmenlerin daha verimli olmaları için gerekli yolu gösterecektir. Başarılı öğrencileri yetiştirecek öğretmenlerin nasıl olmaları gerektiğini gösterme amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

ARAŞTIRMA VARSAYIMLARI

Bu çalışmanın yürütülmesi aşağıdaki varsayımlara dayandırılmıştır:

1. Çalışmaya katılan katılımcılar anketi dürüstlük ve açık sözlülükle cevaplamışlardır.
2. Çalışmaya katılan katılımcılar, anket sorularını - (1) Hiçbir Zaman, (2) Çok Az, (3) Arasıra, (4) Çoğu Zaman, (5) Her Zaman - derecelerle cevaplamak için gerekli okuduğunu anlama yetisine sahiptirler.
3. Çalışmaya katılan katılımcılar, soruları sadece kendi bilgilerini ve mesleki faaliyetleri bağlamında öğretmenlerle yaşadıkları tecrübeleri baz alarak cevaplamışlardır.

SINIRLAMALAR

Bu çalışma, aşağıdaki sınırlamalar bilinerek, değerlendirilerek ve kabul edilerek yürütülmüştür:

1. Bu çalışma, İstanbul ili, Kartal ilçesindeki, genel liselerle sınırlıdır ve sonuçları başka yer ve zamanlar için genellenemez.
2. Tasarım ilişkiseldir; deneysel değildir; bu yüzden, hiçbir neden-sonuç ilişkisi çıkarılamaz.
3. Bu çalışmaya konu olan öğretmenler en az 2 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. Bu yüzden, bir öngörü değişkeni olarak görev süresinin ölçülmesine yönelik çaba gösterilmemiştir.

TANIMLAR

Bu çalışma boyunca, tutarlılık ve kavramsal netlik sağlamak için aşağıdaki tanımlar kullanılacaktır:

1. ‘Öğrenci’, çalışmanın yürütüldüğü lisede kayıtlı olan ve 3. ya da 4. sınıf öğrencisi olarak sınıflandırılmak için yeterli krediyi tamamlamış bir öğrenciyi gösterir.
2. ‘Öğretmen’, çalışmaya katılan katılımcılar tarafından değerlendirilmek üzere belirlenmiş öğretmenlerden birini gösterir.
3. ‘Dönüşümsel liderlik’ MLQ üzerindeki altölçek puanıyla belirlenir.
4. ‘Öğretmede etkinlik’, öğrenci tarafından sağlanan SEEQ üzerindeki puanlamayla belirlenir.
5. “Başarılı–başarısız öğretmen” öğretmenlerin ders işleyişleri, dersteki tavırları dikkate alınarak öğrenciler tarafından yorumlanmasıyla belirlenmiştir.

SÜRE VE OLANAKLAR

Bu araştırma 2005-2006 güz dönemi sonuna kadar sonlandırılacaktır. Araştırmanın olanakları İstanbul Valiliği ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün izniyle belirlenmiştir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmenler, kendi branşları içerisindeki bilgileri öğrencilere aktarma görevi verilmiş bireylerdir. Öğretmen, sınıf içerisinde bir yönetici olarak görülmektedir. Eğer etkin öğretmenler, dönüşümsel liderler olurlarsa, dönüşümsel liderlik çalışmaları sınıf yönetimi alanında yoğunlaşacaktır. Ve öğretmenler birer lider olarak görülecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın amacı etkin öğretmenler yaratmaktır. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakülteleri daha etkin öğretmen nasıl yetiştirebiliriz, diye çalışmaktadır. Bu araştırmayla dönüşümsel liderlik tarzıyla öğretmen etkililiği arasındaki ilişki açığa çıkartılacaktır. Etkin öğretmenlerle çalışmak isteyen kurumlara, kendini geliştirmek isteyen öğretmenlere yol gösterecektir. Yapılacak araştırmanın sonuçları doğrultusunda liderlik ve öğretmen etkililiği konularında yol gösterici olacaktır.

Bu çalışma, öğretmenin etkinliğine liderlik prizmasından bakılarak yapılan bir inceleme olarak tasarlanmıştır. Geleneksel görüşe göre idareci ve müdürler akademik alanda liderlik yapmaktadırlar. Öğretmenler, kendilerine çeşitli derecelerde ilgisi, yeteneği ve hedef bilgiyi alma yetisi olan öğrencilere kendi akademik konu alanları içerisindeki bilgileri aktarma amacı görev olarak verilmiş pedagoglar olarak görülmektedir. Öğretmen, bilgi aktarımı ile ilgili görevleri açısından zaman zaman bir yönetici olarak görülmektedir.

Öğretmenlerden disiplini yönetmeleri, kayıt tutmaları, stokları ve çıkışmaları idare etmeleri istenmektedir. Ama sınıf öğretmenleri liderlik etmeleri için nadiren açıkça çağrılmaktadır. Bu çalışmanın hedefi, bu çağrılarının ne kadar uygun olacağını incelemektir.

Eğer etkin öğretmenler, etkin dönüşümsel liderler olurlarsa, dönüşümsel liderlik çalışmaları alanının tamamı kendisini sınıf öğretimini anlamak, hazırlamak ve geliştirmek için gerçek bir maden damarı olarak sunacaktır.

İdareciler ve müdürler, dönüşümsel liderlik kuramı üzerine verilen eğitimleri kendi hizmetiçi eğitim programlarına dâhil edebilirler. Öğretmenlerin değerlendirilmeleri konusunda yeni bir yapılandırılmaya gidilebilir. Geleceğin öğretmenlerini yetiştiren üniversite programları ve alternatif sertifikasyon projeleri de bu kaynakları kullanmaya başlayabilirler. Bu sayede eğitim sistemimiz kendini geliştirerek daha çağdaş olma yolunda ilerleyecektir.

Dönüşümsel liderlik nitelikleri ve öğretmen etkinliğini ölçmek için kullanılan araçlar arasındaki ilişkinin gücü, öğretmenin incelenmesi ya da idari bir teftiş yoluyla, sınıfta öğretimin kalitesini artırmaya yardımcı olacak eşit derecede etkili diğer araçların varlığını ortaya çıkarabilir.

Literatürde öğretmenin öğrenci tarafından değerlendirilmesi için çok çeşitli, geçerli ve güvenilir araçlar ve sonuçları etkileyebilecek bağımsız değişkenlerin kapsamlı bir incelemesi bulunmaktadır.

Bu araştırma ülkemizde öğrencilerin öğretmenleri algılamaları konusundaki eksikliği bir parçada olsa kapatma amacı gütmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, iki önemli sosyal yapının, liderlik ve öğretmenliğin, paylaştıkları alanın derinliğini ve genişliğini keşfetmeyi hedeflemektedir. Yeni araştırmalara yol gösterecektir.

2. BÖLÜM

KURAMSAL DAYANAK

Bu bölümde araştırmamızla ilişkili çeşitli kuramsal dayanaklar açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dayandığı temel ilkeler, bu konuda yapılan çalışmalar sıralanmıştır. Kuramsal kısım aşağıdaki plan dâhilinde açıklanmıştır:

- Liderlik Nedir;
- Dönüşümsel Liderlik, Özellikleri ve Boyutları;
- Öğretmen etkililiği, Özellikleri, Unsurları;
- Liderlik ve Öğretmen Etkililiği;
- Dönüşümsel Liderliğin Eğitim Üzerine Etkisi.

LİDERLİK NEDİR?

Liderlik, 1930'lerden bu yana sosyal psikoloji ve örgütsel davranış alanında üzerinde en çok araştırma yapılan, binlerce kitap ve makale yazılan konuların başında gelmektedir. Buna karşın son söz hala söylenmemiştir. 1970'lerden sonraki çalışmalar liderin davranışlarını belirleyen ya da etkileyen durumsal araştırmaya yönelirken; 1990'lı yıllardan sonraki araştırmalar ise, liderliği farklı adlar altında kavramlaştırarak, farklı değişkenlerin liderin etkililiği ve başarısını belirleyen etmenleri belirlemeye çalışmıştır (Turan & Şişman, 2000).

Bass, liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme süreci olarak; Graen, liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşim şeklinde tanımlamaktadır (Çelik, 2000).

Bazı araştırmalar liderlikte doğuştan kazanılan kişisel özelliklerden çok, belirli durumlarda oynanan görevsel rollerin önemini ortaya koymuştur (Bursalıoğlu, 2002) .

Hızla değişen dñnyamızda eski liderlik davranışlarıyla değişime ayak uydurmak oldukça gñtñr. Dñnñřñmsel liderlik, değişen durumlara ayak uydurarak bireyin etkililiğini artırır. Bu liderlik tarzında birey yani lider çevreyi değiştirme gñcñne de sahiptir. Avolio ve Bass'a (1999) gñre, dñnñřñmsel liderler sadece zorunlu olarak çevresel olaylara tepkide bulunan kişiler değillerdir, aynı zamanda yeni bir evre oluşturan kişilerdir.

Geleneksel olarak tanımlanan liderlik anlayışı; insanları, belirli amaçlar etrafında toplayabilmek ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme gñcñne sahip olmakla ilgili özelliklerin bñtñnñ olarak tanımlanmaktadır. Ancak gñnñmñzde liderlik, insanları etkilemekle sınırlı değildir. İnsanları harekete geçirmenin yanında onlara iş yaptırmayı da kapsamaktadır. Gñnñmñzde bilgi, beceri ve yetenekten yararlanmak oldukça önemlidir. Bu nedenle liderlik oldukça karmaşıklaşmıştır.

DÖNÜşÜMSEL ÖNDERLİK

Gñnñmñzde rgñtler, sosyal sistemler olarak sñrekli değişmek zorundadırlar. rgñtsel değişmenin bir sñre içinde oluştuğu gñrñlmektedir. Planlı rgñtsel değişme ve rgñt geliştirme de değişim ihtiyaını karşılamaya yñnelik etkinliklerdir. rgñtlerin yaşayabilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi, rgñtsel değişme kapasitesini geliştirebilmesine bağlıdır.

Yoğun bir değişim hızının yaşandığı gñnñmñzde eski liderlik davranışlarıyla değişim sñrecine uyum sağlayabilmek mñmkñn değildir. Bu değişim hızına en çok dñnñřñmsel liderlerin uyum sağlayabileceği iler sñrñlmektedir. Dñnñřñmsel liderlik, rgñtte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yñnelik bir liderlik biçimidir. Dñnñřñmsel liderlikte rgñtñn i çevresinin denetim ve eřgñdñmñne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu liderlik biçiminde değişimi destekleyen yeni rgñtsel değerler geliştirmek önemlidir (elik, 2000).

Özellikle son yıllarda dönüşümcü liderlik ile ilgili birçok bilim dalında 500’den fazla bilimsel çalışma yapılmıştır (Sorenson, www.academy.umd.edu/KLSP-2000). Etkili bir liderlik için yapılan bu araştırmaların sonuçları “dönüşümcü liderliği” göstermektedir.

Dönüşümsel önderlik farklı şekillerde anlatılmaktadır. Bunların bazıları şunlardır:

Dönüşümsel liderlik “düşünen” kişilik sivilinden çok “hisseden” kişilik sivilile ile ilişkilidir (Korkmaz, 2005).

Bass ve Avolio (1994), dönüşümsel önderlikte güven, saygı ve işgörenlerin beraber çalışarak, istenilen amaçlara ulaşıldığını ve bunun işgören doyumunu artırdığını savunurlar.

Dönüşümsel liderler, işgörenleri motive etmek için duygularını kullanırlar.

Psikolojik yetkilendirme bireylerdeki güveni artırır; iş hayatında güvenlerini yitiren çalışanlar, işleri için gerekli çabayı göstermezler, bu durum onların çalışma performanslarını etkiler (Manion, 2000).

Dönüşümsel liderlikte lider, işgörenlerin bireysel gelişimlerine destek olmaktadır. Onların gereksinimlerini belirleyerek, bu duruma duyarlılık gösterir. Bu tanımlara dayanarak dönüşümsel önderlerin, daha büyük yeniliği sağlamak için, kültürel değerlerdeki bir değişimi gerektiren, dinamik bir örgütsel vizyon yarattıkları söylenebilir (Celep, 2004).

Hızla değişen dünyamızda eski liderlik davranışlarıyla değişime ayak uydurmak oldukça güçtür. Dönüşümsel liderlik, değişen durumlara ayak uydurarak bireyin etkililiğini artırır. Bu liderlik tarzında birey yani lider çevreyi değiştirme gücüne de sahiptir. Avolio ve Bass’a (1999) göre, dönüşümsel liderler sadece zorunlu olarak çevresel olaylara tepkide bulunan kişiler değildir, aynı zamanda yeni bir çevre oluşturan kişilerdir.

Dönüşümsel liderlik, lider ve izleyenlerin birbirlerini güdülemesi ve moralin yüksek düzeylere çıkarıldığı zaman oluşur (Burns, 1979) .

Bannon, dönüşümsel liderlik yaklaşımının önderlik kavramına katkılarını şöyle sıralamıştır (Celep, 2004):

- 1- Dönüşümsel önder, güven, saygı, eşitlik ve özgürlük gibi ahlaki özelliklere sahiptir.
- 2- Dönüşümsel önderlikte hiyerarşik bir yapı söz konusu değildir.
- 3- İzleyenlerin önderlik sürecine katılmasını içerir.
- 4- Güdüleme belirli bir hedefe ulaşma veya onu elde etme ile sınırlı değildir, izleyenlerin sürekli yükselen ilgi ve ideallerine ulaşmaları ve bu ilgileri geliştirmeleri için güdülenir.
- 5- Dönüşümsel önderlik belirli önder davranışları ve durumlarla sınırlı değildir.
- 6- Dönüşümsel önderlik yaklaşımının temeli önderi geliştirmek veya ona belirli beceriler kazandırmak değildir. Amaç işgörenleri geliştirmektir. Önder ise sadece bu amaç için bir aracı rolündedir.

Leithwood, değişimci liderliğin üç temel amacının olduğunu saptamıştır: (Çelik, 2000).

- 1- Lider, grup üyeleriyle sık sık bir araya gelir, ortak gözlemler ve eleştiriler yapar. Dönüşümcü lider, işbirliğine dayalı normları geliştirir ve daha iyi öğretim sağlamak için sürekli iyileştirme çalışmalarında bulunur. Liderliği ve gücü paylaşır.
- 2- Bireylerin gelişimini sağlamak için, amaçların içselleştirilmesi özendirilir.
- 3- Sorunların daha etkili olarak çözülmesine yardımcı olur.

Dönüşümsel önderler, işgörenlerinin gereksinimlerinin düzeyini yükseltir (Celep, 2004). Lider, arkasından gelenlerin beklentilerini geliştirerek, onların daha geniş alanlara yönelmelerini sağlar. Bu sayede örgütte bireyler daha çok sorumluluk alarak, kendi gelişimlerini hızlandırırlar.

Dönüşümsel liderler, takipçilerini elde etmek için, bir vizyon ve amaç sağlamaya yönlendirirler (Celep, 2004). İzleyenlerin önüne konan hedef, onları daha fazla güdüler ve çalışma azmini arttırır. Örgüt hedeflere ulaşmada daha hızlı hareket etmiş olur. Lider, işgörenlerin mevcut durumu aşarak, değişimin başlamasını ve sürekli hale gelmesini sağlarlar. Bu değişim sadece bireyleri değil, tüm örgütü de etkiler.

DÖNÜŞÜMSEL ÖNDERLİĞİN ÖZELLİKLERİ

Şimşek, dönüşümcü liderliği şöyle tanımlıyor: Dönüşümcü liderlerin işi yeni bir vizyon, dünya görüşü veya gerçeklik yaratmak, bu yeni gerçeklikle ilgili, uyumlu yeni standartlar, kurallar, normlar ve davranışlar geliştirmek, kitlelerin anlayabileceği dilde bunlara ulaşmanın yollarını göstermektir. Liderin yarattığı bu yeni gerçekliğin içinde kitleler yeni anlamlar bulurlar, yaşamlarını ve davranışları anlam kazanır, geleceğe ilişkin açık ve kesin beklentileri oluşur (Eraslan, 2005).

Eraslan'ın ilettiği dönüşümsel liderlik tanımı, bu liderliğin birçok özelliğini içinde barındırmaktadır. Bunlardan biri “vizyon oluşturmak”, “vizyona uyumlu yeni davranışlar, kurallar geliştirmek”, ve “geleceğe ilişkin beklentiler oluşturmak” ve “yaratıcılık”. Dönüşümsel liderlik, yaşamın her alanını, örgütün her bölümünü etkilemektedir. Ve sürekli bir dönüşümü zorunlu kılmaktadır.

- **Vizyon Geliştirme:** Açıkalin'in (2000:31) Bennis'ten aktardığı gibi; “Dönüşümcü liderliğin temel özelliği paylaşılmış bir vizyona sahip olmasıdır. Vizyon değerlerle beraber, prensip odaklıdır. İnancılı, dürüst, bütünlük içinde ve kendine güvenen birisi olması ondaki diğer özellikleri gösterir.”

Eraslan (2005), “vizyon, örgüte ilişkin, düşlenen bir geleceği, tasarlayabilme, geliştirebilme ve paylaşabilme özellikleri ile birlikte örgütsel geleceğin resmedilmesi” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak vizyon, var olan durumu etkileyerek değişimin olmasını sağlar, diyebiliriz.

Celep (2004) “dönüşümsel önderler, örgütü bütün yönleriyle algılar ve örgütün gerçekleştirebileceği vizyonu kestirebilirler” der.

- **Yaratıcılık:** Dönüşümcü lider, takipçilerinin yaratıcılıklarını geliştirerek beklentilerinin artmasını ve hedeflerinin de bu doğrultuda yükselmesini sağlar.

Bunu yaparken kendileri karşılaştıkları sorunlar karşısında oldukça yaratıcı çözümler geliştirerek değişimin sekteye uğramasına izin vermezler.

Dönüşümcü liderler devrimci değişimcilerdir. Bunu başarmak için yaratıcı çözümler bulmak ve yeni fikirler elde etmek için izleyenleri ile birlikte hareket ederler. Dönüşümcü lider, izleyenlerini cesaretlendirir ve mevcut yapıya, değişim karşıtı anlayışa (status quo) karşı koymaya yöneltir. Dönüşümcü lider, izleyenlerini problemlerin çözümünde yeni yöntemler bulmaya iter ve onları motive ederek işe yöneltir. İzleyenlerine negatif düşünceleri reddetmeyi öğretir ve olumlu düşüncenin gücüne inanırlar (Friedman, akt. Eraslan, http://www.insanbilimleri.com/makaleler/sosyoloji/liderlikte_post_modern.htm). Dönüşümcü liderler, izleyenlerine yeni fikirleri uygulamaları için destek olur. Herkesin düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmeleri için uygun ortam oluşturur.

- **Karizmatik Etki:** Schermerhorn karizmayı şöyle tanımlıyor: “Karizma, liderin izleyenlerinde şevk, gurur, güven ve sadakat uyandırması, lider ile izleyenler arasında güçlü bir duygusal bağın oluşturma sürecidir (Eraslan, 2005).

Dönüşümsel önderler karizmatik oldukları kadar farklı becerilere de sahiptirler. Belirsizlikle karşılaşan örgütlerdeki liderler, ilham verici güdüleme, zihinsel özendirme ve bireysel ilgilerini kullanarak daha hızlı çözüme ulaşacaklardır (Celep, 2004).

Bass, karizmatik etkiye sahip liderler için bazı değerlendirmeler yapmıştır (akt. Eraslan, http://www.insanbilimleri.com/makaleler/sosyoloji/liderlikte_post_modern.htm):

- Karizmatik etkiye sahip liderler, kendilerine yönelik heyecanlı (emotional) tepkileri canlandırmak suretiyle izleyicilerinin tutum ve davranış değişimini teşvik ederler. Aynı zamanda bir coşku ve macera duygusunu da harekete geçirirler.
- Karizmatik etkiye sahip liderlerin izleyicilerinin gözünde olduğundan fazla görülmeleri, kendilerini izleyicilerince özdeşleştirilecek yararlı hedefler hâline getirir ve izleyicilerde bazı heyecanların yaratılmasında katalizör görevi görür.
- Normların ve grup fantezilerinin izleyiciler arasında paylaşılması karizmatik liderlerin ortaya çıkmasını ve bu liderlerin başarılı olmasını kolaylaştırır.
- **Etkili İletişim Becerisi:** İyi bir iletişim örgüt içinde sıkı bağların kurulmasını sağlar. Lider amaçları takipçilerine anlatarak, sürekli bir iletişim kurar. Bu iletişim çift yönlüdür. Lider sorulan sorulara, zamanında ve yeterli yanıtlar vererek takipçilerin neyi, ne amaçla ve nasıl yapılması gerektiği konusunda düşünmelerini sağlayarak onları sürecin içine dâhil etmiş olur. Kurulan iletişimle örgüt içindeki motivasyon seviyesi hakkında bilgi sahibi olur. Dönüşümcü lider, bireylerdeki yeteneklerin farkında olur ve bunların geliştirilmesi yönünde çaba sarf eder. Dönüşümcü liderler, izleyenlerini beklentileri aşan bir performans göstermeleri konusunda motive ederler. Bunu başarmak için ise başlıca üç liderlik süreci kullanırlar (Conger, akt. Eraslan, http://www.insanbilimleri.com/makaleler/sosyoloji/liderlikte_post_modern.htm) :

- Bu liderler, belirlenen hedeflerin önemi ve değeri ile bunları başarabilme yolları hakkında izleyenlerinin daha çok bilgilendirilmesini sağlarlar.
- İzleyenlerini, kolektif şuuru ve hedefleri başarabilmek için kendilerini aşmaya ikna ederler.
- Liderlik süreci ve misyonu aracılığıyla, takipçilerinin yüksek mevki (makam) isteklerini kamçılar ve yerine getirir.

DÖNÜŞÜMSEL ÖNDERLİK BOYUTLARI

Dönüşümsel liderlik ile ilgili çalışmaların sonuçları incelendiğinde ortak bazı noktalara varılıyor. Bu sonuçların en önemli özelliği, dönüşümsel liderlerin hemen hemen tamamı, çalışmalarının odak noktası olarak insanı almalarıdır. Ve izleyenlerinin gelişimlerini göz önüne alarak, sürecin değişimini hızlandırmaktır.

Dönüşümsel liderlik üzerine yapılan araştırmalar sonucunda, bu önderlik tarzına ait dört boyut belirlenmiştir:

1. İdeal Etki
2. Zihinsel Özendirme
3. İlham verici Güdüleme
4. Bireysel İlgi (Celep,2004)

Dönüşümsel önderliğin boyutlarının belirlenmesinde Bass ve Burns'un çalışmaları yol gösterici olmuştur.

1- İdeal Etki Boyutu:

İdeal etki kavramı, karizmatik önderlik çalışmasından ortaya çıkarılmıştır. (Hunkin, Tracery, akt. Celep, 2004). Karizmatik özelliğe sahip liderler doğal olarak etkileyici özellikler gösterirler; çünkü kendisini izleyenler liderin çalışmalarından zamanla etkilenirler.

İzleyenlerini saygı uyandırarak heyecanlandırırlar (Celep, 2004). Lider, hayran olunan bir kişiliktir ve bu nedenle de izleyenler tarafından taklit edilir.

İdeal etkide izleyenler, liderlerine saygı ve hayranlık duyarlar. Bu etkiyi lider örgütsel amaçların izlenmesi yönünde kullanabiliyorsa dönüşümsel özellik gösterdiği söylenebilir (Celep, 2004).

2- Zihinsel Özendirme Boyutu:

Celep, zihinsel özendirme boyutunu, liderin işgörenlerine ilginç ve zorlayıcı işler sağladığı ve onları sorunlarını kendi yolları ile çözmeleri konusunda cesaretlendirdiği düzeyi ifade eder (Celep, 2004, 76). Önderi izleyenler, her hangi bir sorunla karşılaştıkları zaman sorunun çözümü için fikir yürütürler ve sonuca ulaşmak için harekete geçerler. Lider bu konuda izleyenlerini cesaretlendirerek onlara destek olur.

Lider, takipçilerini karşılaşılan sorunların çözümünde farklı çözüm yollarına yönelmelerini ve sürekli bir arayış içinde olmalarını sağlayarak, yeni çözüm yollarının gelişmesine de yardımcı olmuş olur.

Önder fikir akışını sağlar, sayıtlıları sorgular, diyen Celep, Hunkin ve Tracey'in fikirlerini şöyle aktarır: İşgörenler yeni yaklaşımları ortaya çıkarmayı denemede özgür olduklarını hissederler ve onların fikirlerinden farklı olsa bile eleştirilmeyeceklerini farkındadırlar (Hunkin, Tracey, akt: Celep, 2004).

3- İlham Verici Güdüleme Boyutu:

Önder, işgörenlerin işlerine anlam kazandırarak, güdüleme ve ilhamı arttıran bir şekilde davranır, buna bağlı olarak takım ruhu artar (Celep, 2004). Önderlerin takipçilerine ilham vermesi, onları ortak amaçlar doğrultusunda çalışmaya özendirmesi sonucunda grupta daha iyisine ulaşma amaçlı çalışma isteği artacak; fikir alış verişleri ve birlikte çalışma duygusu takım ruhunu geliştirecektir.

Dönüşümsel liderlikte ilham verici güdüleme özel bir yere sahiptir. Çünkü işgörenler liderin amaçları doğrultusunda çalışmaya teşvik edilseler, ilham verici davranış ortaya çıkar (Celep, 2004). Lider, izleyenlerini güdülerken onlara ilham vererek ortak amaç doğrultusunda birlikte çalışmaya teşvik eder.

4- Bireysel İlgı Boyutu:

Bireysel olarak takipçileriyle ilgilenen lider, aynı zamanda onlara kılavuzluk yapar. Kişilerle bireysel olarak ilgilenmekle karşınızdakini ciddiye aldığınızı ve ona değer verdiğinizi göstermiş olursunuz. Bunun sonucunda da kişinin kendine güveni artarak hedeflere ulaşmaya çaba sarf eder.

Bass ve Steidlmeier, bireysel olarak işgörenleriyle ilgilenen önderler, daha başarılı bir sonuç elde etmek için işgörenlerine daha bağılı hale gelmeleri konusunda yardımcı olur ve ortak amaçlara özendirme eder (Bass ve Steidlmeier, akt: Celep, 2004, 78). Önder göstermiş olduğu bireysel ilgi sayesinde takipçisinin örgüte daha sıkı bağlanmasını sağlar. İşgören, birey olarak kendini var kıldığını hisseder.

Dönüşümsel önder, takipçilerinin ihtiyaçlarını fark eder, onların eksikliklerini gidermeleri için olanak sağlar (Celep, 2004). Takipçiler de bu durumda liderlerini sahiplenerek ona saygı duyarlar.

Dönüşümsel lider, takipçisini bir lider gibi yetiştirmeye çalışırken, onunla bireysel olarak ilişki kurar. Onlardan kendisine sürekli bir uyum göstermeleri yerine, yeri geldiğinde kendi fikirlerini rahatça söyleyeabilecekleri özgür insanlar olarak hareket etmelerini bekler (Celep, 2004).

ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ

Okul, her şeyden önce kişiliğin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir yerdir. Okullar, dünyanın her ülkesinde, birbirine benzer ya da birbirinden farklı biçimlerde örgütlenmiş olup, bazı amaç ve işlevlere sahiptir.

Okullardan beklenen, söz konusu amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirmektir. (Şişman, 2002). Okullar belirledikleri bu amaçlara ve işlevlerine ulaşmak için çaba sarf ederler. Okulun etkililiği, amaçlarına ulaşmasına etki eder.

Okulun etkililiği üzerindeki araştırma öğretmenin, öğrencilerin gelişimi üzerinde okulun etkin bir rol oynamasında oldukça önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. (Scheerens & Bosker, 1997). Etkili okullar üzerinde uygulanan birkaç çalışmada, öğrencilerin performansının incelenişinde sınıf düzeyinin okul düzeyinden daha önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000). Sınıf düzeyinin başarısı, okulu etkilemektedir.

Öğrenci başarısı, ister standartlaştırılmış test puanlarıyla isterse bilgi değerlendirmesi, mezuniyet notları ya da başka göstergelerle ölçülsün, etkili öğretimin referans noktasıdır. Etkili öğretim öğrenci başarısını etkiler. Sezgisel düzeyde, çoğu öğrenci etkili öğretimin yapıldığı bir ortamda bulundukları zamanı anlar. Öğrencilerin etkili öğretimi tanımları farklılık gösterir, bu durum sosyal bilimcilere serbestlik vermez, bu nedenle “etkili öğretim” gibi muğlâk kavramlar operasyonel tanımlara dayanmalıdırlar ve bu tanımlar mevcut araştırmaları yansıtmalıdır (Wilson, 2004).

Öğretmenlerin sergilediği özellikler üzerindeki bu ilk vurgu, öğretmen kişiliğinin öğrenci performansı ile ilişkilendirilme şekli hakkında çok az bilgi sağlamıştır.

Kişilik araştırmalarından sonra etkili öğretim davranışlarını ortaya çıkartmak için deneysel tasarımlara ve sınıf gözlemlerine dayalı ‘süreç-ürün’ modelinin geliştirilmesi gelmiştir (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002). Öğretmen davranışı üzerindeki bu vurgu öğretmen değerlendirme ve sınıf gözlem sistemlerinde aşırı bir artışa yol açmıştır (Wilson, 2004).

‘Süreç-ürün’ modelinde hem sezgisel hem de deneye dayalı (ampirik) olarak kurulan tutarlı bir konu ortaya çıkmaktadır. Öğrenci öğrenimi ve bu nedenle öğretmen etkililiği doğrudan konudaki öğretimin miktarına ve hız denetimine bağlıdır (Brophy & Good, 1986; Evertson, akt.; Griffin & Barnes, 1986). Bu davranış da dolaylı olarak öğrencileri göreve bağlı tutan ve geçişler boyunca dikkatin dağılmasını ve öğretimdeki kesintileri en aza indiren idari ve liderlik yetenekleri gösterir.

Literatürden ortaya çıkan bir başka konu öğrenci çıktılarının öğretmenin aktif olarak öğrettiği ya da danışmanlık yaptığı zamanla doğrudan ilişkili olarak artar. (Brophy & Good, 1986). Başka bir ifadeyle, sınıf içindeki kişisel çalışma ya da ödev materyalin aktarımında öğretmen tarafından öğretimden daha az etkili bir aktarımdır. Etkili öğretim için öğretmenin bütün çabalarının ders verirken ya da gösteri yaparken olması gerekmez, tartışma, sorgulama ve cevap yoluyla olabilir (Cazden, 1986).

Sözler genellikle öğretmen ve öğrenci arasındaki değişim aracı olduğundan iletişim yetenekleri etkili öğretmenin dağarcığında önemlidir. (Wilson, 2004). Bütün geçerli öğretim etkililiği ölçümleri öğretmenin sunum yeteneklerini ölçen bileşenler içermeli ve bütün etkili öğretmenler belirli hedeflere ulaşma anlamında ve genelde ders içinde öğrenci için net yönergeler ve hedefler oluşturabilmeli, dersin içeriğini yeterince bağlantılandırılabilmesi ve öğrenciye anlamlı geri besleme sağlayabilmelidir.

Öğretmenin sınıftaki bütün öğrencilerin başarılı olabileceği beklentisiyle birlikte (Reynolds & Muijs, 1999) entelektüel uyarım bir diğer tutarlı etkili öğretmen davranışıdır. (Wilson, 2004). Bu davranışlar doğrudan öğrencilerin sınıfta başarılı olma ve kendi sorumluluklarını yerine getirmeye yönelik motivasyonlarını etkiler.

Güzellik izleyicinin gördüğü tek özellik değildir. Lise mezuniyetinin arifesindeki endişeli ebeveyn, standartlaştırılmış test tutanaklarını açan meraklı yönetici, ilk sınıf gözlemine geçirmekte olan sinirli stajyer öğretmen ve işe yeni aldığı kişinin yetenekleriyle ilgili endişe duyan işverenin hepsi öğretim etkililiği konusunda farklı bir görüşe sahiptir.

Öğretim etkililiğinin genel kabul gören bir tanımı yoktur fakat öğrenci kazanımı açısından arzu edilir sonuçlar ortaya çıkardığı konusunda bir uzlaşma vardır. Etkili öğretmenin özellik ve davranışlarını gösteren bir menü, liste, döküm ya da katalog mevcut değildir; fakat alanyazında konuyla ilgili araştırmaların sık sık ortaya çıkardığı nitelikleri, yetenekleri ve faaliyetleri tanımlatan yeterince genel uzlaşma vardır (Wilson, 2004).

Creemers'in araştırmalarına göre, öğrencilerin elde ettikleri akademik sonuçlar, okul düzeyinde uygulanan prosedürler ve etkinliklerden çok sınıf düzeyinde uygulanan prosedürler ve etkinliklere dayanmaktadır. (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002) Gerçekten de, sınıfta öğretmen tarafından etkili bir yönlendirme ve eğitim sağlanmadıkça, öğrenmenin gerçekleşmesi ya da bir ilerlemenin kaydedilmesi söz konusu olamaz. (Munro, 1999). Caldwell ve Spinks de, okulların organizasyona yönelik özelliklerinin etkili öğrenme için gerekli olan koşulları sağlamasına karşın, öğrencilerde bir ilerlemenin gerçekleşebilmesinde belirleyici unsurun, öğretmen-öğrenci etkileşiminin kalitesi olduğunu savunmaktadırlar. (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002). Etkili iletişime sahip öğretmen ve öğrenci ilişkisinin sonucunda öğrencinin kendine güven duyması, fikirlerini açıkça dile getirmesi sağlanabilir.

A- “Süreç-Ürün” Üzerinde Yapılan Araştırmalar:

Öğretmen Davranışları ile İlişkilendirilen Unsurlar

Brophy ve Good'un görüşlerine göre, etkili öğrenme konusundaki araştırmaların gelişim süreci, kavramsallaştırma ve öğretmen etkililiğinin ölçümü üzerindeki tarihsel etkilerden dolayı ağır bir seyir izlemiştir (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002).

Medley (1979) etkili bir öğretmende bulunması gereken nitelikler konusunda, birbirini izleyen beş kavram belirlemiştir. Buna göre, etkili bir öğretmen:

- a** - Arzu edilen kişilik özelliklerine sahip;
- b** - Etkili yöntemler kullanan,
- c** - Sınıfta olumlu bir atmosfer yaratabilen,

- d** - Çok sayıda yetkinliklere uzman düzeyde sahip,
e - Yalnızca uzman düzeyde bu yetkinliklere sahip olmakla kalmayıp, aynı zamanda bunları ne zaman uygulayacağı ve nasıl planlayacağı konusunda da bilgili, gerçek anlamda profesyonel bir karar alıcı konumunu da başarıyla üstlenebilen bir birey olmalıdır.

Etkili öğretmen, öğrencilere ulaşabilen, ılımlı bir ortamda, ne yapacağından, nasıl davranacağından emin, tutarlı ve ulaşılır olabilir.

Tablo 2.1’de, öğretmen etkililiği araştırmasının çeşitli aşamalarında tanımlanan, etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikleri içeren bir liste yer almaktadır. (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002) Bu unsurların öğretmenin etkililiği üzerindeki etkilerini sorgulayan çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiler de aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 2.1: Öğretmen Etkililiği Araştırmasının Her aşamasında İrdelendiği Biçimde Etkili Bir Öğretmenle İlişkilendirilebilen Belli Başlı Unsurlar
 (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002)

<i>Öğretmen etkililiği Üzerine İncelemeler Prototip-Ürün İncelemeleri</i>	<i>İrdelenen Unsurlar Psikolojik Özellikler A) Kişilikle ilgili özellikler B) Tavrı C) Deneyim D) Yetenek/Başarı</i>
---	--

Süreç-Ürün Modeli	Öğretmen Davranışı <i>A) Akademik Etkililiğin Miktarı</i> • Öğretilen materyalin miktarı ve öğretim sürecinin temposu: Etkili öğretmenler, akademik eğitime öncelik tanırırlar ve kapsanan müfredatı en yüksek düzeye çıkartırken, aynı zamanda her amacın kolayca ve herhangi bir engellemeye uğramaksızın öğrenilebilmesini sağlamak üzere gerekli adımları atarlar.
	• <i>Sınıf Yönetimi:</i> Etkili öğretmenler, sınıf ortamını verimli bir öğrenme ortamı olarak organize ederler ve yönlendirirler ve böylece katılım oranı en yüksek düzeye ulaşır.
	• <i>Gerçek Öğrenme Süreci:</i> Öğrenciler, zamanlarının büyük bir bölümünü kendi başlarına çalışarak değil, öğrenerek ve öğretmenlerince denetlenerek geçirirler; öte yandan, öğretmenlerin konuşmalarının önemli bir bölümü yönetsel ya da prosedürel konular üzerinde değil, akademik konular üzerinde odaklanmalıdır.
	<i>B) Öğretmenin Organize Biçimde Sunduğu Derslerin Kalitesi</i>
	• <i>Bilgi Verme:</i> İncelenen değişkenler, sunumun yapılandırılış biçimi ve açıklığına değinmekteydi.

	• <i>Sorular Sorma:</i> İncelenen değişkenler, sorunun bilişsel düzeyi, sorunun türü (ürüne ya da sürece yönelik sorular, sorunun açıklığı ya da soruları izleyen boşluk sürelerine değinmekteydi. • <i>Geri Beslemenin Sağlanması:</i> İncelenen değişkenler, öğretmenlerin öğrencilerin yanıtlarını izleme biçimlerine ve doğru, yarı doğru ya da yanlış yanıtlara gösterdikleri tepkilere değiniyordu. • <i>Pratik ve uygulama fırsatları</i>
	<i>C) Sınıf Ortamı</i> • İş odaklı ve destekleyici ortam
Sınıf Davranışı Modelinin Ötesinde	<i>A) Konu Bilgisi</i> <i>B) Pedagoji Bilgisi</i> <i>C) Öğrenenin İnançları</i> <i>D) Öğretmenin Kendi Kendine Yeterliliği</i>

Öğretmenin Kişilik Özellikleri:

Öğretmenlerin kişilik özelliklerine daha önceki dönemlerde duyulan ilgi, bir ilk örnek ürün olarak nitelendirebileceğimiz birtakım çalışmaların ortaya çıkması ve etkili bir öğretmenin kişilik özelliklerini tanımlamaya yönelik bir girişimin ortaya çıkması ile sonuçlandı. Borich; Rosenshine & Furst, bu bağlamda etkililik özellikleri, şu şekilde belirlemişlerdir:

- Kişilik özellikleri (ör. hoşgörü düzeyi, dogmatizm, açık davranabilme);
- Tavırlar (ör. Öğretme motivasyonu, çocuklara karşı gösterdiği empati ve mesleğe bağlılık),
- Deneyim (ör. Öğretmenliğe harcadığı yıllar, öğrettiği sınıf düzeyinde sahip olduğu deneyim) ve

- Yetenek/başarı düzeyi (ör. Sağladığı mesleki tavsiyeler, öğretim becerisi konusunda öğrencilerin değerlendirmeleri).

Bu yaklaşımın, öğretmenlerin sahip olmaları arzu edilen erdemler konusunda belirli bir fikir birliği oluşturmalarına rağmen, bu psikolojik unsurlar ve öğrenci performansı arasındaki ilişkiler konusunda herhangi bir bilgi sağlamadığı belirlendi (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002).

Öğrencilerin Başarı Düzeyleri:

Bir sonraki aşama, belirli öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarı düzeyi üzerindeki etkilerini irdelemeyi amaçlayan deneysel çalışmaların oluşturulması üzerinde odaklandı. Bununla birlikte, öğretim yöntemlerindeki farklılaşmaların öğrenci başarısı açısından anlamlı sayılabilecek farklılıklar üretmediğinden dolayı, bu çalışmaların büyük bir bölümünden somut herhangi bir sonuç elde edilemedi. (Medley, 1979). 1950'li ve 1960'lı yıllar, başarılı bir sınıf ortamının oluşturulması ve öğrencilerin başarı düzeyinin yükseltilebilmesi için öğretmenin sahip olması gereken yetkinlikler konusu üzerinde yoğun tartışmaların yaşandığı yıllardı ve bunun sonucu olarak, sistematik gözlem yoluyla öğretmenin davranışının ölçümü konusu özel bir önem kazandı. 1970'li yıllarda ise, sınıf gözlemleri sisteminin geliştirilmesine yönelik çalışmalar uygulandı (Shavelson, 1973; Simon & Boyer, 1970). Bu çalışmalarda belirli öğretmen davranışlarının, neredeyse her zaman öğrencilerin başarılarıyla ilişkili olduğu ortaya çıktı.

Bu nedenle, son otuz yıllık süre içinde araştırmacılar, etkili öğretim konusunda bir bilgi tabanı oluşturabilmek üzere, öğrenci başarı düzeyinin bir ön belirleyicisi olarak öğretmen davranışları konusu üzerinde odaklandılar. Bu araştırma, kesinlikle öğrenci başarı düzeyi ile ilişkilendirilen bir dizi davranışın tanımlanmasına yönelik araştırmaları başlattı (Everston, Anderson, Anderson, & Brophy, 1980; Galton, 1987; Muijs & Reynolds, 2000).

Brophy ve Good'un görüşlerine göre, Amerika'da uygulanan çalışmalarda, öğrenci başarı düzeyi ile verilen eğitimin niteliği ve öğretim sürecinin temposu (sürati) arasındaki ilişkinin varlığı, en sık biçimde ortaya çıkan bulgulardan birini oluşturmaktadır (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002). Öğrenci başarı düzeyinin öğretimin niteliğini etkilemekte bu durumda öğretmenin etkililiğine yön vermektedir.

Öğrenilen bilginin niceliği, öğrenme fırsatı ile ilişkilidir ve öğrenme konusundaki başarı düzeyi, öğretmenlerin akademik eğitime öncelik verdikleri, öğrencilerinden müfredatta belirlenen hedefleri elde etmelerini bekledikleri ve mevcut zamanı müfredatla ilgili faaliyetlere tahsis edebildikleri durumlarda en yüksek düzeye çıkabilmektedir. Öğrenme fırsatının da, gerek öğretmenin, gerekse okulun etkililiği ile ilişkilendirilebilen önemli bir unsur olduğu belirlenmiştir (Kyriakides et al., 2000; Scheerens & Bosker, 1997). Başarının sürekliliği, öğrenci başarısı ile ilişkilendirilen bir diğer önemli unsuru oluşturmaktadır. Etkili bir biçimde öğrenebilmeleri için öğrencilerin, uygun bir zorluk düzeyinde ve mevcut başarı düzeyleri ve beklentileri ile uyumlu etkinlerde bulunabilmeleri gerekir.

Bu nedenle, müfredatın kapsamını maksimum düzeye yükseltmek üzere öğrencilere müfredatı kısa bir süre içinde tamamlamalarını sağlamak ile süratli bir tempo ile ilerlemek, her yeni amacın kapsamlı ve istisnasız bir şekilde tüm öğrenciler tarafından öğrenilebilmesini sağlamak üzere ağır fakat emin adımlarla ilerleme yöntemi arasında bir gerginlik oluşmaktadır. Brophy ve Good'un görüşlerine göre, sınıfın öğrenme sürecindeki temposu (sürati), sınıftaki öğrencilerin öğrenme yeteneklerine ve gelişim düzeylerine; aynı zamanda, öğrencilerin hata yapma olasılığının en alt düzeye indirgenmesi gerektiğinden dolayı, işlenen konunun niteliğine bağlıdır (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002).

Öğrencilerin Derse Katılım Düzeyleri:

Öğrenme fırsatının öğrencilerin öğrenme sürecine katılım düzeyi ve görev üzerinde harcanan zaman ile ilişkili olduğundan ve katılım düzeyinin, sınıf yönetimi üzerindeki çalışmalarda bir kıstas olarak kullanılmıştır (Emmer & Evertoston, 1981).

Etkili öğretmenlerden aynı zamanda etkili bir öğrenme ortamı olarak sınıfı örgütlemeleri ve yönetmeleri, böylelikle de katılım düzeyini maksimum düzeye yükseltmeleri beklenir (Creemers & Reezigt, 1996). Öğrencilerin katılımının sağlandığı sınıflarda başarının aratacağı, öğretim etkililiğinin çoğalacağı düşünülebilir.

Varolan öğretim süreci söz konusu olduğunda, yapılan araştırmalar, öğrencilerin, zamanlarının büyük bir bölümünü kendi başlarına çalışarak değil, öğrenerek ve öğretmenlerince denetlenerek geçirdikleri ortamlarda daha başarılı olduklarını göstermiştir (Brophy & Good, 1986). Ders ortamı, öğretmen ve öğrencinin birlikte iletişim içerisinde bulundukları bir süreçtir. Bu zaman içerisinde öğrenci sürece ne kadar dahil edilirse öğrenme artacaktır.

Etkili öğretmenler, öğretme zamanlarının önemli bir bölümünü, bilgileri sunarak ve bilgilerin sunumu ve gösterilmesi yoluyla, yeni kavramlar geliştirmeye ayırırlar. Ayrıca, sınıf söylemi üzerinde yapılan araştırmalar, etkili öğretmenlerin sınıflarında öğretmenin konuşmaya büyük bir zaman ayırmasına karşın, bu konuşmaların büyük bir bölümünün yönetsel ya da prosedürel konuları değil, akademik konuları içerdiğini ve öğretmenleri bu eylemleri kesintisiz konferanslar biçiminde değil, öğrencilere sorular sorarak ve onlara geri besleme sağlayarak gerçekleştirdiklerini de göstermiştir (Cazden, 1986). Bu sayede öğrencinin derse katılımı ve süreci sahiplenmesi sağlanmaktadır.

Derslerin Biçimi ve Niceliği:

Yukarıdaki bulgular, akademik etkinliğin niceliği ile ilgilidir. Aşağıda sunulan değişkenler ise, öğretmenin örgütlü biçimde sunduğu derslerin biçimini ve niceliğini irdelemektedir ve sunum, bilgi verme (yapılandırma), sorular sorma (talepte bulunma) ve geri besleme sağlama (tepki) şeklinde bölümlere ayrılabilir. Yapılandırma konusunda Rosenshine ve Stevens (1986), öğretmenlerin yalnızca etkin bir biçimde materyali sınamakla yetinmeyip, konuyu aşağıda belirtildiği biçimde yapılandırdıklarında, başarının en yüksek düzeye ulaştığını belirtmektedirler:

1. Bir giriş bölümü oluşturmak üzere konuyla ilgili genel bir açıklamanın sunulması;
2. Kapsanacak olan içeriğin ana hatlarıyla sunulması ve dersin bölümleri arasındaki geçişlerin işaret edilmesi;
3. Dikkatlerin ana fikirler üzerinde toplanmasının sağlanması;
4. Dersin sonunda ana fikirlerin yeniden gözden geçirilmesi. Özet incelemeler belli başlı noktaların öğrenilmesini bütünleştirerek güçlendirdiklerinden dolayı, oldukça önemlidirler (Brophy & Good, 1986).

Bu yapılandırıcı unsurların yalnızca bilgilerin bellekte muhafaza edilmelerini kolaylaştırmakla kalmayıp, aynı zamanda taraflar arasındaki ilişkilerin ayımsaması yoluyla bütünleşmiş olarak kavranabilmelerini sağladığı da öne sürülebilir.

Ayrıca, bilgilerin özellikle ana görülerin ve anahtar niteliğindeki kavramların sürekli biçimde yinelenmesi ve gözden geçirilmesi yoluyla belli ölçüde pekiştirilmeleri de, başarı düzeyini yükselten bir unsurdur.

Sunumun Açık ve Anlaşılır Olması:

Sunumun açık ve anlaşılır olması da, öğrenci başarısı ile yakından ilişkilidir. Etkili öğretmenler, tartışılan konu dışına çıkmadan, öğrencilerin anlama düzeyinin üzerinde açıklamalarda bulunmadan ya da öğretilen konunun açıklığını zedeleyen konuşma kalıplarını kullanmadan, öğrencileriyle açık ve dolaysız bir biçimde iletişim kurabilirler (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002). Öğretmenin açık ve anlaşılır ifadeleri, öğrenci tarafından daha iyi anlamlandırılır.

Mujis ve Reynolds (2000), öğretmenlerin aktif bir biçimde öğrenim materyallerini sunmaları üzerinde odaklanmanın, geleneksel konferans ve tekrara dayalı yaklaşımın etkili bir öğretim yaklaşımı olduğu görüşünün bir göstergesi olarak algılanmaması gerektiğini belirtirler. Etkili öğretmenler, sınıfta öğrencilerine çok sayıda sorular sorarlar ve öğrencilerin katılımını yükseltmeye çalışırlar.

Bilişsel sorgulama düzeyinin her zaman öğrencilerin başarılı olmaları ile ilişkili olmadığının belirlenmesine rağmen, soruların zorluk düzeyinin, öğretilen konunun bağlamı ile oranlı bir biçimde değişebileceği de vurgulanmıştır. Ürüne yönelik sorularla (ör. öğrencilerden yalnızca bir tek yanıtın beklenmesi) ile sürece yönelik soruların (ör. öğrencilerden açıklamalarda bulunmalarının beklenmesi) kombine bir biçimde yöneltmeleri beklenebilir; bununla birlikte, etkili öğretmenlerden süreç ağırlıklı sorular sormaları da beklenebilir (Everston vd. 1980). Soruların açık olması da bir unsuru oluşturmaktadır ve soruları izleyen duraklama sürelerinin, doğrudan doğruya soruların zorluk seviyesine göre değişkenlik göstermesi gerekir.

Brophy & Good'un belirttiğine göre, soyut ilkelerin uygulanmasını gerektiren bir sorunun ardından gelen duraklama süresinin, olgulara yönelik bir sorudan daha uzun olması gerekir. Öğretmenin bir soru sorması ve bir öğrenciden bu soruya yanıt vermesini istediği bir durumda, öğretmenin soruyu yönelttiği öğrencinin yanıtını takip etmesi ve ona bir tepki göstermesi gerekir. Diğer öğrencilerin öğrenebilmelerini sağlamak üzere doğru yanıtın onaylanması; öte yandan, kısmen doğru olan yanıtların da, doğru olan bölümlerinin onaylanarak, sorunun yeniden dile getirilmesi gerekir (Brophy & Good, 1986; Rosenshine & Stevens, 1986). Yanlış yanıtların ardından öğretmenin söze verilen yanıtın doğru olmadığını belirterek başlaması, ancak, kişisel eleştirilere yer vermeksizin neden doğru yanıtın doğru olduğunu göstermesi gerekir (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002). Etkili öğretmenlerden genelde öğrencilerin konuya ilişkin sorularına yanı vermeleri, ya da bu soruyu sınıfa yönelterek öğrencilerin yaptıkları yorumları dersin bir bölümü haline getirmeleri beklenir (Brophy & Good, 1986).

Etkili öğretmenler ayrıca sınıfın gerek duyduğu pratik ve uygulama fırsatlarını da sağlamaları gerektiğinden dolayı, oturumlar (seatwork) ya da küçük gruplardan oluşan atölye çalışmalarından da yararlanırlar. Oturum türü çalışmaların etkililiği, öğretmenin öğrencilere yapmaları gereken işi açıklayıp, öğrenciler bir kez bağımsız olarak çalışmaya başladıktan sonra da, öğretmenin tüm sınıfı dolaşarak öğrenciler tarafından kaydedilen gelişmeleri izlemeleri ve onlara gerek duydukları yardımı ve geri beslemeyi sağladıklarında, daha da başarılı olabilmektedir (Brophy & Good, 1986).

Son olarak, Muijs ve Reynolds (2000), öğretmen etkililiği üzerindeki araştırmanın sonucunda, sınıf ortamının da önemli bir unsur olduğunun ortaya çıktığını göstermişlerdir. Sınıf ortamının yalnızca iş-odaklı bir ortam değil, aynı zamanda öğrencilere destek sağlayan bir ortam olması gerekmektedir (Walberg, 1986). Etkili öğretmenler, tüm öğrencilerin başarılı olmaları gerektiğine inanırlar ve onların bu pozitif beklentilerinin öğrencilere de aktarılabilmesi gerekir (Brophy & Good, 1986).

B- Sınıf İçi Davranışların Dışındaki Unsurlar:

Sınıf davranışının dışındaki bazı unsurlar üzerinde de, yoğun birtakım çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu unsurların çeşitli biçimlerde sınıflandırılabilmelerine rağmen, bu çalışmada benimsenen kategori sistemi, Wang, Hartel ve Walberg tarafından uygulanan sistemdir.

Sözü edilen araştırmacılar, sınıfta öğrenme süreci ile ilişkilendirilen unsurları irdeleyen yetkin 179 çalışma belgesi üzerinde araştırmalarda bulunmuşlar. Bu belgelerde, öğretim sürecinin sınıf dışındaki boyutlarını şu şekilde belirtmişlerdir:

- 1) **Konu üzerindeki bilgi:** İki tür mesleki bilgi tanımlandı: konu üzerindeki bilgi ve öğretmenin pedagoji konusunda sahip olduğu genel bilgiler (Fennema & Loeff-Franke, 1992). Son yıllarda Darlington ve Hammond tarafından gerçekleştirilen çalışmada Ulusal Öğretmen Sınavlarında öğretmenin aldığı puan ile öğrencilerinin performansı arasındaki ilişki üzerinde uygulana çalışmalarda, bu ikisi arasında neredeyse hiçbir etkileşimin bulunmadığı ortaya çıkmıştır (2000). Öğretmenlerin etkili olabilmeleri için minimum düzeyde bir bilgi gerekmektedir; ancak, belirli bir noktadan sonra negatif bir ilişki ortaya çıkmaktadır (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002).

- 2) **Pedagoji Bilgisi:** Konu bilgisinin yanı sıra öğretmenler, öğretim yöntemleri, konu ve çocuk davranışlarına ilişkin eğitim ve deneyim ile birlikte, çeşitli bağlamlarda çocuklarla birlikte çalışmalarından edindikleri deneyimlerden edindikleri diğer bilgiler aracılığı ile edinmiş oldukları uzmanlaşmış pedagojik bilgilere de sahiptirler. İngiltere’de uygulanan iki çalışma (Askew, Rhodes, Brown, William, & Johnson, -Medwell, Wray, Poulson, & Fox), etkili öğretmen özelliği olarak pedagojik bilginin konu bilgisine kıyasla daha önemli olduğunu göstermiştir (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002).

- 3) **Öğretmenlerin Kanıları:** Günümüzde, öğretmen etkililiği konusunda yapılan araştırmaların giderek artan bir bölümü, öğretmenlerin kanıları (inançları) üzerinde odaklanmaktadır. Öğretmenlerin öğretime ve öğrettikleri konuya ilişkin kanılarının ve davranışlarının, anlık ve gözlemlenebilir davranışlardan daha önemli olduğu öne sürülmektedir. Öğretmenlerin kanıları ve uygulama arasındaki ilişki, kanıların aynı zamanda pratik deneyimlerden de etkilendiğinden dolayı, dinamik, iki yönlü bir ilişkidir (Kyriakides, 1998). Öğretmenlerin kanıları, öğrenci performansını etkileyen faktörler üzerinde incelemelerde bulunmak üzere gerçekleştirilen uluslararası çalışmaların (ör. TIMSS ve PIRLS) tasarımında bir unsur olarak dahil edilmiştir. Öğretmenlerin kanıları, Doğu Asyalı öğrencilerin gösterdikleri yüksek performansı açıklayan unsurlar arasında sayılmıştır (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002).

- 4) **Öğretmenlerin kendi kendilerine yeterli olmaları (Self Efficacy):** Öğretmenlerin yeterli olabilme konusundaki görüşleri son yıllarda birtakım araştırmaların odak noktasını oluşturmuştur. Bandura, algılandığı anlamda “kendi kendine yeterlilik” kavramını, “bireyin belirli bir hedefi yerine getirebilmesi için gerekli olan eylemleri örgütleyebilme ve uygulayabilme konusunda belirli becerilere sahip olduğu konusunda kendine duyduğu özgüven” şeklinde tanımlamaktadır (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002).

Aynı anlamda öğrenmede yeterlilik, öğretmenlerin etkili bir öğretme-öğrenme ortamını örgütleyebilme ve düzenleyebilme için gerekli olan becerilere sahip olduğu konusunda kendine duyduğu “özgüven” şeklinde tanımlanabilir.

Kendi kendine yeterlilik özelliğinin, herhangi bir görevin yerine getirilmesine yönelik davranışın en iyi ön belirleyicisi olduğu gösterilmiştir. Kendi kendine yeterlilik, öğretim ve öğrenim süreci için önemli sayılan davranış biçiminin belirli yönleri üzerinde etkilidir. Örneğin, Schunk, kendi kendine yeterliliğe ilişkin kanıların matematik ve dilbilim öğrencilerinin başarı düzeyleri ile olumlu bir ilişki içinde olduğunu gösterdi.

Bu çalışmayla aynı zamanda, kendi kendine yerlilik konusunda yüksek puan alan öğretmenleri olan öğrencilerin de standart başarı testlerinde daha yüksek puan aldıkları gözlemlendi. Ayrıca, kendine yerlilik konusundaki kanıları düşük olan öğretmenlerin öğrencileri konusundaki beklentilerinin de düşük olduğu belirlendi –ki bu özellik, öğrencilerin başarılarına yönelik beklentilerde hayli önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002). Son olarak, öğretmenin kendi kendine yeterliliğinin, öğrencilerin kendi kendine yeterlilik konusunda duydukları özgüven ve öğrenci motivasyonu ile yakından ilişkili olduğu belirlendi (Philippou & Christou, 1999).

Öğretmen Etkililiği Üzerinde Yer Alan Kavramsal Kısıtlamalar

Bu bölümün ikinci kısmında, araştırma literatüründe yer alan iki kavramsal sorun ele alınmaktadır. Bunlar, öğrenmeye ilişkin sınırlı kavramlar ve öğretmenin mesleki gelişiminden ayrılma (disconnection from teachers’ Professional development) başlıkları altında irdelenmektedir.

Öğrenciler tarafından elde edilen akademik sonuçların, eğitim kalitesinin tanımlanmasında büyük bir önem taşır (Creemers, 1994). Buna rağmen öğrencilerin kaydettikleri ilerlemelerin ölçümü uygulaması, etkili öğretmenin niteliklerinin tanımlanışında tek yönlü niceliksel bir yaklaşım olduğu ve etkili öğretmenlerin aynı zamanda okul alt-kimliğinin (school community) geliştirilmesine ve milli eğitim politikalarının evrimine de katkıda bulunabileceği gerçeğini göz ardı ettiği gerekçesiyle, eleştiri konusu olabilmektedir. Mevcut yaklaşımlar, birçok boyutta öğrencinin gelişimine ve ilerlemesine katkıda bulunabilen öğretmen davranışlarının ve performansının önemli unsurlarını dikkate almaksızın, büyük ölçüde öğretmenin öğretebilme becerileri üzerinde odaklanan, etkili öğretmen özelliklerini tanımlayan bir tür listenin ortaya çıkması ile sonuçlanır (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002). 21. yüzyılda okulların, bireyler, yerel cemaatler, toplumlar ve uluslararası ilişkiler bağlamında süratle ortaya çıkan yeni gelişmeleri destekleyebilen ve geniş bir kapsama yayılan işlevleri yerine getirmeleri beklenmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin, müfredat geliştiricileri, eylem araştırmacıları, ekip liderleri ve personel geliştirme görevlileri gibi sıfatlarla, ilave birtakım rolleri üstlenmeleri de beklenmektedir. Tüm bu roller, yalnızca ya da büyük ölçüde birer birey olarak öğretmenlerin sınıfta gösterdikleri performans üzerinde odaklanan geleneksel öğretmen etkililiği kavramlarının bazı kısıtlamalar içerdiği ve bir bütün olarak okulların gereksinimlerini karşılamakta yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Çok modellen bir öğretmen etkililiği kavramının geliştirilebilmesine yönelik bir talep bulunmaktadır. Bu nedenle, öğretmen etkililiği konusunda modernleşen sistem bünyesindeki karmaşık ve çoğul öğretmen rolleri ile uyumlu ölçütleri ve özellikleri tanımlayabilmek, büyük önem taşımaktadır.

İngiltere de öğretim etkililiğini değerlendirme modeli uygulanmaktadır. Öğretmenlerin terfileri ve bir ölçüde maaş durumları, modelde tanımlanan ölçütlerden yararlanılarak uygulanan performans değerlendirmelerinin sonuçlarına bağlı olarak belirlenmektedir. İddiaya göre bu model, araştırmalar baz alınarak hazırlanmıştır ve “öğrencilerin ilerlemesini önemli ölçüde etkileyen, öğretmenlerin kontrolü altındaki üç unsuru göstermektedir” (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002).

Bu üç unsur sırasıyla,

- Öğretme becerileri,
- Mesleki özellikler
- Sınıf ortamından oluşmaktadır.

Bu faktörlerin ilk ikisi, öğretmenlerin öğretim sürecine dahil ettikleri “girdiler” olarak kabul edilmektedir; üçüncü faktör ise, bir çıktı unsurudur. Her faktör bünyesinde, birtakım alt-faktörler tanımlanmıştır.

Öğretme becerileri, yedi alt-faktör bünyesinde kümelenen 35 davranıştan oluşmaktadır; bu yedi alt-faktör ise şöyledir: yüksek beklentiler, planlama yöntemleri ve stratejileri, öğrenci idaresi/disiplini, zaman ve kaynak yönetimi, değerlendirme ve ev ödevi.

Mesleki özelliklerin, bireyin kendi kendisi hakkında geliştirdiği imaj ve değerler, karakter özellikleri ve motivasyon ile ilişkili olması gerekmektedir. Bu faktör altında yer alan on altı özellik ise, beş alt-faktör altında kümelenmiştir. Bu beş alt-faktör ise şöyledir: Profesyonellik anlayışı, düşünme, planlama ve diğerleriyle ilgili beklentilerin belirlenmesi ve liderlik becerisi.

Sınıf ortamı ise, öğrencilerin sınıfta kendilerini nasıl hissettiklerine göndermede bulunularak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, dokuz boyut belirlenmiştir: açıklık, düzen, standartlar, katılım, destek, emniyet, ilgi ve çevre (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002). Modelin savına göre, elde edilen bulgular, kurumsallaşmış araştırmacıların elde ettikleri bulgular ile uyumludur. Örneğin modelde, Creemer ve Reezigt’ın (1999) sınıf ortamını oluşturan unsurlar üzerine gerçekleştirdikleri incelemeden alıntılar yapılmakta ve bu çalışmada yer alan bulguların da, modelde yer alan bulgulara yakın olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte model, özgün verilerin ticari ve etik yönden gizli tutulduklarından dolayı incelemelere açık olmadığı düşünülmektedir.

Aynı zamanda modelin, öğretmen etkililiği konusunda Hay McBer tarafından belirlenen özellikleri, metodolojik belirsizliklere yol açacak biçimde öğrencilerin elde ettikleri sonuçlar ile ilişkilendiren, Reynolds (DfEE, 2000) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmadan yola çıkarak geliştirildiği gerekçesiyle, İngiliz araştırmacılar tarafından yoğun bir eleştiriye uğramıştır (Basse & Mortimore, 2001). Bununla birlikte, her ne kadar yöntemi birtakım belirsizlikler içerse de (Basse & Mortimore, 2001) bu model, sınıfta öğretimin kalitesinin yanı sıra, mesleki değer sistemi ve öğretmenin mesleki gelişime olan bağlılığı konularında göndermede bulunan birtakım ölçütleri tanımlayabilmiştir.

LİDERLİK VE ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ

Nasıl etkili öğretmen olunur? Araştırmalar öğretmen etkililiğini yakınsayan birkaç akım ortaya çıkartmıştır. İlk araştırmalar etkili öğretmenlerde kararlılık gibi kişisel özellikler tanımlamıştır. Davranışsal araştırmalar müfredat içeriğine konsantrasyon, uygun planlama ve doğru materyal sıralamayı da içeren birçok etkili öğretim bileşeni göstermiştir (Reynolds & Mujis, 1999; Kyriades, Campbell & Christofidou, 2002). Öğretmen etkililiğinin bir unsuru olarak iletişim yeteneklerinin önemi pek çok araştırmacı tarafından gösterilmiştir. Öğretmenin kendi sorumluluğu altında bulunanların entelektüel merakını uyandırma yeteneği gibi, öğrenciler için taşıdığı başarı beklentisi de etkili öğretimle ilişkilendirilmiştir (Wilson, 2004). Halen araştırmaya açık bir alan liderlik tarzı ve öğretmen etkililiği arasındaki ilişkidir.

Liderlik kavramını tanımlamak için mevcut seçenekler en az öğretmen için mevcut olanlar kadar çeşitlidir. Klasik *Handbook of Leadership (Liderlik El Kitabı)* adlı kitaplarında Bass ve Stogdill terimin akademik yazılarda, farklı şekillerde, grup dinamiklerinin odağı, kişilik ifadesi, itaati sağlama sanatı, etkileme, faaliyet ya da davranış sergileme, ikna sanatı, güç ilişkilerinin ifadesi, hedefe ulaşma aracı, insan etkileşiminin görünen etkisi, rol ayrımı, yapılandırma ya da bu unsurlardan bazılarının bileşimi şeklinde tanımlandığını göstermiştir (Bass, Stogdill, 1990).

Bu kabul gören liderlik tanımlarının neredeyse tamamı bir sınıf öğretmenin görev ve sorumluluklarına uygulanabilir. Sınıf, karmaşık bir etkileşim dizisine giren öğrenciler ve öğretmenlerle grup dinamiklerinin bir arada bulunduğu yerdir. Neredeyse hepimiz unutulmayan öğretmenlerimizin kişiliklerini, bizim nasıl davranmamızı sağladıklarını ve nasıl davrandıklarını hatırlayabiliriz. Hatırlanan öğretmenler çevrelerini bir amaca yönlendiren, onlara disiplin getiren ve çevreyi yapılandıran öğretmenlerdir.

Ülkemizdeki sınıf öğretmenini algılayış şeklimizi yönlendiren geleneksel paradigmlar genellikle bir lider olarak öğretmen perspektifini kapsamaz.

Bu dışlamanın nedeni öğretmenlerin geleneksel olarak hiyerarşik olan kurumsal yapı içindeki konumu ve okul müdürleriyle (O'Connor, 2001), yöneticilerle ve atletik koçlarla (Jambor & Zhang, 1997) bağdaştırılan liderlik etiketi olabilir.

Bunun nedeni ayrıca mesleki görevin nesiller arası doğası da olabilir. İlkokul ve ortaöğretim öğretmenleri öğrencilerinden yaşlıdır ve yasal *in loco parentis* (veli) doktrini toplumun öğretmeni başka kurumsal ortamlardaki meslek sahiplerine atfedeceğimizden daha anaç bir bağlamda görüldüğü bir sosyal içeriğe sahip olabilir. Bunun herhangi bir değeri olmasa da, bir lisedeki öğretmen ve öğrenci arasındaki yaş farkı askeri bağlamdaki bir tabur komutanı ve takım komutanları arasındaki ya da ticari bir ortamdaki alt düzey yöneticiler ve genel müdür arasındaki yaş farkından az olabilir.

Bass ve Stogdill (1990) tarafından özetlenen tanımların gelişigüzel bir değerlendirmesi sınıf öğretmenlerini liderler olarak değerlendirmenin geçerliliğini desteklemektedir: akademik sınıflar küçük grup çalışmaları için bir forumdur ve her bir sınıfın kendine özgü dinamikleri en ilgisiz gözlemciler için dahi oldukça açıktır. Öğretmen sürekli olarak ortamdaki bireyleri kurumsal kurallara, beklenen davranış kalıplarına ve öğretmenden, okuldan beklenen kazanım standartlarına getirmeye çalışmaktadır.

Öğretmenin uygulamaları öğrencileri etkiler, mesleki görevlerini yerine getirirken, onlara yönelik ve onlar adına belirli faaliyet ve davranışlar sergiler ve ikna etme sanatını kullanır. Bir sınıftaki güç ilişkisi adet ve geleneklerde olduğu kadar idari ve yasal kanunlarda belirtilen sosyal ve genellikle yasal ilkelere dayandırılır. Sınıf içindeki amaç öğrencileri bilgi ve yetenek aktarımı ve edinimi yoluyla eğitmektir (ya da daha sinik anlamda en azından mezun etmek). Sınıf açıkça bir ürün olarak ortaya çıkan sayısız örüntülerin bulunduğu bir uzmanlaşmış insan etkileşimi sahnesidir.

Öğretmenin konumu sadece okul duvarları içinde değil aynı zamanda sosyal açıdan da farklılaşmış bir roldür. Profesyoneller olarak öğretmenler bağımsız şekillerde yapılar oluşturur.

Kurum, katı ile hafif arasında değişen kurallara sahip olabilir fakat kapı kapandıktan sonra öğretmen sınıfın o günkü yapısını belirler. Sınıf öğretmeni mesleki faaliyetlerini gerçekleştirirken, liderlik tanımı kategorileri kontrol listesini tamamlayarak, bu tanımların bileşimlerini ortaya koyabilir ve koymaktadır.

Özel bir tanımda, Northouse liderliği “bir bireyin belirli bir amaca ulaşmak için bir grup bireyi etkilediği bir süreç” olarak tanımlar (Wilson, 2004). Sınıf bağlamında, öğretmen etkileyen birey ve sınıf da gruptur. Bu liderlik tanımı ortak bir amaca ulaşma çabası ya da ulaşmayı içermesi bakımından ilk örnektir. Sınıf içinde, amaç bir bilgi ya da yetenek kümesi edinmek ya da geliştirmektir. Öğretmeni küçük bir grup ortamında bir lider olarak kabul eder ve etkili çalışmasını liderlik konumunda hizmet gören bireylerin beklenti ve taleplerine göre değerlendirirsek öğretmenin rolü ve bu rolle birlikte gelen sorumlulukları daha net olarak ortaya çıkar.

Tablo 2.2 geleneksel ve sınıf uygulamalarını ve çeşitli liderlik bağlamları içindeki örnekleri göstermektedir.

Tablo 2.2: Liderlik Teorilerinin Sınıf Uygulamaları.(Wilson, 2004)

Liderlik Bağlamı	Geleneksel İfade	Sınıf Uygulaması
Grup Dinamiklerinin Odağı	Hükümet ya da işletmedeki yönetici	Sınıf tartışma başkanı

Kişilik İfadesi	Karışık zamanlarda karizmatik nitelikler (ör. Martin Luther King)	Yerel ya da ulusal trajedilerde informal danışmanlık (ör. Bir öğrencinin ölümü ya da 9-11 krizi)
İtaati Sağlama	Emirler veren askeri kumandan	Öğrencilerin kıyafet kurallarına ve başka düzenlemelere uymalarını takip etme
Etkileme	Belediye başkanının belediye meclisi üyeleriyle ilişkisi	Yüksekokul ve kariyer seçiminde tavsiyeler
Faaliyet ve Davranışların Sergilenmesi	Yönetici tarafından değerlendirme	Not verme/ödevleri değerlendirme
İkna Etme	Ulusla Sesleniş/Örgüt gazetesindeki mesajlar	Ders faaliyetleri, Kaliteli öğrenci ürünleri için teşvik
Güç İlişkilerinin İfadesi	İşten çıkartma, terfi ettirme ya da yeniden atama yeteneği	Engelleme, erteleme, sınıfta bırakma ya da kredi vermeme yeteneği
Amaca Ulaşma Enstrümanı	Üretim kotalarını karşılama, karları arttırma, kamu politikaları Kabul etme	Mezuniyet, standartlaştırılmış test gereksinimlerini karşılama, sonraki sınıfa geçirme
İnsan Etkileşimi Etkisi Yaratma	İşçi temsilcisi seçimi, teknik uzmanlık sahibi olma	Konu bilgisine sahip olma, öğretmenin öğrenci tarafından bir kaynak olarak görülmesi
Rol Ayrımı	Yönetici ve işçi rolleri arasında statü farkı	Öğretmenlerin öğrencilere göre yaşı
Yapılandırma	Şirket yeniden yapılandırma; hükümet yeniden yapılandırma	Ders planları oluşturma materyal sıralama

Önder Olarak Kabul Edilen Öğretmenler

Öğretme mesleğindeki liderlik uygulamaları, son yıllarda artan miktarda araştırmanın konusu olmuştur. Ne var ki, bu araştırmaların çoğu, öğretmeni sınıf öğretmenliği görevine göre ikinci planda olan rollerini bir lider olarak gerçekleştirirken inceleyen dolaylı bir bakış açısına sahiptir ve öğretmenlerin liderler olarak ele alındığı bu araştırmalara nitel veri toplama yöntemleri hâkimdir. Araştırmacıların bu çalışmalarda benimsedikleri yaklaşımları dört genel görüş açısında sınıflandırmak faydalı olacaktır.

Birinci olarak öğretmenler, kendi iş arkadaşları ve emsalleri arasında liderler olarak görülmektedir. İkinci olarak, araştırmacılar öğretmenlerin rollerini kurumsal liderler olarak araştırmaktadır. Bu liderlik, bölüm başkanlığı, kurul üyeliği ya da dernek görevi pozisyonlarında gerçekleştirilebilir. Bu öğretmen liderliği kavramı genellikle resmi bir atamayı ve bazı makam güçlerinin tahsisini içerir (Wilson, 2004). Üçüncü olarak, eğitim reformunun planlaması ve yürütülmesinde öğretmenlerin rolüyle ilgili araştırmalar yapılmaktadır. Son olarak, sınıf ortamında temel görevlerinin yerine getirilmesi sürecinde öğretmenlerin liderlik uygulamalarını incelemeye yönelik teşebbüsler olmaktadır.

Meslektaşları Arasında Önder Olarak Görülen Öğretmenler:

Emsallerine öncülük eden lider öğretmenler kavramı, Wasley, tarafından “meslektaşlarını değiştirmeye, liderin etkisi olmadan normalde yapmayacakları şeyleri yapmaya teşvik edebilme yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Wilson, 2004). Öğretmenleri emsallerine lider olarak gören bu örnekten yola çıkan Anderson (2004), öğretmen liderliğiyle dikkat çeken okullarda veri toplamak için görüşmeleri kullanmış ve bu okullarda öğretmen liderlerin etkisinin genelde müdür üzerindeki etkilerine bağlı olduğu sonucuna varmıştır. Spillane, Hallet ve Diamond (2003), Chicago’da 84 öğretmenle yaptıkları gözlem ve görüşmelerden veriler toplamış ve öğretmenlerin meslektaşlarını insani, sosyal ve kültürel niteliklerini baz alarak liderler olarak benimsedikleri sonucuna varmıştır.

Söz konusu çalışmadaki öğretmenler, idarecileri neredeyse sadece kültürel niteliklerini temel alarak lider olarak değerlendirmişlerdir. Feiler, Heritage ve Gallimore (2000), liderler öğretmenlerin etkisini; bu öğretmenlerin yardım, bilgi ve model almak, ulaşılabilir uzmanlar olarak nitelendirilmeleri, şeklinde göstermektedir.

Boles ve Toren, Blase ve Anderson, ‘öğretmen liderliği’ terimini, öğretmenlerin işbirliği yoluyla mesleki becerilerini geliştirdiklerinde ortaya çıkan bir nitelik olarak görmekte ve çoğul biçimde kullanmaktadır (Wilson, 2004). Bu durum yine de emsallerle ilişkiler prizmasından geçerek kırılan ışığın öğretmen üzerine liderlik olarak yansımasıdır.

Öğretmenler, meslektaşları arasında güçlü bir iletişim ağına sahiptirler. Bu iletişim sırasında bazı öğretmenler diğer akranları üzerinde liderlik yaparak mesleki yönlendirme yapabilir. Lider öğretmenler, bilgi alınan, her konuda diğerlerine destek sunan bireylerdir.

Kurumsal Katılım Yoluyla Önderlik Yapan Öğretmenler:

Katzenmeyer ve Moller, öğretmen liderliği rolünü emsallerle bir etkileşim olarak görmekte ama aynı zamanda da öğretmenlerin bölüm başkanlıkları, kurul üyelikleri, geçici işbirliği görevleri ve veli-öğretmen ilişkileri gibi kurumsal katılımlar yoluyla liderlik yaptıklarını kabul etmektedir. Bu liderlik ifadesi, sendika ve mesleki kurumlardaki faaliyetleri de kapsayabilir (Zehr, 2001). Ash ve Persall, mevcut çalışmalardan, öğretmen liderlerin öncelikle mesleki zamanlarının çoğunu sınıfta geçiren uzman öğretmenler oldukları sonucuna ulaşmakta ama bu sınıf yükümlülüklerine ilave faaliyetler olarak farklı liderlik rolleri olduğunu kabul etmektedir (Wilson, 2004). Öğretmenler okullarda sınıfları dışında birçok kurulun üyeleridir. Buralarda değişik faaliyetler yürütürler. Bu çalışmalar sırasında da liderlik özellikleri gösterebilirler.

Bu araştırmacılar, net bir şekilde geleneksel liderlik modeliyle aynı hızda bulunmaktadır ve öğretmenlerin liderliği sınıf dışındaki bağlamlarda ve öğrencilerden farklı doğrudan alıcı grupları için gerçekleştirdikleri görüşündedirler.

Eğitim Reformlarının Gerçekleşmesi Sürecinde Yer Alan Önder Öğretmenler:

Üçüncü liderlik görüşü, eğitim reformunun sürecini ve sonuçlarını değerlendiren literatürde gömülüdür. Davidson ve Dell (2003), öğretmen liderliğinin, düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencileri olan seçilmiş kırsal kesim okullarında reform için uygulanan Hızlandırılmış Okullar Projesi'nin başarılı bir şekilde uygulanmasında kilit bir bileşen olduğunu savunmaktadırlar.

Suleiman ve Moore, onların, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde reform gerçekleştirme hareketinde etkin liderler oldukları ve bu çabalarda daha da etkili olmaları için liderlik becerilerine daha sıkı bir şekilde sarılmaları için açık bir çağrıda bulunma gereğinin olduğu görüşünü kabul etmektedir (Wilson, 2004).

Reformda öğretmen liderliğinin işlevi genellikle emsal etkisi pozisyonu üzerinden liderlik eden öğretmenin ve mevcut durumda değişiklikleri inceleme ve uygulama yetkisine sahip resmi bir kurul ya da komisyonda bulunma olanağının bir sentezidir. Öğretmenler, değişimi üretme yetkisi verilmiş ve bu değişimi gerçekleştirmek için diğerlerini etkileme vasfına sahip olarak, bu üstünlüklerin, makamın ve bunun getirdiği sembolik gücün bir birleşimiyle liderlik yapmaktadır (Wilson, 2004). Ülkemizde uygulamaya geçen yeni eğitim reformunun gerçekleşmesinde kullanılan formatör öğretmenler, okullarda liderlik yapmaları beklenen öğretmenlerdir.

Crowther ve Olsen, Avustralya'nın Queensland bölgesindeki öğretmenlerin belirli bir vizyon sergilemek, kişisel güvenilirlik ve samimiyet, sisteme meydan okuma isteği ve bir başarı kültürünün benimsenmesi gibi liderlik niteliklerini sergilediklerinde en ileri seviyede başarıya ulaştıklarını bulmuştur (Wilson, 2004).

Öğretmen liderliğini “anlamli sistemler şekillendirmek amacıyla daha iyi bir dünya için görüşler ve öğretimin gücü üzerine temellendirilmiş etik bir duruş” olarak tanımlamaktadırlar. Cranston'un (2000) işaret ettiği gibi, bu, liderliğe dönüşümsel bir yaklaşımdır ama öğrencilerle etkileşim, Crowther ve Olsen'in araştırmalarının ana dürtüsü değildir.

Sınıf İçinde Önder Öğretmen:

Bir öğretmenin sadece sınıfın dört duvarı arasında ve sorumluluğu altındaki öğrencilere özel olarak sergilediği liderlik uygulamasını inceleyen sınırlı miktarda alanyazını vardır.

White ve Greenwood (2002), ortaokul sınıflarını gözlemleyerek Durumsal Yaklaşım'ın liderliğe betimsel bir bakış açısını sunmaktadırlar ve Wilson (2004), öğretmenlerin destekleyici ve yönlendirici davranışlarının, öğrencilerin verilen ödevlerle bağıntılı gelişim seviyelerine göre, anlatma, danışma, katılma ve yetki verme gibi yollardan farklı olması gerektiği sonucuna varmıştır.

Acton 1983'te, tutarlılık, güvenilirlik, görev alma arzusu, kaliteye özen gösterme ve öğrencilerle ilgilenme gibi liderlik temalarını, üzerlerinde etnografik bir çalışma yaptığı dört öğretmen üzerinde başarı unsurları şeklinde özetlemiştir. Bu öğretmenlerin her biri “zor” olarak gösterilen bir sınıfı yönetmiş ve görevlerini gerçekleştirirken her biri farklı bir liderlik tarzı sergilemiştir. Bu incelemede eksik olan şey, öğretmenlerin davranışları üzerinde bir kemer oluşturacak bir kuramın uygulanmamış olmasıdır (Wilson, 2004).

Davidson, üniversite korosunun şeflerini ölçmek için o ortamdaki oldukça başarılı öğretmenlerin liderlik tarzlarını tanımlamak amacıyla, uyarlanmış bir formda Çokfaktörlü Liderlik Anketi de dâhil olmak üzere üç ayrı liderlik aracını kullanmıştır. Bu çalışma, katılım için sadece denekler seçildiği için etkinliğin incelenmesine olanak tanımamıştır. Davidson, bu çalışmanın sonucunda, cinsiyet üzerine temellendirerek uyguladığı üç kuramsal liderlik yapısının hiçbirinde istatistiksel değer taşıyan bir farklılık gözlemleyememiştir (Wilson, 2004).

Benzer bir bağlamda, Bayless tarafından MLQ uygulanmıştır. Araştırması, dönüşümsel liderlik tarzının öğretmede etkinlikle pozitif korelasyonu ($r = .31$) olduğunu ortaya çıkarmıştır (Wilson, 2004).

Önder öğretmen kavramı ne yeni bir gelişmedir, ne de orijinal bir kavramdır. Yaklaşık 30 sene önce Swanson, o zamanlar kullanılan birkaç öğretmen değerlendirmesinde günümüzde kullanılan liderlik envanterlerinde sorulan sorularla neredeyse aynı soruların sorulmasını teklif etmiştir (Wilson, 2004). Kendisi buna paralel olarak öğretmenlerin liderler olduğunu öne sürmüştür ama onun bu gözlemini takip eden araştırmalar yetersiz kalmıştır.

Öğretmen önderliği hakkındaki literatürün çoğu, Harris (2003) tarafından, MLQ ile ölçülen dönüşümsel liderlik ölçeklerinin bir tarifini ve bunların öğrencilerin öğrenmesinde ne kadar etkili olabileceği konusunda fikirlerini de içeren ama daha sonra araştırmalarının özüne inen bir makalede örneklendirilmiştir. Patrick ve Smart (1998), karizmatik liderlik ve etkin öğretme arasındaki paralelliği “gayet açık” olarak nitелеmektedir. Birçok araştırmacının literatürün çoğu yerinde yaptığı gibi, onlar da dönüşümsel liderlik kuramını sınıf bağlamında inceleme noktasına aşırı derecede yaklaşmışlar ama daha sonra doğrudan öğrenci temasının olmadığı faaliyetlere doğru yön değiştirmişlerdir.

Dönüşümsel ve Durumsal Liderlik

Eğer öğretmenleri liderler olarak görecekseniz, açıklayıcı ve değerlendirmeci bir model olarak ortaya çıkan kullanışlı bir liderlik teorisi dönüşümsel liderliktir.

Pek çok araştırmacı dönüşümsel liderlik teorisi üzerine pek çok yazı yazmıştır. Downton, House , Burns , Bennis ve Nanus , ve Tichy ve DeVanna başta gelenler arasındadır (Wilson, 2004). Terimi Downton’un türettiği bilinse de dönüşümsel liderlik teorisinin kabul görmesi Burns’ün klasik eseri *Leadership (Liderlik)* ile olmuştur. Burns liderliğinin özünün “ortak ya da en azından paylaşılan bir amaca ulaşmak için, farklı motivasyon seviyelerine ve yetenekler dahil farklı güç potansiyellerine sahip kişilerin etkileşimi” olduğunu belirtmektedir (Wilson, 2004).

Daha sonra etkileşimin iki farklı şekilde olduğunu belirterek devam eder. İlk şekle işlemsel liderlik adını vermektedir (Wilson, 2004).

Bu tür liderlik, lider ve takipçi arasındaki ilişki her bir tarafın kendi duruşlarının farkında olduğu ve mübadelenin sınırları dışında çıkarların olmadığı durumlarda uzlaşmaya bağlı bir mübadeleye dayalı olduğunda ortaya çıkar. Diğer taraftan, dönüşümsel liderlik insanlar “liderlerin ve takipçilerinin birbirlerini daha üst motivasyon ve moral seviyelerine çıkaracakları şekilde birbirlerine bağlı oldukları zamanlarda ortaya çıkar.

Dönüşümsel liderlik kavramını Çok Faktörlü Liderlik Anketi (MLQ) ile nicelleştirmeleriyle bilinen kişiler Bass ve Avolio’dur (1990). MLQ liderliği bir sürem üzerinde üç noktada değerlendirir: Müdahale etmeyen liderlik, işlemsel liderlik ve dönüşümsel liderlik. Birinci nokta gerçekte bir yanlış adlandırmadır – müdahale etmeyen liderlik aslında liderlik değildir. Bu tür, ilgili liderin takipçinin davranış ya da gelişimiyle ilgisinin olmadığı bir serbest, istediğin gibi yap modelidir (Tablo 2.3).

Tablo 2.3: Müdahale etmeme faktörleri Sınıf Uygulamaları

Lidersizlik Faktörü	Sınıf Öğretmeni Tarafından Gösterim
	En aşırı davranışlar dışında kılavuzluk ve düzeltme sağlamaz. Öğrencilerle etkileşim en düşük düzeydedir ve kişisel değildir.

İkinci tür (işlemsel liderlik) kendi konumlarını bir karşılıklı değişim ortamındaki bir pazarlıkçının konumu gibi algılayan liderlere işaret eder (tesadüfi ödül). Eğer takipçi liderin koştuğu şartları karşılırsa, vaat edilen faydaları sağlarlar – azı ya da çoğu değil, veya liderler takipçilerin yönetimdeki yerini istisna kabul etmeden olumsuz eleştiri ya da destekleme kullanırlar (Tablo 2.4).

Tablo 2.4: Durumsal Faktörler Sınıf Uygulamaları (Wilson, 2004)

Durumsal Liderlik Faktörü	Sınıf Öğretmeni Tarafından Gösterim
Şartlı Ödüllendirme	Bilineni aktarmak için şart koşar ve bunlara bağlı kalır. Belirtilen davranışlar yerine getirilirse arzu edilen faaliyetler ya da özgürlükleri sağlar.
Aktif Olanları Hariç Tutarak Yönetme (Etkin Yönetim)	Uygunsuz davranışlardan kaçınmayı tembihler. Olumsuz davranışları söz vererek engellemeye çalışır. Öğrencileri anında düzeltir.
Pasif Olanları Hariç Tutarak Yönetme (Edilgen Yönetim)	Öğrencilerin olumsuz davranışlarına kötü notlar vererek ya da idareci veya ebeveynlere haber vererek cevap verir.

Son nokta dört faktörden oluşan dönüşümsel liderliktir: İdealleştirilmiş Etki, İlham Verici Motivasyon, Entelektüel Uyarım ve Kişisel Değerlendirme.

Bass ve Avolio'nun (1990) birinci faktörü İdealleştirilmiş Etkidir. Bu faktör karizmatik bir bileşene sahip olmak şeklinde tanımlanmıştır ve liderlerin model olma yoluyla takipçileri üzerinde sahip olabilecekleri etkiyi tarif eder (Bass ve Avolio, 1990). Liderler takipçileri için güçlü modeller haline gelebilir ve takipçiler liderlerini taklit etmek için güçlü bir istek geliştirebilir. Bu faktörü sergileyen liderler yüksek moral ve etik standartlar geliştirmiş ve doğru şekilde hareket etmiştir. Takipçiler ve İdealleştirilmiş Etki liderleri birbirleri için karşılıklı güven ve saygı geliştirmiştir. Bu güven sayesinde, liderler takipçilerinin bir vizyon oluşturmasını ve teolojik şekilde karar vermesini etkileyebilir.

Bass ve Avolio'nun (1999) MLQ'sunun ikinci faktörü ilham verici motivasyondur. İlham verici motivasyon faktörü takipçilerine büyük beklentiler kazandıran ve yüksek performans seviyelerinde çalışıp itaat ederken, yakın ortak amaca ulaşma çabalarına kendini adamaya motive etme yoluyla ilham veren liderleri tanımlamaktadır. Örgütsel ortamlarda, liderler grup üyelerinin kendi kişisel çıkarları için olduğundan daha fazla çaba sarf etmeye odaklanmaları için takipçilerine semboller sunar ve duygusal çağrılarda bulunur. Örgütsel takım ruhu ve motivasyon seviyeleri ilham verici motivasyon liderlik faktörü tarafından yönlendirilir.

Pek çok dönüşümsel liderlik çalışması idealleştirilmiş etki ve ilham verici motivasyon faktörlerini tek bir "karizma" kavramında birleştirir (Wilson, 2004).

Entelektüel uyarım Bass ve Avolio'nun (1990) MLQ'sunun üçüncü faktörüdür. Bu faktör liderin takipçilerinin eleştirel düşüncelerini uyarma derecesini tanımlar. Lider takipçilerin var olan durumu sorgulamak için yeterince yüksek seviyede düşünce ortaya çıkarıyor mu? Takipçiye liderler tarafından norm dışındaki görüşleri kabul etme ve yeni gelişim seviyelerine ulaşma serbestliği veriliyor mu?

Lider tartışmaya açık ve yeni düşünce şekilleri ile kendine özgü ifade şekillerine açık bir ortam oluşturmuş mu? Liderin entelektüel uyarımı sıkılma ve tükenmenin ilacıdır. İnsanlardaki kullanılmamış potansiyeli fark eder ve ortaya çıkartmaya çalışır.

Bass ve Avolio'nun (1990) MLQ'sundaki dördüncü faktör Kişisel Değerlendirmedir. Bu faktör liderin takipçilerin kendilerine özgü koşullarını algılamasına ve onlara ayrı ve bağımsız bireyler olarak muamele etmesine olanak sağlayan bir liderlik yeteneğini tanımlar. Bu faktör ayrıca liderin takipçilerinin hem örgüte hem de dış bağlamlardaki yaşamlarının kişisel boyutlarına olan samimi ilgisine de işaret eder. Bu faktörde yüksek puan alan bir lider muhtemelen bir duygusal zeka ölçümünde yüksek puan alacaktır (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002).

Tablo 2.5’te dönüşümsel liderlik sınıf örnekleri verilmiştir.

Tablo 2.5: Dönüşümsel Faktörler Sınıf Uygulamaları (Wilson, 2004)

Dönüşümsel Liderlik Faktörü	Sınıf Öğretmeni Tarafında Gösterim
İdealleştirilmiş Etki	Öğrencilerin saygıdeğer ve arzu edilir gördükleri niteliklere sahiptir. Öğrencilerin taklit etmeyi istedikleri davranışlar sergiler. Bir model rolü oynar.
İlham Verici Motivasyon	Öğrencilere daha yüksek düzeyde davranış gösterme isteği aşılar. Öğrencilerdeki kendini inceleme potansiyelini ve bunun gerçekleştirilmesi isteğini ortaya çıkartır.
Zihinsel Özendirme	Öğrencileri yaşamı ve statükoyu sorgulamaya teşvik eder. Öğrenmenin gerçek değerini ortaya çıkartır.
Bireysel İlgi	Kişisel gelişimi teşvik etmek ve hayal kırıklığını en aza indirmek için ödevler hazırlar. Her bir öğrencinin kendine özgü yeteneklerini ve şartlarının farkında olur. Gerektiğinde empati ve sempati gösterir.

Eğitimde Dönüşümsel Liderlik Üzerine Bir Araştırma: “Leithwood Araştırması”

Leithwood'un araştırması yalnızca dönüşümsel liderlik ile değil aynı zamanda dönüşümsel okul liderinin içsel süreçlerini ve bu tarz liderliğin okul, öğretmen ve öğrenci çıktıları üzerindeki etkileri ile ilgilidir. Dönüşümsel okul liderinin içsel süreçleri hakkında, Leithwood ve Stager (1989) problem çözme incelemesinin yüksek düzeylerini belirlemişlerdir. Leithwood, okul liderliğinin içeriği ile ilgili dönüşümsel okul liderliğinin belirli boyutlarını ve bu boyutların her biriyle bağlantılı davranışları ortaya çıkartmıştır. Okulun dönüşümsel liderliğinde en geçerli üç boyut şöyledir (Leithwood v.d. 1996) :

1. Karizmatik /ilham/Vizyon: Öğretmenleri belirli bir vizyonu geliştirerek, belirleyerek ve açıklayarak işlerine bağlanmaları için ilham vermek.

2 Bireysel Saygı: Kişisel duygulara ve öğretmenlerin gereksinimlerine saygı ve ilgi anlamındadır.

3. Zihinsel Teşvik: Örgütün bir bütün olarak öğrendiği bir durum içinde öğretmenleri kendilerini uzman olarak geliştirmeleri için zorlamak.

Bu üç boyut Bass ve Avolio'nun (1994) dört boyutu ile birbirine çok benzemektedir. Tek fark Bass ve Avolio da ideal etki ve ilham verici güdüleme yerine, Leithwood'un bunların ikisini “Karizma/İlham ve Vizyon” ifadesinde birleştirmiş olmasıdır.

Durumsal ve dönüşümsel okul liderliği arasındaki ilişki ve onun eğitimsel gelişimi üzerindeki gelişimin konusu hakkında Silins (1994) bazı geçerli bulguları ortaya koymuştur.

Silins dönüşümsel önderliğin şu üç ana boyutu etkilediğini ortaya koymuştur;

1. Karizma/İlham

2.Bireysel ilgi

3. Zihinsel teşvik

Yüksek düzeyde yenilikçi okuldaki okul lideri, hedef düşünceyi belirleme ve yaratmaya çaba gösterir. Düşük yenilikçi okullarda bunun çok az olduğu ortaya çıkmıştır (eğitimsel vizyon). Yüksek yenilikçi okullardaki liderlerin, öğrenme takımının üyeleri arasında destekleyici bir iklim yarattıkları ortaya çıkmıştır (takım kurma). Ayrıca yüksek yenilikçi okullarda girişimcilik, okul lideri tarafından teşvik edilmektedir. Bu durum düşük yenilikçi okullarda düşük düzeydedir.

Bu okullarda okul lideri, var olan kültürün geliştirilmesinin veya korunmasının önemli olduğunu düşünmektedir. Lideri, öğretmenlerin rahatı için çok fazla çaba göstermektedir (bireysel ilgi). Dönüşümsel liderliğin bulunduğu grupta stratejik kararlar izleyenlerin toplantılarında alınmaktadır.

Bu okullarda liderler öğretmenlere ilham veren belli bir karizmaya sahiptirler. Fakat gerekli olduğu zaman katı bir konumu kullanabilirler. Yüksek düzeyde yenilikçi okullardaki liderler, sürekli olarak vizyonlarının tanımlanması üzerinde bilinçli olarak yenilikçi girişimlerde bulunmaya yönelirler. Aynı zamanda liderler, diğerlerinin düşüncelerini, gereksinim ve duygularını anlamaya saygı gösterirler. Liderler, sorumlulukları saygılı bir biçimde bildirirler.

Dönüşümsel Liderliğin Eğitime Uyarlanması

Smith'e göre (1996), "İrk, etnik, dil, kültür, din ve cinsiyet farklılıklarına duyarlı olan idealleri ve programları sürdürmek için gerekli olan vizyon ve sorumluluk, gelecek yüzyılın liderlik özelliklerindeki değişimin sebeplerinden biri olmuştur". Yöneticiler tarafından yapılacak olan dönüşümsel liderlik çalışmaları, bu değişime neden olan kültürü desteklemeye yardımcı olacaktır.

Burns'e (1979) göre dönüşümsel liderlik, liderlerin ve izleyenlerin birbirlerini motivasyonun ve ahlaklılığın daha yüksek kademelerine yükseltmelerinde olduğu gibi, bir veya daha fazla kişinin diğerleriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Güç, amaca ulaşmak için kullanılan ortak destek anlamına gelmektedir.

Hem insan davranışının hem de liderle izleyenlerin ahlaki arzularının derecesini arttırdığından, dönüşümsel liderlik sonuçta ahlaki bir boyuta ulaşmaktadır.

Bu düşünce çerçevesinde, dönüşümsel yöneticilerin değişime açık olduklarını ve aslında okul gelişiminin kendilerinin ve çalışanlarının kişisel ve mesleki gelişimleriyle bağlantılı olduğunun farkına varmalarıyla dönüşümsel liderliği benimsediklerini söyleyebiliriz. DuFour ve Eaker'in (1992) da belirttiği gibi "okul gelişiminin çözümü insanların gelişiminde yatmaktadır. Mesleki gelişime verilecek önem, okulların etkililiğini arttırmak için bulunulacak girişimlerin temeli olmalıdır" (p.20).

Dönüşümsel Liderliğin Eğitim Üzerindeki Etkisi

Eğitimsel liderlik üzerinde yapılan araştırmaların çoğu yöneticiler, özellikle de müdürler ve idareciler üzerinde yapılmıştır. Bu makamlar geleneksel olarak erkeklerin hâkimiyetinde olduğu için, geçen yıllarda liderlik tarzlarının çeşitliliği üzerinde araştırmalar yapılmıştır. Rice, Delaware'li bir grup idareci ve öğretmeni incelemiş ve idarecileri değerlendiren bayan ve erkek öğretmenler arasında, MLQ üzerinde ölçüldüğü gibi, liderlik tarzlarının algılanmasında herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır.

Bayan idareciler, karizma ve bireyselleştirilmiş değerlendirmeyeyle ilgili dönüşümsel alt-ölçeklerde daha yüksek puanlar almışlardır (Wilson, 2004).

Bir kuzey-doğu eyaletindeki 57 ortaokulda yapılan bir çalışmada, O'Connor (2001), idareciler hakkında öğretim görevlileri tarafından doldurulan MLQ formlarını ve kendini değerlendirme versiyonlarını inceledikten sonra, müdürlerin liderlik tarzları ve cinsiyetleri arasında hiçbir destekleyici kanıt bulamamıştır.

220 idareci, 168 bölüm şefi ve 163 öğretmeni içeren bir meslek eğitimcileri çalışmasında, Moss ve Jensrud (1995), bayan ve erkek öğretmenlerin aynı liderlik anlayışına sahip olduğunu, bayan idarecilerin hafif derecede daha etkin olduklarını ve yapılan puanlamalardan hiçbir cinsiyet eğiliminin çıkmadığını belirlemişlerdir.

Jambor ve Zhang (1997), cinsiyet, liderlik ve eğitim konularını atletizm koçluğu bağlamına taşımışlardır. 160 ortaokul ve üniversite koçu, Spor için Düzenlenmiş Liderlik Ölçeği'nin kullanıldığı bir çalışmaya katılmıştır. Anketlerin analizi sonucunda, bay ve bayan koçlar arasında istatistiksel değer taşıyan hiçbir farklılık gözlemlenmemiştir. Ölçeğin altı bileşeninin ayrıca ele alındığı bir incelemede, bayan ve erkekler sadece 'sosyal destek' başlığı altında ele alınan liderlik davranışında farklılık göstermiştir ($F(1,160) = 4.47$; $p = .05$). Bayanlar, dönüşümsel liderlik kuramındaki Bireyselleştirilmiş Değerlendirme başlığına denk düşen bu davranışta daha yüksek puan almışlardır.

Dönüşümsel liderliğin tüm unsurları eğitimin içinde yer alabilecek özelliktedir ve eğitim çalışanlarının bu faktörleri uygulamaları eğitimin etkililiğini artıracaktır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, ölçme aracının geliştirilmesine, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgi verilmektedir.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

İstanbul ili, Kartal ilçesi sınırları içinde yer alan genel liselerin son sınıflarında okuyan öğretmenlerin dönüşümsel liderlik özellikleri ve öğretmen etkililiğinin öğrenciler tarafından algılanışları konulu bu araştırma tarama modeli tekniğindedir. Bu çalışmada öğretmenlerin liderlik özellikleri ve öğretim etkililiğinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ölçmek için uzmanlar tarafından geliştirilen iki anket uygulanmıştır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni İstanbul ili, Kartal ilçesinde yer alan sekiz genel lisenin son sınıflarında okuyan öğrencilerinden oluşmaktadır. Okulların 11. sınıflarında okuyan öğrenci sayıları 2783 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tamamına ulaşmanın zorluğu dikkate alınarak kümeleme metoduyla seçilen 450 öğrenciye anketler uygulanmış ve bu anketlerin 20 tanesi eksik doldurulduğu için araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 54,4'ü kız öğrenci, % 45,6'sı erkek öğrencidir.

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada, liselerin 11. sınıflarında okuyan öğrencilere dönüşümsel liderlik ölçeği ve öğretmen etkililiği anketi uygulanmıştır (Anketler ekte verilmiştir).

Bu iki anket yurt dışındaki uzmanlar tarafından geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Dönüşümsel Liderlik anketi Avolio & Bass tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen Etkililiğini ölçmek amacıyla kullanılan anket Marsh & Roche tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı anketleri danışmanıya birlikte dilimize çevirmiş ve uyarlamıştır.

Dönüşümsel liderlik anketi 12 boyutlu, öğretmen etkililiği anketi 5 boyutludur. Anketler çevrilirken orijinallerine sağdık kalınmıştır. Anketin başına araştırmanın amacı açıklanarak öğrencilere bildirilmiştir. Anket “başarılı ve başarısız öğretmen” olarak iki bölüme ayrılmıştır. Başarılı ve başarısız öğretmen öğrencilerin algılamalarıyla belirlenmiştir. Araştırmacı bu durumu öğrencilere açık bir şekilde anlatmış ve anketin uygulanma süresince öğrencilerin yanında yer alarak anketin güvenilir bir şekilde yanıtlanmasını sağlamıştır.

Hazırlanan anket, öncelikle ankette yer alan ifadelerin anlaşılabilirliğini belirlemek üzere bir grup öğrenciye uygulanmış ve görüşleri alınmış ve anket bu görüşler doğrultusunda gözden geçirilmiştir.

İstanbul ili Kartal ilçesindeki sekiz genel lisenin 11. sınıflarında okuyan öğrencilerle kısa bir toplantı yapıp çalışmaya katılmaları sağlanmıştır.

Katılımcılar, seçilen gözetmen yönetiminde (öğretmenler veya idareciler, çalışmaya katıldıklarının görülmesi durumunda oluşabilecek etkilenmeleri azaltmak amacıyla orada bulunmamışlardır.) sınıf sınıf toplanmışlardır. Her bir katılımcıdan, seçtikleri iki öğretmeni en etkin olduğuna inandıklarından başarısız olduğuna inandıkları şeklinde sıralamaları istenmiştir. Katılımcılara bu sıralamayı öğretmenlerin kişiliklerine ya da onlardan aldıkları notlara göre temellendirmemeleri açıkça söylenmiştir. Katılımcılar daha sonra en etkin gördükleri birinci ve sonuncu öğretmen hakkında MLQ 5X ve SEEQ anketlerini doldurdular.

Bu yöntem, öğrencilere tanınan zaman içerisinde etkinlik değerlerinde çeşitlilik sağlanabilmesi için kullanılmıştır. Öğrenciler anketleri tamamladıktan sonra bunları gözetmene iade etmişlerdir. Daha sonra anketler SPSS programıyla yorumlanmıştır.

ÖLÇEĞİN GELİŞTİRİLMESİ

Bu araştırmada kullanılan başlıca iki veri toplama aracı Çokfaktörlü Liderlik Anketi (MLQ 5X) ve Öğrencilerin Eğitimsel Kalite Değerlendirmeleri (SEEQ) anketidir. İlk araç liderlik tarzlarını ölçerken, ikincisi öğretmenin etkililiğini ölçmektedir. Dönüşümsel önderlik Anketi Avolio & Bass tarafından geliştirilmiş bir ankettir. Öğretmen etkililiği anketi Marsh & Roche tarafından geliştirilmiştir.

Çokfaktörlü Liderlik Anketi bir sosyal bilimler araştırma aracı olarak eğitimsel kurumlar ve akademik liderlik alanlarında sıkça kullanılmıştır. Bu, kısmen, anketin liderlik çalışmalarında her an el altında bulunabilen bir araç olma özelliğinden ve araştırmacıların yaygın olarak kabul görmüş ve denenmiş bir aracı kullanarak belirli bir incelemeyi geniş bir bilgi birikimi dağarcığına yerleştirebilme yeteneğinden kaynaklanmaktadır. Bunun diğer bir sebebi de, okul yöneticileri için eğitim ve sertifikasyon programlarını içeren akademik çalışmalarda liderlik çalışmalarının her geçen gün gelişen bir alt-alan olmasıdır.

Öğrenciler liderlik çalışmaları alanında yoğunlaşarak doktora ve benzeri dereceler almaya çalışırken, okullar da tez araştırmaları için uygun örnekler sunmaktadır. Sonunda bu araştırmaların bir kısmı, katılımcılara yönelik olarak aynı kaynakları kullanan kolej ve üniversitelerdeki öğretim görevlilerinin araştırmalarıyla birlikte basılmıştır.

MLQ'yu akademik bağlamda kullanan araştırmaların çoğunluğu, idarecilerin ve müdürlerin incelenmesini de içerir. Bu makamlardaki insanlar geleneksel olarak bir okulun liderleri olarak görülmektedirler ve en azından okul kurumu içerisinde makam gücünü kullanmaktadırlar (Wilson,2004).

Gelişen dünyayla birlikte okullarda idarecilerin dışında öğretmenlerinde lider kabul edilmesiyle bu anket öğretmenler üzerinde de uygulanmaya başlanmıştır.

Smith 1989’da, idareci lider davranışının müdürlerin çalışma motivasyonu üzerindeki etkisini incelemek için MLQ’yu kullanmış ve kayda değer hiçbir korelasyonun olmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca, kendisinin Teksas örneğinde hem idarecilerin hem müdürlerin kendilerini ilişkiselden ziyade dönüşümsel liderler olarak gördüklerini tespit etmiştir (Wilson, 2004). Anderson (2004) da Missouri’deki müdürler üzerinde MLQ kullanarak uyguladı kendi kendini değerlendirme formlarında aynı eğilimi görmüştür. Wilson, Smith’in yaptığı araştırma sonucunda, puanların algılama ve gerçek davranış arasında bir boşluk olduğunu gösterdiğini dile getirmiştir.

MLQ ile ölçülen dönüşümsel liderlik tarzları, ortaokullarda pozitif bir okul iklimiyle ilişkilendirilirken, “İçsel Ödül” alt-ölçeği hariç ilişki liderlik için böyle bir ilişki yoktur (O’Connor, 2001). Chadwick, beş devlet ortaokulunda yapılan bir çalışmada, MLQ üzerindeki “Etkinlik” sonuç puanları için en tutarlı öngörülerin “Bağlı Karizma” ve “İçsel Ödül” olduğunu bulmuştur (Wilson, 2004). Ayrıca, diğer bir Avolio ve Bass (1995) aracı olan “Kurumsal Tarif Anketi” tarafından da belirlendiği üzere, “Bağlı Karizma’nın” okulun kültürünün en yüksek öngörüsü olduğunu da saptamıştır.

Amerika’da paralı okulların artmasıyla birlikte araştırmacılar bu okulların kurumsal liderlik özelliklerini MLQ ile incelemeye başlamaktadırlar. Kanada’daki devlet okullarının ABD’den seçilen paralı okullarla karşılaştırıldığı, Kaliforniya ve Alberta’nın iki-uluslu bir incelemesinde, Mestinek (2000), paralı okulların müdürlerinin “Karizma, Doyum” ve “Zihinsel Özendirme” başlıklı dönüşümsel faktörlerde Alberta’daki diğer meslektaşlarına göre daha yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymaktadır. Eş sınıf düzeylerinde ele alındığında, paralı okulların müdürleri ile Kaliforniya’daki okul müdürlerinin puanları arasındaki tek önemli fark Karizma faktöründe görülmüştür (Mestinek, 2000).

Çağdaş sınıf öğretmenlerinin, eş zamanlı olarak hizmette bulunduğu en az üç grup vardır. Kamu görevlileri olarak, bir toplumdaki gelecek nesil vatandaş ve işçilerin eğitilmesi görevini yerine getirirler. Eğitimciler, bu görevi başarmak için kamu kaynaklarını nasıl kullandıkları ve ekonomik durumu devam ettirebilmek için mesuliyetlerini yerine getirmede ne kadar etkin oldukları konusunda toplum tarafından sürekli değerlendirme altında tutulmaktadırlar. Bu değerlendirme genellikle bir okul ya da eğitim bölgesi şeklinde genel bir seviyede yapılmaktadır. Daha doğrudan bir seviyede, öğretmenler umumiyetle onların öğretme uygulamalarını ve davranışlarını gözlemleyen ve en az bir gözlemci yöneticinin bulunduğu resmi bir süreçten geçerler.

Sınıf öğretmenlerini değerlendiren üçüncü grup ise öğrencilerdir. Öğrenciler, bir öğretmenin verdiği hizmetin doğrudan tüketicileridir. Öğrencilerin, öğretmenin çabalarının hem doğasını hem de etkisini gayri resmi bir şekilde eleştirel olarak değerlendirmeleri, insan doğasının kaçınılmaz bir sonucudur. Bu sürece resmiyet kazandırma sanatı ve bilimi yaklaşık yarım yüzyıldır araştırma konusu olmuştur.

Costin, Geenough ve Menges 1971’de, öğretimin öğrenci tarafından değerlendirilmesi (SET – Student Evaluations of Teaching) hakkında yürütülen mevcut araştırmaların bir sentezini yayımlamışlardır. Bu sentez çalışması, bu amaç için tasarlanmış ve çok iyi kurulmuş araçların güvenilirliğini ve geçerliliğini kati bir şekilde ortaya koymuştur (Wilson, 2004). Ders ve öğretmen değerlendirmeleri için günümüzde yaygın olarak kullanılan araçların çoğu, bu genel araştırmada köklerini bulmaktadır.

Aynı sene, Bledsoe ve diğerleri, ortaokul öğrencilerinin öğretmen algılarını analiz etmişler ve akademik başarı, öğrenci cinsiyeti ve öğretilen konunun değerlendirmeleri etkileyen bağımsız değişkenler arasında olduğunu bulmuşlardır. Erkek öğrenciler hafif bir doğa bilimlerini öğreten öğretmenleri tercih etme eğilimi gösterirken, kız öğrenciler sosyal bilimler öğretmenlerine benzer bir eğilim göstermişlerdir (Wilson, 2004).

Araştırmacılar bir öğrencinin gerçekleşmiş ya da beklenen ders notunun o öğretmene karşı algısını ne kadar etkilediğini belirlemeye çalıştıkça, öğrencinin akademik başarısının etkisi odak bir çalışma alanı olmaya devam edecektir.

Yunker ve Yunker (2003), (bir öğretim yılı boyunca alınan bir derste öğrencinin birinci dönem notu ile ölçülen) öğrenci değerlendirmeleri ile (öğrencinin öğretmeni tarafından ikinci dönemde ortalama sınıf değerlendirmesi ile ölçülen) öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak önemli bir negatif ilişki bulmuştur. Bu durum, araştırmacıların, öğrencilerin öğretim görevlilerini değerlendirmesinin notların şişmesinin ve ders içeriğinin genel olarak hafifletilmesinin kısmen sebebi olabileceği sonucuna varmasına neden olmuştur.

d'Appollonia ve Abrami, öğrencilerin verdiği puanlar ve öğrencilerin öğrenmesi arasında doğrulanmış ortalama $r = .47$ değerinde bir geçerlilik katsayısı olduğunu bildirmişlerdir. Öğrenme sürecindeki çoklu etkiler göz önünde bulundurulduğunda, bu önemli derecede güçlü bir ilişkidir (Penny, 2003).

Öğretme eyleminin kişiler-arası doğası nedeniyle, sınıf büyüklüğü de öğrenci değerlendirmelerinde puanları etkileyen ilgili bir unsur gibi görünebilir. Aslında, öğretmenler daha az öğrencinin olduğu sınıflardan daha yüksek genel puanlar almaktadır. Sınıf büyüklüğü ve genel değerlendirme puanları arasındaki bu zayıf ters ilişki, Feldman (1984), Marsh ve Dunkin (1997) ve Husbands (1997) tarafından yapılan çalışmalarda onaylanmıştır (Wilson, 2004).

Öğrencilerin öğretme-öğrenme durumuyla ilgili algılarının öğretmen değerlendirmelerindeki rolü, Miami-Dade Topluluk Koleji'nden toplanan numunelerden alınan anket sonuçları arasında ilişki kuran Babski tarafından araştırılmıştır (Wilson, 2004). Öğretme-öğrenme durumları şu şekilde tanımlanmıştır: dogmatik, erosal (erotik), ahlaki, sağaltıcı (terapetik), zihinsel, varoluşsal, humanistik, veya dogmatik. Öğrencilerin bu sınıflandırma ve öğretmenle ilgili değerlendirmeleri kullanılarak ele alınan öğretme-öğrenme durumuyla ilgili algıları arasında hiçbir istatistiksel değer taşıyan fark bulunamamıştır.

Wilson(2004), ufak bir kasaba okulunda yaptığı araştırmasında öğrencilere derslerine giren 7 öğretmeni başarılıdan başarısza doğru sıralamalarını istemiş ve en başarılı, en başarısız öğretmenleriyle orta dereceye koydukları öğretmenleri ile ilgili öğretmen etkililiği anketini uygulamıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmen etkililiğinde, dersin işlenişinin, öğrenciyle iletişimin, derse güdülemenin, sunumun açık olmasının, farklı görüşlere yer verilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Alınan anketler, dilimize çevrilmiştir. Bu çeviri birebir, orijinaline sağdik kalınarak yapılmıştır. Anketlerin çevirme işlemleri bittikten sonra, öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirilmiştir. 11. sınıfta okuyan, bir grup öğrenciyle anketlerin anlaşılabilirlik seviyeleri test edilmiştir. Daha sonra, son kontroller yapılarak anketler uygulanmaya hazırlanmıştır.

Dönüşümsel önderlik anketinde boyutlar ve soruları şu şekilde düzenlenmiştir:

Zihinsel Özendirme:

- 7. Öğretmen, dersle ilgili problemlerin çözümünde farklı yollar arar.
- 28.Öğretmen, dersteki problemlerin çözümünde öğrencilerin farklı fikirler üretmelerini sağlar.
- 30.Öğretmen, derste belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilere farklı yollar önerir.
- 1.Öğretmen, derse ilişkin aldığı önemli kararların uygun olup olmadıklarını belirlemek için tekrar değerlendirir.

İçsel Ödül:

- 10.Öğretmen, derste belirlenen kritik hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol eder.
- 14.Öğretmen, dersin belirlenen hedeflerine ulaşıldığında öğrencilerin kazanımlarının neler olduğunu açık bir biçimde belirtir
- 15.Öğretmen, derste başarılı olabilecekleri konusunda öğrencilerine güvendiğini gösterir.
- 33.Öğretmen, öğrenciler derste istenilen başarıyı gösterdiğinde memnuniyetini ifade eder.

Etkililik:

- 35.Öğretmen, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama konusunda etkilidir.
- 40.Öğretmen, derste öğrencilerin her türlü öğretim ihtiyacını karşılama konusunda etkili çaba gösterir
- 42.Öğretmen derste belirlenen hedeflerin başarılması için öğrencilerin etkili performans göstermelerini sağlar.

Doyum:

- 38.Öğretmen öğrencileri derse güdülemeye çaba gösterir.
- 36.Öğretmen öğrenciler için tatmin edici liderlik rollerini gösterir.

Bireyselleştirilmiş Etki-B:

- 32.Öğretmen, dersin öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde öğrencilere birlikte hareket etmeleri gerektiğini vurgular.
- 8.Öğretmen, dersin öğrenme hedeflerine ulaşılması için öğrencilere rehberlik eder.
- 5.Öğretmen, değer ve inançlarını öğrencilerle paylaşır.
- 21.Öğretmen, sınıfta aldığı kararların ahlaki ve etik sonuçlarını da dikkate alır.

Başboş:

- 4.Öğretmen, derste önemli sorunlar ortaya çıktığında sorunun çözümüne katılmak istemez.
- 31.Öğretmen, derste karşılaşılan ve çözülmesi gereken sorunlara hemen müdahale etmez.
- 6.Öğretmene ihtiyacımız olduğu anlarda yardımda bulunmaz.

Düşüncelilik:

- 29.Öğretmen, öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri için yardımcı olur.
- 17.Öğretmen öğrencilere sınıfın bir üyesi olarak değil, birer birey olarak davranır.
- 27.Öğretmen, derste öğrencilerin birbirinden farklı ihtiyaçlara ve becerilere sahip olduklarını düşünür.

Fazla Çaba:

- 37.Öğretmen öğrencileri, yapabileceklerinden daha fazla çaba göstermeye güdüler.
- 41.Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin başarılması için öğrencileri isteklendirir.
- 39.Belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretmenlerimin belirlenen hedefle ilgili isteklerini arttırırım.

İlham Verici Gdleme:

12.Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için öğrencileri motive eder.

24.Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için gelecekte karşılaşılabilecek sorunları hesaba katar.

Edilgen Yönetim:

11.Öğretmen, sınıfta problem ortaya çıkmadan önce önlem almaktansa problemin ortaya çıkmasını bekler.

2.Öğretmen sınıfta öğrenciler arasındaki problemlerde, öğrenciler birbirine zarar verecek hale gelene kadar müdahale etmez.

18.Öğretmen sınıfta meydana gelen bir problem tekrarlamadıkça çözüm için çaba göstermez.

Bireyselleştirilmiş Etki-A:

16.Öğretmen, dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesi için kendisinden çok, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini ön plana çıkartır.

19.Öğretmen ğrencilerin kendisine saygı göstermelerini sağlayacak biçimde davranır.

9.Öğretmen, ğrencileri onunla birlikte çalışmaya teşvik eder.

23.Öğretmen, ğrencilerin ona güvenmelerini sağlayacak şekilde davranır.

Etkin Yönetim:

25.Öğretmen, ğrencilerin standart davranışlar göstermedeki eksikliklerini tespit etmek için dikkat harcar.

20.Öğretmen, bütün dikkatini, şikayetlerle ve başarısızlıklarla ilgilenmeye yoğunlaştırır.

3.Öğretmen sınıfta meydana gelen düzensizliklere, hatalara ve ilkelerden sapmalara dikkat eder.

22.Öğretmen, sınıftaki bütün olumsuzlukları izler.

Öğretmen etkililiği anketinde boyutlar ve soruları şu şekilde düzenlenmiştir:

Dersin İşlenişi:

29- Öğretmenimiz,derste herhangi bir konuyu işlerken o konuyla ilgili farklı görüşleri göstererek karşılaştırır.

- 21- Öğretmenimiz hepimize ayrı ayrı ilgi gösterir.
- 9- Öğretmenimizin açıklamaları anlaşılırdır.
- 8- Öğretmenimizin dersi sunuş tarzı bizim dikkatimizi canlı tutar.
- 1- Öğretmenimiz dersi düşünmeye teşvik edici bir şekilde anlatır.
- 38- Diğer derslerle karşılaştırıldığında bu derste daha iyi (kolay) not tutarız.
- 16- Öğretmenimiz sorduğumuz sorularda mantıklı cevap verir.
- 2- Öğretmenimiz bize değerli bilgiler öğretir.
- 32- Öğretmenimiz, alanıyla ilgili mevcut gelişmeleri yeteri kadar tartışır.

Güçlük:

- 36- Sınıf dışında öğretmeninizin dersine, diğer derslerden daha fazla zaman ayırmak gerekir.
- 37- Öğretmeninizin dersinden tuttuğumuz notlar diğer derslerde tuttuğumuz notlardan daha yüksektir.
- 25- Öğretmenimiz sınavda, özellikle derste vurguladığı konularla ilgili sorular sorar.
- 34- Öğretmeninizin dersinde yer verilen konu sayısı diğer derslerdeki konu sayısından daha fazladır.

Güdüleme:

- 23- Öğretmenimiz sınav kağıtlarımızı değerlendirdikten sonra, kendi kendimizi değerlendirmemizi sağlar.
- 18- Öğretmenimiz kendisini eleştirmemiz konusunda bizi cesaretlendirir.
- 13- Öğretmenimiz bizi, sınıf içi tartışmalara katılmaya teşvik eder.
- 5- Öğretmenimiz dersi anlatma konusunda isteklidir.
- 17- Öğretmenimiz fikirlerimizi açıklamamıza fırsat verir.

Öğrenci ile İletişim:

- 22- Öğretmenimize istediğimiz zaman rahatlıkla ulaşırız.
- 15- Öğretmenimiz soru sormamız için bizi cesaretlendirir.
- 14- Öğretmenimiz fikirlerimizi açıklamamıza fırsat verir.

Farklılık:

- 30- Öğretmenimiz, derste açıklanan farklı görüşlerin kaynağını açıklar.
- 24- Öğretmenimiz sınıf içi etkinliklerimizi adil bir şekilde değerlendirir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen grubundan elde edilen bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır. Dönüşümsel Önderlik ve Öğretmen Etkililiği ölçeklerinin güvenirlik analizi sonucunda elde edilen boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve alfa değerleri Tablo 4.1.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Ölçeklerin Ortalama, Standart Sapma ve Güvenirlik Değerleri

Ölçek	Madde Sayısı	Ortalama	Standard Kayma	Alfa
İçsel Ödül	4	4,4	,64	,72
Zihinsel Özendirme	4	4,3	,66	,82
Etkin Yönetim	4	3,8	,56	,71
Edilgen Yönetim	3	2,6	,92	,79
Başboş	3	2,0	1,0	,71
Bireyselleştirilmiş Etki-A	4	4,3	,51	,81
Bireyselleştirilmiş Etki-B	4	3,6	,81	,92
İlham Verici Güdüleme	2	4,2	,61	,80
Düşüncelilik	3	4,1	,75	,87
Fazla Çaba	3	4,2	,65	,72
Etkililik	2	4,5	,73	,87
Doyum	2	3,7	1,1	,98
Dersin İşlenişi	9	4,4	,47	,79
Güçlük	4	4,3	,63	,81
Güdüleme	5	4,1	,54	,60
Öğrenci İle İletişimi	3	4,2	,50	,55
Farklılık	3	4,2	,65	,67

Dönüşümsel Önderlik Ölçeği güvenirlik değeri $\alpha = .87$ bulunmuştur. Öğretmen Etkililiği Ölçeği güvenirlik değeri $\alpha = .94$ bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarına ilişkin faktör ağırlıkları Tablo 4.2.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Okul Etkililiği Ölçeğinin Faktör Ağırlıkları

MADDELER	BOYUTLAR				
	1	2	3	4	5
29-Öğretmenimiz,derste herhangi bir konuyu işlerken o konuyla ilgili farklı görüşleri göstererek karşılaştırır.	,92				
21-Öğretmenimiz hepimize ayrı ayrı ilgi gösterir.	,90				
9-Öğretmenimizin açıklamaları anlaşılırdır.	,84				
8-Öğretmenimizin dersi sunuş tarzı bizim dikkatimizi canlı tutar.	,84				
1-Öğretmenimiz dersi düşünmeye teşvik edici bir şekilde anlatır..	,65				
38-Diğer derslerle karşılaştırıldığında bu derste daha iyi (kolay) not tutarız.	,64				
16-Öğretmenimiz sorduğumuz sorularda mantıklı cevap verir.	,63				
2-Öğretmenimiz bize değerli bilgiler öğretir.	,61				
32-Öğretmenimiz, alanıyla ilgili mevcut gelişmeleri yeteri kadar tartışır.	,61				
36-Sınıf dışında öğretmeninizin dersine, diğer derslerden daha fazla zaman ayırmak gerekir.		,87			
37-Öğretmeninizin dersinden tuttuğumuz notlar diğer derslerde tuttuğumuz notlardan daha yüksektir.		,80			
25-Öğretmenimiz sınavda, özellikle derste vurguladığı konularla ilgili sorular sorar.		,76			
34-Öğretmeninizin dersinde yer verilen konu sayısı diğer derslerdeki konu sayısından daha fazladır.		,68			
23-Öğretmenimiz sınav kağıtlarımızı değerlendirdikten sonra, kendi kendimizi değerlendirmemizi sağlar.			,92		
18-Öğretmenimiz kendisini eleştirmemiz konusunda bizi cesaretlendirir.			,83		
13-Öğretmenimiz bizi, sınıf içi tartışmalara katılmaya teşvik eder.			,75		
5-Öğretmenimiz dersi anlatma konusunda isteklidir.			,67		
17-Öğretmenimiz fikirlerimizi açıklamamıza fırsat verir			,53		
14-Öğretmenimiz fikirlerimizi açıklamamıza fırsat verir.				,92	
22-Öğretmenimize istediğimiz zaman rahatlıkla ulaşırız.				,79	
15-Öğretmenimiz soru sormamız için bizi cesaretlendirir.				,69	
30-Öğretmenimiz, derste açıklanan farklı görüşlerin kaynağını açıklar.					,89
24-Öğretmenimiz sınıf içi etkinliklerimizi adil bir şekilde değerlendirir.					,82
31-Öğretmenimiz uygun olan yerlerde kendininkinden farklı bakış açılarını sunar.					,79

KARŞILAŞTIRMA ANALİZLERİ

Öğretmen Etkililiği Ölçeğinin, öğrenci görüşlerine göre başarılı ve başarısız öğretmen ortalama puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi (Paired Samples T-Test) yapılmıştır. Farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları EK-2’de gösterilmiştir.

Analiz sonucunda Öğretmen Etkililiği Ölçeğinin tüm boyutlarında, öğrenci görüşlerine göre başarılı ve başarısız öğretmen ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Ders işlenişi boyutunda [$t_{(402)}=3,056$, $p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.20$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=4.21$ ’ e çıkmıştır. Güçlük boyutunda [$t_{(402)}=2,579$, $p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.28$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=4.53$ ’ e çıkmıştır. Güdüleme boyutunda [$t_{(402)}=3,291$, $p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.72$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.65$ ’ e çıkmıştır. Öğrenci ile iletişim boyutunda [$t_{(402)}=2,099$, $p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.92$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.90$ ’ a çıkmıştır. Farklılık boyutunda [$t_{(402)}=1,744$, $p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.22$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.82$ ’ ye çıkmıştır.

Tablo 4.3: Öğrencilerin Başarılı – Başarısız Olarak Kabul Ettikleri Öğretmenlerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri

		Başarılı		Başarısız	
	t	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Dersin İşlenişi	3,056				
29- Öğretmenimiz, derste herhangi bir konuyu işlerken o konuyla ilgili farklı görüşleri göstererek karşılaştırır.		4,4	0,76	1,63	0,48
21- Öğretmenimiz hepimize ayrı ayrı ilgi gösterir.		4,23	1,1	2,12	0,99
9- Öğretmenimizin açıklamaları anlaşılırdır.		4,72	0,61	2	0,96
8- Öğretmenimizin dersi sunuş tarzı bizim dikkatimizi canlı tutar.		4,63	0,48	1,97	0,85
1- Öğretmenimiz dersi düşünmeye teşvik edici bir şekilde anlatır.		4,71	0,45	2,31	1,06
38- Diğer derslerle karşılaştırıldığında bu derste daha iyi (kolay) not tutarız.		3,29	1,45	1,8	1,04
16- Öğretmenimiz sorduğumuz sorularda mantıklı cevap verir.		4,32	0,47	1,91	0,73
2- Öğretmenimiz bize değerli bilgiler öğretir.		4,2	0,92	2,06	0,83
32- Öğretmenimiz, alanıyla ilgili mevcut gelişmeleri yeteri kadar tartışır.		4,8	0,4	2,37	0,87
Güçlük	2,579				
36- Sınıf dışında öğretmeninizin dersine, diğer derslerden daha fazla zaman ayırmak gerekir.		3,86	1,02	1,2	0,58
37- Öğretmeninizin dersinden tuttuğumuz notlar diğer derslerde tuttuğumuz notlardan daha yüksektir.		4,08	0,88	1,63	0,87
25- Öğretmenimiz sınavda, özellikle derste vurguladığı konularla ilgili sorular sorar.		4,34	0,68	1,46	0,65
34- Öğretmeninizin dersinde yer verilen konu sayısı diğer derslerdeki konu sayısından daha fazladır.		4,49	0,5	1,51	0,65
Güdüleme	3,291				
23- Öğretmenimiz sınav kağıtlarımızı değerlendirdikten sonra, kendi kendimizi değerlendirmemizi sağlar.		4,57	0,5	2,48	1,08
18- Öğretmenimiz kendisini eleştirmemiz konusunda bizi cesaretlendirir.		4,37	1,02	1,97	1,03
13- Öğretmenimiz bizi, sınıf içi tartışmalara katılmaya teşvik eder.		4,26	0,77	2,17	1,08
5- Öğretmenimiz dersi anlatma konusunda isteklidir.		4,31	0,89	1,71	0,77
17- Öğretmenimiz fikirlerimizi açıklamamıza fırsat verir		4,29	0,7	2,06	0,93
Öğrenci ile İletişim	2,099				
22- Öğretmenimize istediğimiz zaman rahatlıkla ulaşırız.		4,25	0,94	1,52	0,61
15- Öğretmenimiz soru sormamız için bizi cesaretlendirir.		4,51	0,65	1,97	0,85
14- Öğretmenimiz fikirlerimizi açıklamamıza fırsat verir.		4,43	0,8	1,8	0,71
Farklılık	1,744				
30- Öğretmenimiz, derste açıklanan farklı görüşlerin kaynağını açıklar.		4,37	0,76	2,51	1,4
24- Öğretmenimiz sınıf içi etkinliklerimizi adil bir şekilde değerlendirir.		2,09	1,1	1,91	0,5
31- Öğretmenimiz uygun olan yerlerde kendininkinden farklı bakış açılarını sunar.		3,61	0,87	1,97	0,85

Öğretmenlerin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında; dersin işlenişi boyutunda, güçlük boyutunda, güdüleme boyutunda, öğrenci ile iletişim boyutunda ve farklılık boyutunda başarılı ve başarısız öğretmenlerde anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılıklar bu boyutlara ait sorularda da net bir şekilde görülmektedir.

Dönüşümsel Önderlik Ölçeğinin, öğrenci görüşlerine göre başarılı ve başarısız öğretmen ortalama puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi (Paired Samples T-Test) yapılmıştır. Farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları EK-3'te gösterilmiştir.

Analiz sonucunda Dönüşümsel Önderlik Ölçeğinin tüm boyutlarında, öğrenci görüşlerine göre başarılı ve başarısız öğretmen ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

İçsel ödül boyutunda [$t_{(431)}=5,494$, $p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,5162$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=4,4549$ ' a çıkmıştır. Zihinsel özendirme boyutunda [$t_{(431)}=9,721$, $p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,5828$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=4,3744$ ' e çıkmıştır. Etkin yönetim boyutunda [$t_{(431)}=6,171$, $p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,0318$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,8084$ ' e çıkmıştır. Bireyselleştirilmiş Etki-A boyutunda [$t_{(431)}=5,407$, $p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,6019$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=4,3553$ ' e çıkmıştır. Bireyselleştirilmiş Etki-B boyutunda [$t_{(431)}=6,318$, $p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,1655$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,6910$ ' a çıkmıştır. İlham verici güdüleme boyutunda [$t_{(431)}=8,068$, $p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,7627$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=4,2095$ ' e çıkmıştır. Düşüncelilik boyutunda [$t_{(431)}=9,074$, $p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,7901$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=4,1327$ ' ye çıkmıştır.

Fazla çaba boyutunda [$t_{(431)}= 4,076, p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,6505$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=4,2539$ ' a çıkmıştır. Etkililik boyutunda [$t_{(431)}= 7,716, p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=1,4498$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=4,5301$ ' e çıkmıştır. Doyum boyutunda [$t_{(431)}= 5,984, p<.01$] başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,2014$ iken başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,7384$ ' e çıkmıştır.

Edilgen Yönetim ve Başboş boyutlarında ise başarısız öğretmen puanlarının ortalaması yüksek çıkmıştır.

Edilgen yönetim boyutunda [$t_{(431)}= 8,203, p<.01$] başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,6412$ iken başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,9221$ ' e çıkmıştır. Başboş boyutunda [$t_{(431)}= 9,400, p<.01$] başarılı öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,0000$ iken başarısız öğretmen puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,5787$ ' ye çıkmıştır.

Dönüşümsel önderliğe ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında; zihinsel özendirme boyutunda, içsel ödül boyutunda, etkililik boyutunda, doyum boyutunda, bireyselleştirilmiş etki A-B boyutlarında, başboş boyutunda, düşüncelilik boyutunda, fazla çaba boyutunda, ilham verici güdüleme boyutunda, edilgen yönetim boyutunda ve etkin yönetim boyutunda başarılı ve başarısız öğretmenlerde anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılıklar boyutlara ait sorularda da açıkça görülmektedir.

Tablo 4.4: Öğrencilerin Başarılı - Başarısız Olarak Kabul Ettikleri Öğretmenlerin Dönüşümsel Liderlik Özelliklerine ilişkin görüşleri

		Başarılı		Başarısız	
	t	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Zihinsel Özendirme	9,721				
7.Öğretmen, dersle ilgili problemlerin çözümünde farklı yollar arar.		3,6	0,87	4	2
28.Öğretmen, derste problemlerin çözümünde öğrencilerin farklı fikirler üretmelerini sağlar		3,8	0,93	2	1
30.Öğretmen, derste belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilere farklı yollar önerir.		4,6	0,83	4	2
1.Öğretmen, derse ilişkin aldığı önemli kararların uygun olup olmadıklarını belirlemek için tekrar değerlendirir.		4,4	0,8	2	1
İçsel Ödül	5,494				
10.Öğretmen, derste belirlenen kritik hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol eder.		4,1	1,09	2	1
14.Öğretmen, dersin belirlenen hedeflerine ulaşıldığında öğrencilerin kazanımlarının neler olduğunu açık bir biçimde belirtir		2,1	1,1	2	1
15.Öğretmen, derste başarılı olabilecekleri konusunda öğrencilerine güvendiğini gösterir.		4,4	0,81	3	1
33.Öğretmen, öğrenciler derste istenilen başarıyı gösterdiğinde memnuniyetini ifade eder.		4,4	0,77	2	1
Etkililik	7,716				
35.Öğretmen, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama konusunda etkilidir.		4,4	0,76	2	1
40.Öğretmen, derste öğrencilerin her türlü öğretim ihtiyacını karşılama konusunda etkili çaba gösterir		4,4	0,93	1	1
42.Öğretmen derste belirlenen hedeflerin başarılması için öğrencilerin etkili performans göstermelerini sağlar.		4,2	0,97	2	1
Doyum	5,984				
38.Öğretmen öğrencileri derse güdülemeye çaba gösterir.		1,9	1,41	3	2
36.Öğretmen öğrenciler için tatmin edici liderlik rollerini gösterir.,		2,4	1,36	2	1
Bireyselleştirilmiş Etki-B	6,318				
32.Öğretmen, dersin öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde öğrencilere birlikte hareket etmeleri gerektiğini vurgular.		4,1	0,73	3	2
8.Öğretmen, dersin öğrenme hedeflerine ulaşılması için öğrencilere rehberlik eder.		3,6	0,87	2	1
5.Öğretmen, değer ve inançlarını öğrencilerle paylaşır.		4,2	0,87	2	1
21.Öğretmen, sınıfta aldığı kararların ahlaki ve etik sonuçlarını da dikkate alır.		4,1	0,97	1	1
Basıboş	9,400				
4.Öğretmen, derste önemli sorunlar ortaya çıktığında sorunun çözümüne katılmak istemez.		4,4	0,8	2	1
31.Öğretmen, derste karşılaşılan ve çözülmesi gereken sorunlara hemen müdahale etmez.		3,7	1,16	2	1
6.Öğretmene ihtiyacımız olduğu anlarda yardımında bulunmaz.		2	1,41	2	1
Düşüncelilik	9,074				
29.Öğretmen, öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri için yardımcı olur.		4,3	0,89	2	1
17.Öğretmen öğrencilere sınıfın bir üyesi olarak değil, birer birey olarak davranır.		4,2	0,76	2	1
27.Öğretmen, derste öğrencilerin birbirinden farklı ihtiyaçlara ve becerilere sahip olduklarını düşünür.		4,4	0,8	3	1

Fazla Çaba	4,076				
37.Öğretmen öğrencileri, yapabileceklerinden daha fazla çaba göstermeye güdüler	4,4	0,72	2	1	
41.Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin başarılması için öğrencileri isteklendirir	2,9	1,29	2	1	
39.Belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretmenlerimin belirlenen hedefle ilgili isteklerini arttırırım.	4,3	0,92	2	1	
İlham Verici Güdüleme	8,068				
12.Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için öğrencileri motive eder.	4,2	1,08	1	1	
24.Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için gelecekte karşılaşılabilecek sorunları hesaba katar.	4,3	0,72	2	1	
Edilgen Yönetim	8,203				
11.Öğretmen, sınıfta problem ortaya çıkmadan önce önlem almaktansa problemin ortaya çıkmasını bekler.	4,5	0,92	2	1	
2.Öğretmen sınıfta öğrenciler arasındaki problemlerde, öğrenciler birbirine zarar verecek hale gelene kadar müdahale etmez.	4,7	0,8	2	1	
18.Öğretmen sınıfta meydana gelen bir problem tekrarlamadıkça çözüm için çaba göstermez.	3,8	0,93	2	1	
Bireyselleştirilmiş Etki-A	5,407				
16.Öğretmen, dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesi için kendisinden çok, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini ön plana çıkartır.	4,2	0,87	2	1	
19.Öğretmen öğrencilerin kendisine saygı göstermelerini sağlayacak biçimde davranır.	4,5	0,94	2	1	
9.Öğretmen, öğrencileri onunla birlikte çalışmaya teşvik eder.	2,3	1,32			
23.Öğretmen, öğrencilerin ona güvenmelerini sağlayacak şekilde davranır	3,7	1,16	2	1	
Etkin Yönetim	6,171				
25.Öğretmen, öğrencilerin standart davranışlar göstermedeki eksikliklerini tespit etmek için dikkat harcar.	4,1	0,94	2	1	
20.Öğretmen, bütün dikkatini, şikayetlerle ve başarısızlıklarla ilgilenmeye yoğunlaştırır.	2,7	1,28	2	1	
3.Öğretmen sınıfta meydana gelen düzensizliklere, hatalara ve ilkelerden sapmalara dikkat eder.	4,6	0,64	1	1	
22.Öğretmen, sınıftaki bütün olumsuzlukları izler.	4,5	0,69	2	1	

ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİNİ ETKİLEYEN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER

Bu araştırmada dönüşümsel önderlik ile öğretmen etkililiği arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bu amaçla dönüşümsel önderlik bağımsız değişken, öğretmen etkililiği boyutları bağımlı değişken olarak alınmıştır.

Ders İşlenişi Boyutunu Etkileyen Bağımsız Değişkenler

Dönüşümsel önderlik ile ders işlenişi boyutu arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin ders işlenişi boyutunu yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.5' de gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Ders İşlenişi Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
İçsel Ödül	-,578	,736	,040	-,785	,433	,030	,028
Zihinsel Özendirme	-4,063	,074	-,030	-,552	,582	-,032	-,029
Etkin Yönetim	8,370	,075	,064	1,123	,262	,065	,060
Edilgen Yönetim	,852	,390	,119	2,185	,030*	,126	,116
Başboş	9,497	,084	,078	1,137	,257	,066	,061
Bireyselleştirilmiş Etki-A	,163	,293	,030	,556	,579	,032	,030
Bireyselleştirilmiş Etki-B	-8,733	,091	-,066	-,960	,338	-,056	-,051
İlham Verici Güdüleme	,199	,201	,054	,990	,323	,058	,053
Düşüncelilik	,225	,147	,089	1,535	,126	,089	,082
Fazla Çaba	,574	,150	,263	3,830	,000**	,218	,204
Etkililik	,250	,185	,097	1,346	,179	,078	,072
Doyum	,850	,290	0,60	2,382	,425	,315	,019
R = 0.409	R ² = 0.167						
F(10,294) = 5,89	P = .000						

**p<.01 tek yönlü, *p<.05 tek yönlü

Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, ilk olarak fazla çaba ile ders işlenişi boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r = .218$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .204$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmen ders işlerken; öğrencilere ayrı ayrı ilgi gösterdiğinde, açıklamalarını anlaşılır hale getirdiğinde, öğrencilerin sordukları sorulara mantıklı yanıtlar verdiğinde; öğrenciler de öğretmenlerini öğrencileri fazla çaba sarf etmeye güdüleyen, öğrencileri derse karşı isteklendiren biri şeklinde algılamaktadırlar

Edilgen yönetim ile ders işlenişi boyutu arasında pozitif ve düşük düzeydeki ilişki ($r = .126$) diğer değişkenler kontrol edildiğinde, $r = .116$ olduğu görülmektedir. Öğrenciler, dersi işlerken yukarıdaki özellikleri gösteren öğretmenin sınıf içi problemlerde edilgen bir yönetim uyguladığı görüşündeler.

Dönüşümsel önderlik bağımsız değişkeni, ders işlenişi boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 17'sini açıklamaktadır ($R=0.409$, $R^2=0.167$, $p<.01$). Modelin geçerliğini test etmek için yapılan ANOVA testinde $F=5.89$ $p=.000$ değerleri elde edilmiştir. Bu değerlerle modelin $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Güçlük Boyutunu Etkileyen Bağımsız Değişkenler

Dönüşümsel önderlik ile güçlük boyutu arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin güçlük boyutunu yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.6' de gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Güçlük Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
İçsel Ödül	1,124	,472	,036	2,381	,018	,032	,034
Zihinsel Özendirme	-,102	,047	-,121	-2,152	,032*	-,125	-,117
Etkin Yönetim	9,073	,048	,110	1,898	,059	,110	,103
Edilgen Yönetim	,453	,250	,101	1,810	,071	,105	,099
Başlıboş	-,152	,054	-,200	-2,830	,005**	-,163	-,154

Bireyselleştirilmiş Etki-A	8,245	,188	,024	,439	,661	,026	,024
Bireyselleştirilmiş Etki-B	5,844	,058	,070	1,002	,317	,058	,055
İlham Verici Güdüleme	-8,510	,129	-,037	-,662	,509	-,039	-,036
Düşüncelilik	,316	,094	,199	3,365	,001**	,193	,183
Fazla Çaba	-3,219	,096	-,024	-,335	,738	-,020	-,018
Etkililik	3,256	,198	,101	2,567	,653	,056	,986
Doyum	9,449	,119	,058	,795	,427	,046	,043
R = 0.356	R ² = 0.127						
F(10,294) = 4,275	p = .000						

**p<.01 tek yönlü, *p<.05 tek yönlü

Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, ilk olarak zihinsel özendirme ile güçlük boyutu arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r = -.125$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -.117$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Başboş ile güçlük boyut arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki ($r = -.163$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, $r = -.154$ olduğu görülmektedir. Sınıf içinde öğretmene ihtiyaç duyulduğunda bulunmayan, öğrencilerin sorunların çözümüne katılmayan öğretmenlerin derslerine öğrencilerin çaba sarf etmek istemedikleri, dersle ilgili not tutmayı azalttıklarını belirtmişlerdir.

Son olarak düşüncelilik ile güçlük boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .193$) bir ilişki vardır, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyon pozitif ve düşük düzeyde $r = .183$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin farklı becerilere sahip olduklarını kabul eden, bu becerilerinin gelişimlerine yardımcı olan, onlara bir birey gibi davranan öğretmenlerin derslerine öğrenciler diğer derslerden daha fazla çaba sarf etmektedirler, diğer derslerden daha fazla not tutarlar.

Dönüşümsel önderlik bağımsız değişkeni, güçlük boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 13'ünü açıklamaktadır ($R=0.356$, $R^2=0.127$, $p<.01$). Modelin geçerliğini test etmek için yapılan ANOVA testinde $F=4.275$ $p=.000$ değerleri elde edilmiştir. Bu değerlerle modelin $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Güdüleme Boyutunu Etkileyen Bağımsız Değişkenler

Dönüşümsel önderlik ile güdüleme boyutu arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin güdüleme boyutunu yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.7’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: Güdüleme Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
İçsel Ödül	-,894	,640	-,306	-1,396	,164	-,008	-,005
Zihinsel Özendirme	,231	,064	,202	3,604	,000**	,206	,196
Etkin Yönetim	,107	,065	,096	1,653	,099	,096	,090
Edilgen Yönetim	-2,404	,339	-,004	-,071	,944	-,004	-,004
Başboş	4,836	,073	,047	,666	,506	,039	,036
Bireyselleştirilmiş Etki-A	,372	,254	,081	1,461	,145	,085	,079
Bireyselleştirilmiş Etki-B	8,609	,079	,076	1,088	,278	,063	,059
İlham Verici Güdüleme	,124	,174	,040	,711	,478	,041	,039
Düşüncelilik	,175	,128	,081	1,369	,172	,080	,074
Fazla Çaba	,253	,130	,136	1,939	,050*	,112	,106
Etkililik	,505	,261	,260	,876	,546	,028	,020
Doyum	,148	,161	,068	,921	,358	,054	,050
R = 0.360	R ² = 0.130						
F(10,294) = 4,374	p = .000						

**p<.01 tek yönlü, *p<.05 tek yönlü

Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, ilk olarak zihinsel özendirme ile güdüleme boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r = .206$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .196$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrencilerin kendisini eleştirmesine fırsat veren öğretmenler, sınıf içi tartışmalara öğrencilerini teşvik eden, öğrencilerin fikirlerini açıklamalarına fırsat veren, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine olanak veren öğretmenler aynı zamanda dersle ilgili problemlerin çözümünde farklı yollar arayan, öğrencilerin farklı fikirler üretmelerini sağlayan öğretmenler olduğu belirlenmiştir.

Fazla çaba ile güdüleme boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r = .112$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .106$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yukarıdaki güdüleme yöntemlerine baş vuran öğretmen, derste belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi için öğrencilerini isteklendirir. Öğrencilerinin daha fazla çaba göstermeleri için onları güdüler.

Dönüşümsel önderlik bağımsız değişkeni, güdüleme boyutundaki toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır ($R = 0.360$, $R^2 = 0.130$, $p < .01$). Modelin geçerliğini test etmek için yapılan ANOVA testinde $F = 4.374$ $p = .000$ değerleri elde edilmiştir. Bu değerlerle modelin $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenci İle İletişim Boyutunu Etkileyen Bağımsız Değişkenler

Dönüşümsel önderlik ile öğrenci ile iletişim boyutu arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin öğrenci ile iletişim boyutunu yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.8' de gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Öğrenci İle İletişim Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
İçsel Ödül	-,789	,540	,148	-1,462	,145	,119	,112
Zihinsel Özendirme	,231	,124	,142	2,064	,043*	,118	,109
Etkin Yönetim	4,166	,055	,004	,076	,939	,004	,004
Edilgen Yönetim	,175	,286	,033	,612	,541	,036	,033
Başboş	-8,591	,061	-,010	-,140	,889	-,008	-,007
Bireyselleştirilmiş Etki-A	,305	,214	,077	1,422	,156	,083	,076
Bireyselleştirilmiş Etki-B	,143	,067	,146	2,137	,033*	,124	,114
İlham Verici Güdüleme	,124	,147	,046	,840	,401	,049	,045
Düşüncelilik	,246	,108	,132	2,291	,023*	,132	,122
Fazla Çaba	,220	,110	,138	2,004	,046*	,116	,107
Etkililik	,146	,048	,043	,719	,145	,142	,135

Doyum	,299	,136	,158	2,197	,029*	,127	,117
R = 0.405	R2 = 0.164						
F(10,294) = 5,779	p = .000						

**p<.01 tek yönlü, *p<.05 tek yönlü

Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, ilk olarak Birleştirilmiş Etki-B ile öğrenci ile iletişim boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r = .124$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .114$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrenciler için kolay ulaşılabilen öğretmen, öğrencileri soru sormaları için cesaretlendiren öğretmen, öğrencilere fikirlerini açıklamaları için fırsat veren öğretmen; değer ve inançlarını öğrencilerle paylaşır, öğrenme hedeflerine ulaşmaları için öğrencilerine rehberlik eder, öğrencilerine hedeflere ulaşmada birlikte hareket edilmesi gerektiğini vurgular.

Düşüncelilik ile öğrenci ile iletişim boyutu arasında pozitif ve düşük düzeydeki ($r = .132$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyon pozitif ve düşük düzeyde $r = .122$ olarak hesaplanmıştır. Fazla çaba ile öğrenci ile iletişim boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki ($r = .116$) olduğu saptanmış, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu ilişki pozitif ve düşük düzeyde $r = .107$ hesaplanmıştır. Yukarıdaki iletişim yöntemlerini izleyen öğretmen, öğrencilerinin becerilerinin gelişimine yardımcı olur, onlara birer birey olarak davranır.

Doyum ile öğrenci ile iletişim boyutu arasında ise pozitif ve düşük düzeydeki ilişkinin ($r = .127$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde, pozitif ve düşük düzeyde $r = .117$ olduğu görülmüştür. Son olarak, zihinsel özendirme ile öğrenci ile iletişim boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki ($r = .118$), olduğu görülmüş, diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişki pozitif ve düşük düzeyde $r = .109$ olarak hesaplanmıştır. İletişimi iyi olan öğretmen, öğrencilerini derse güdülemeye çaba gösterir. Öğrenciler için tatmin edici liderlik rollerini gösterir.

Dönüşümsel önderlik bağımsız değişkeni, öğrenci ile iletişim boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 16'sını açıklamaktadır ($R=0.405$, $R^2=0.164$, $p<.01$). Modelin geçerliğini test etmek için yapılan ANOVA testinde $F=5.579$ $p=.000$ değerleri elde edilmiştir. Bu değerlerle modelin $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Farklılık Boyutunu Etkileyen Bağımsız Değişkenler

Dönüşümsel önderlik ile farklılık boyutu arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin farklılık boyutunu yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.9' de gösterilmiştir.

Tablo 4.9: Farklılık Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
İçsel Ödül	-,157	,292	,087	-,538	,591	,154	,108
Zihinsel Özendirme	5,752	,029	,109	1,967	,050*	,114	,106
Etkin Yönetim	4,986	,030	,097	1,685	,093	,098	,091
Edilgen Yönetim	,117	,155	,041	,753	,452	,044	,041
Başboş	-5,076	,033	-,011	-,153	,878	-,009	-,008
Bireyselleştirilmiş Etki-A	,197	,116	,093	1,697	,091	,098	,092
Bireyselleştirilmiş Etki-B	4,030	,036	,077	1,116	,265	,065	,060
İlham Verici Güdüleme	,185	,080	,129	2,330	,020*	,135	,126
Düşüncelilik	-2,491	,058	-,025	-,428	,669	-,025	-,023
Fazla Çaba	-4,504	,059	-,053	-,758	,449	-,044	-,041
Etkililik	2,573	,164	,035	,653	,718	,084	,065
Doyum	,327	,074	,323	4,445	,000**	,251	,240
R = 0.397	R ² = 0.143						
F(10,294) = 4,917	p =.000						

**p<.01 tek yönlü, *p<.05 tek yönlü

Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, ilk olarak doyum ile farklılık boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki ($r = .251$) vardır, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyon pozitif ve düşük düzeyde $r = .240$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencileri güdülemeye çaba gösteren, onlara tatmin edici liderlik rolü üstlenen öğretmenler; derste sunulan farklı görüşlerin kaynağını açıklar, sınıf içi etkinlikleri adil bir şekilde değerlendirir.

İlham verici güdüleme ile farklılık boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r = .135$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .126$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Zihinsel özendirme ile farklılık boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r = .114$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .106$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Dersle ilgili problemlerin çözümünde farklı yollar arayan, problem çözümünde öğrencilerin farklı fikirler üretmesini sağlayan, öğrencilere farklı yollar öneren öğretmenlerin; derste sunulan görüşlerin kaynağını açıkladıkları, sınıf içi etkinlikleri adil olarak değerlendirdikleri belirtilmiştir.

Dönüşümsel önderlik bağımsız değişkeni, farklılık boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 14'ünü açıklamaktadır ($R = 0.397$, $R^2 = 0.143$, $p < .01$). Modelin geçerliğini test etmek için yapılan ANOVA testinde $F = 4.917$ $p = .000$ değerleri elde edilmiştir. Bu değerlerle modelin $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

5. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın sonunda neler elde edildiği açıklanmıştır.

SONUÇLAR

1. Öğrencilerin başarılı-başarısız olarak kabul ettikleri öğretmenlerin etkililiklerine ilişkin görüşleri şunlardır:

- Dersin işlenişi bakımından başarılı olarak görülen öğretmenler şu özellikleri taşımaktadırlar: Her öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenen, açıklamaları anlaşılır olan, sorulan sorulara mantıklı yanıtlar veren, düşünmeye teşvik eden, alanıyla ilgili gelişmeleri takip eden, işlenen konuyla ilgili farklı görüşleri göstererek karşılaştırma yapan, dersi sunuş tarzı dikkat çeken öğretmenler. Bu konuda öğrencilerin en çok önem vererek belirttikleri görüş, öğretmenlerin açıklamalarının anlaşılır olmasıdır.
- Başarılı olarak görülen öğretmenler güçlük bakımından incelendiğinde derste yer verilen konu sayısının diğer derslerdekinden fazla olduğu belirtilmiştir. Bu öğretmenlerin derste vurguladıkları konularla ilgili sorular sordukları belirtilmiştir.
- Başarılı olarak görülen öğretmenler, öğrencileri güdüleme açısından ele alındığında şu davranışlarda bulundukları belirlenmiştir: Öğretmenler sınav kâğıtlarını değerlendirdikten sonra, öğrencilere dağıtarak onların kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak vermektedirler. Öğretmen, öğrencilerin kendisini eleştirmelerine imkân verir. Öğretmen, dersi anlatmaya isteklidir. Öğrencilerin görüşlerini açıklamalarına izin verir. Son olarak ta sınıf içi tartışmalara öğrencilerin katılmalarını teşvik eder.

- Öğretmenler şu konularda başarılı görülmektedir: Soru sormaları için öğrencilerini cesaretlendirirler. Öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemeleri için fırsat verirler. Bu tarz öğretmenlere öğrenciler istedikleri zaman ulaşabilirler.
- Derste açıklanan farklı görüşlerin kaynağını açıklayan, uygun olan yerlerde farklı bakış açılarını sunan, sınıf içi etkinlikleri adil bir şekilde değerlendiren öğretmenler de başarılı bulunmuşlardır.

Yukarıda açıklamaya çalıştığımız özellikleri taşıyan öğretmenler, öğrenciler tarafından etkili olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerini incelediğimizde, öğrencilerin öğretmenleri oldukça etkin bir şekilde izledikleri ve değerlendirdiklerini görmekteyiz. Farklı alanlarda pek çok noktaya dikkat eden öğrenciler, çok iyi gözlemciler ve analistlerdir.

2. Öğrencilerin başarılı ve başarısız olarak kabul ettikleri öğretmenlerin dönüşümsel önderlik özellikleri açısından görüşleri şunlardır:

- Lider öğretmenler, derste belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilere farklı yollar önerirler. Öğretmen derse ilişkin aldığı önemli kararların uygun olup olmadığını belirlemek için tekrar değerlendirir.
- Öğretmen, öğrenciler derste istenilen başarıyı gösterdiğinde memnuniyetini açıkça belirtir. Öğrencilerine derste başarılı olabilecekleri konusunda güvendiğini gösterir. Derste belirlenen hedeflere ulaşıldığında öğrencilerin kazanımlarının neler olduğunu açıkça belirtir.
- Lider öğretmen, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama konusunda etkilidir ve bu konuda etkili çaba gösterir. Hedeflerin başarılması için öğrencilerin etkili performans göstermelerini sağlar.

- Başarılı olarak görülen öğretmenler, öğrenciler için tatmin edici liderlik rollerini gösterir.
 - Lider olarak görülen öğretmenler, değer ve inançlarını öğrencilerle paylaşır, Sınıfta aldığı kararların ahlaki ve etik sonuçlarına dikkat eder. Öğretim hedeflerinin gerçekleşmesi için öğrencilere birlikte hareket etmeleri gerektiğini vurgular. Hedeflere ulaşılması için öğrencilere rehberlik eder.
 - Başarılı olarak görülen öğretmen, öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri için yardımcı olur. Öğrencilerin birbirinden farklı ihtiyaçlara ve becerilere sahip olduklarını düşünür. Onları birer birey olarak görür.
 - Başarılı öğretmen, öğrencilerini yapabileceklerinden daha fazla çaba göstermeleri için güdüler. Bu konuda öğrencilerine tüm desteğini verir.
 - Öğretmen hedeflerin gerçekleşmesi için gelecekte karşılaşılabilecek sorunları hesaba katar.
 - Öğretmen, öğrencilerin kendisine saygı göstermelerini sağlayacak şekilde davranır. Öğretmen hedeflere ulaşmada kendisinden çok, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini ön plana çıkarır. Öğretmen, öğrencileri kendisiyle birlikte çalışmaya teşvik eder. Öğretmen kendisine güvenmelerini sağlar.
 - Öğretmen, sınıfta meydana gelen düzensizliklere, hatalara ve ilkelerden sapmalara dikkat eder, sınıftaki olumsuzlukları izler.
3. Dersin işlenişi, dersin güçlüğü, derse güdüleme ve öğrenci iletişimi açısından başarılı ve başarısız öğretmen ortalama puanları arasında anlamlı farklar görülmüştür. Başarılı öğretmenlerin öğrencileriyle daha iyi iletişim kurdukları, onları daha iyi güdüledikleri, dersi daha iyi işledikleri verilen olumlu görüşlerden anlaşılmaktadır.

4. Dönüşümsel önderlik ölçeğinin boyutlarında başarılı ve başarısız öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. İçsel ödül, zihinsel özendirme, etkin yönetim, bireyselleştirilmiş etki A ve B' de, düşüncelilik, fazla çaba ve etkililik boyutlarında başarılı öğretmenler daha olumlu bulunmuşlardır. Edilgen yönetim ve başıboş boyutlarında başarısız öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek çıkmıştır.
5. Liderlik ve etkililik boyutlarına göre başarılı ve başarısız öğretmenler arasında öğrenci görüşleri açısından anlamlı farklılıklar vardır. Sonuç olarak öğrenciler lider özelliği taşıyan öğretmenlerinin etkililiklerini daha yüksek bulmuşlardır.
6. Dönüşümsel önderlik ve öğretmen etkililiği arasındaki ilişkiye bakıldığında dersin işlenişi, güçlüğü, öğrencinin güdülenmesi, öğretmen ve öğrenci iletişimi ve farklılık boyutlarında anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Öğretmen ders işlerken; öğrencilere ayrı ayrı ilgi gösterdiğinde, açıklamalarını anlaşılır hale getirdiğinde, öğrencilerin sordukları sorulara mantıklı yanıtlar verdiğinde; öğrenciler de öğretmenlerini öğrencileri fazla çaba sarf etmeye güdüleyen, öğrencileri derse karşı isteklendiren biri şeklinde algılamaktadırlar. Sınıf içinde öğretmene ihtiyaç duyulduğunda bulunmayan, öğrencilerin sorunların çözümüne katılmayan öğretmenlerin derslerine öğrencilerin çaba sarf etmek istemedikleri, dersle ilgili not tutmayı azalttıklarını belirtmişlerdir. İletişimi iyi olan öğretmen, öğrencilerini derse güdülemeye çaba gösterir. Öğrenciler için tatmin edici liderlik rollerini gösterir. Öğrencileri güdülemeye çaba gösteren, onlara tatmin edici liderlik rolü üstlenen öğretmenler; derste sunulan farklı görüşlerin kaynağını açıklar, sınıf içi etkinlikleri adil bir şekilde değerlendirir. Dersle ilgili problemlerin çözümünde farklı yollar arayan, problem çözümünde öğrencilerin farklı fikirler üretmesini sağlayan, öğrencilere farklı yollar öneren öğretmenlerin; derste sunulan görüşlerin kaynağını açıkladıkları, sınıf içi etkinlikleri adil olarak değerlendirdikleri belirtilmiştir.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayanarak araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcılara Öneriler: Bu araştırmadan yola çıkarak, öğretmenlerin değerlendirilmesinde öğrencilere söz hakkı verilmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin liderlik özellikleri göstermelerinin öğretim etkililiğini arttırdığı sonucuna dayanarak bu konuda hizmetiçi eğitimler verilmelidir. Daha etkili öğretmenlik yapmak isteyen bireyler kendilerini öğrenci isteklerine göre yetiştirebilirler. İdareciler, kurumlarındaki öğretmenleri bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda yönlendirerek daha etkili olmaları için destek sunabilirler.

Öğretmen yetiştiren fakülteler, yetiştirdikleri bireylere liderlik dersleri göstererek onların daha etkili olmalarını sağlayabilirler. Öğrencilerin beklentilerinin neler olduğunu göz önünde bulundurarak, öğretmen yetiştirdiklerinde öğrenci-öğretmen ilişkisinin daha sağlıklı olmasını sağlayabilirler.

Araştırmacılara Öneriler: Bu araştırma sınırlı sayıdaki öğrenci üzerinde yapılmıştır, bu nedenle genelleme yapamamaktadır. Gelecekte daha ayrıntılı, benzer bir araştırma yapılabilir. Bu araştırmadan yola çıkarak öğretmenlerin liderlik özellikleriyle ilgi çeşitli çalışmalar yapılabilir. Öğretmen etkililiğinin veliler tarafından nasıl algılandığı araştırılmalı. Liderlik tarzlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve uygulandığı araştırılmalıdır.

EKLER

Ek 1: Anketler

ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli Öğrencimiz,

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin derse giren öğretmenin öğretme davranışı ve öğretmen olarak nitelikleri konusunda öğrenci görüşünün saptanmasına dayalıdır. Öğretmenlerin niteliği, öğrenme ortamının ve eğitimin temel belirleyicisidir. Bu nedenle öğrencilerin bu konudaki görüşleri, niteliğin artırılmasına yönelik çalışmalara önemli ölçüde ışık tutacak niteliktedir.

Araştırmada amaç kişi veya kurumları, iyi veya kötü olarak değerlendirmek olmayıp, yalnız öğrenme ortamının iyileştirilmesine yönelik öğrenci görüşlerine yönelik veriler toplamaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi, herhangi bir kişi ve kuruluşa da verilmeyecektir.

Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenin niteliğine yönelik sorular, ikinci bölümde öğretim sürecinin değerlendirilmesine yönelik sorular bulunmaktadır.

Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete İSİM YAZMAMANIZ önemle rica olunur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

Nilüfer Canpolat DOĞAN

Prof.Dr.Cevat CELEP

Araştırmacı

Araştırma Yöneticisi

KOÜ Eğitim Fakültesi

KOÜ Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Bilimleri Bölümü

Tel: 216 473 6667

Tel: 262 3248707

nlcanpolat@yahoo.com

celep@kou.edu.tr

Öğrencinin

Sınıfı:

Cinsiyeti:

En başarılı bulduğunuz öğretmenin

1 cinsiyeti:

2 branşı:

3- Seçtiğiniz öğretmenden alınan ders sayısı:

En başarısız bulduğunuz öğretmenin

1 cinsiyeti:

2 branşı:

3- Seçtiğiniz öğretmenden alınan ders sayısı:

DÖNÜŞÜMSSEL ÖNDERLİK ANKETİ

En Başarılı Öğretmen						Başarısız Öğretmen				
1	2	3	4	5	(1) Hiçbir Zaman, (2) Çok Az, (3) Arasıra, (4) Çoğu Zaman, (5) Her Zaman	1	2	3	4	5
()	()	()	()	()	1. Öğretmen derse ilişkin aldığı önemli kararların uygun olup olmadıklarını belirlemek için tekrar değerlendirir	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	2. Öğretmen sınıfta öğrenciler arasındaki problemlerde, birbirine zarar verecek hale gelene kadar müdahale etmez.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	3. Öğretmen sınıfta meydana gelen düzensizliklere, hatalara ve ilkelerden sapmalara önem verir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	4. Öğretmen, derste önemli sorunlar ortaya çıktığında sorunun çözümüne katılmak istemez.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	5. Öğretmen, değer ve inançlarını öğrencilerle paylaşır	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	6. Öğretmene ihtiyacımız olduğu anlarda yardımda bulunmaz.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	7. Öğretmen, dersle ilgili problemlerin çözümünde farklı yollar arar.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	8. Öğretmen, öğrencilerle dersin daha etkili işlenmesi konusunda destekte bulunur.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	9. Öğretmen, öğrencileri onunla birlikte çalışmaya teşvik eder.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	10. Öğretmen, derste belirlenen kritik hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol eder.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	11. Öğretmen, sınıfta problem ortaya çıkmadan önce önlem almaktansa problemin ortaya çıkmasının bekler.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	12. Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için öğrencileri motive eder.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	13. Öğretmen, dersin öğrenme hedeflerine ulaşılması için öğrencilere rehberlik eder.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	14. Öğretmen, dersin belirlenen hedeflerine ulaşıldığında öğrencilerin kazanımlarının neler olduğunu açık bir biçimde belirtir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	15. Öğretmen, sınıfta kurallara tam olarak uyulması gerektiğini düşünür.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	16. Öğretmen, dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesi için kendisinden çok, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini önplana çıkartır.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	17. Öğretmen öğrencilere sınıfın bir üyesi olarak değil, birer birey olarak davranır.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	18. Öğretmen sınıfta meydana gelen bir problem, tekrarlamadıkça çözüm için çaba göstermez.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	19. Öğretmen öğrencilerin kendisine saygı göstermelerini sağlayacak biçimde davranmakta.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	20. Öğretmen, bütün dikkatini, şikayetlerle ve başarısızlıklarla ilgilenmeye yoğunlaştırır.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	21. Öğretmen, sınıfta aldığı kararların ahlaki ve etik sonuçlarını da dikkate alır.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	22. Öğretmen, sınıftaki bütün olumsuzlukları izler.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	23. Öğretmen, öğrencilerin ona güvenmelerini sağlayacak şekilde davranır.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	24. Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için gelecekte karşılaşılabilecek sorunları hesaba katar.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	25. Öğretmen, öğrencilerin standart davranışlar göstermedeki eksikliklerini tespit etmek için dikkat harcar.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	26. Öğretmen, derste tek başına karar almaktan kaçınır.	()	()	()	()	()

En Başarılı Öğretmen						Başarısız Öğretmen				
1	2	3	4	5	(1) Hiçbir Zaman, (2) Çok Az, (3) Arasıra, (4) Çoğu Zaman, (5) Her Zaman	1	2	3	4	5
()	()	()	()	()	27.Öğretmen, dersteki öğrencilerin birbirinden farklı ihtiyaçlara ve becerilere sahip olduklarını düşünür.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	28.Öğretmen, dersteki problemlerin çözümünde öğrencilerden farklı fikirler üretmelerini sağlar.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	29.Öğretmen, öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri için yardımcı olur.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	30.Öğretmen, derste belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilere farklı yollar önerir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	31.Öğretmen, derste karşılaşılan ve çözülmesi gereken sorunlara hemen müdahale etmez.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	32.Öğretmen, dersin öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde öğrencilere birlikte hareket etmeleri gerektiğini vurgular.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	33.Öğretmen, öğrenciler derste istenilen başarıyı gösterdiğinde memnuniyetini ifade eder.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	34.Öğretmen, derste başarılı olabilecekleri konusunda öğrencilerine güvendiğini gösterir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	35.Öğretmen, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama konusunda etkili.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	36.Öğretmen öğrenciler için tatmin edici liderlik rollerini gösterir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	37.Öğretmen öğrencileri, yapabileceklerinden daha fazla çaba göstermeye güdüler.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	38.Öğretmen öğrencileri derse güdülemeye çaba gösterir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	39.Belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretmenlerimin belirlenen hedefle ilgili isteklerini arttırırım.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	40.Öğretmen, derste öğrencilerin her türlü öğretim ihtiyacını karşılama konusunda etkili çaba gösterir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	41.Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin başarılması için öğrencileri isteklendirir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	42.Öğretmen derste belirlenen hedeflerin başarılması için öğrencileri etkili performans göstermelerini sağlar.	()	()	()	()	()

Başka görüşleriniz varsa lütfen maddeler halinde yazınız.

1.

Araştırmaya zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim

ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ ANKETİ

Size göre en başarılı/ en başarısız öğretmen

En Başarılı Öğretmen						En Başarısız Öğretmen				
1	2	3	4	5	(1) Hiçbir Zaman, (2) Çok Az, (3) Arasıra, (4) Çoğu Zaman, (5) Her Zaman	1	2	3	4	5
()	()	()	()	()	1. Öğretmen dersi düşünmeye teşvik edici bir şekilde anlatır.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	2. Öğretmenimiz bize değerli bilgiler öğretir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	3. Öğretmenimizin anlattığı dersin sonunda, konuya ilgimiz artar.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	4. Öğretmenimizin sunumu sonunda, konuyu anlarız.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	5. Öğretmenimiz dersi anlatma konusunda isteklidir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	6. Öğretmenimizin ders esnasında verdiği örnekler iyi hazırlanmış ve dikkatlice açıklanmıştır.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	7. Öğretmenimiz dersi anlatırken enerjiktir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	8. Öğretmenimizin dersi sunuş tarzı bizim dikkatimizi canlı tutar.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	9. Öğretmenimizin açıklamaları anlaşılırdır.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	10. Öğretmenimiz konuyu işlemeyden önce, o kanuyla ilgili neler bildiğimizi belirlemeye yönelik ödevler verir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	11. Genel olarak, öğretmenimizin girdiği bu dersi diğer derslerle karşılaştırdığımızda daha iyidir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	12. Öğretmenimiz hepimize arkadaşça davranır.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	13. Öğretmenimiz bizi, sınıf içi tartışmalara katılmaya teşvik eder.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	14. Öğretmenimiz fikirlerimizi açıklamamıza fırsat verir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	15. Öğretmenimiz soru sormamız için bizi cesaretlendirir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	16. Öğretmenimiz sorduğumuz sorularda mantıklı cevap verir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	17. Öğretmenimiz fikirlerimizi açıklamamıza fırsat verir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	18. Öğretmenimiz kendisini eleştirmemiz konusunda bizi cesaretlendirir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	19. Öğretmenimizin dersi diğer derslere göre zordur.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	20. Öğretmenimiz her koşulda sorunlarımızı kendisiyle paylaşmamıza fırsat verir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	21. Öğretmenimiz hepimize ayrı ayrı ilgi gösterir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	22. Öğretmenimize istediğimiz zaman rahatlıkla ulaşırız.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	23. Öğretmenimiz sınav kağıtlarımızı değerlendirdikten sonra, kendi kendimizi değerlendirmemizi sağlar.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	24. Öğretmenimiz sınıf içi etkinliklerimizi adil bir şekilde değerlendirir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	25. Öğretmenimiz sınavda, özellikle derste vurguladığı konularla ilgili sorular sorar.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	26. Öğretmenimizin dersine başlamadan önce bu derse duyduğum ilgi diğer derslerden fazladır.	()	()	()	()	()

En Başarılı Öğretmen						En Başarısız Öğretmen					
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
()	()	()	()	()	27. Öğretmenimiz dersi mizah unsurlarını kullanarak zenginleştirir.	()	()	()	()	()	
()	()	()	()	()	28. Öğretmenimizin verdiği ödevler, okuma parçaları vb. özellikle dersin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlar.	()	()	()	()	()	
()	()	()	()	()	29. Öğretmenimiz, derste herhangi bir konuyu işlerken o konuyla ilgili farklı görüşleri göstererek karşılaştırır.	()	()	()	()	()	
()	()	()	()	()	30. Öğretmenimiz, derste açıklanan farklı görüşlerin kaynağını açıklar.	()	()	()	()	()	
()	()	()	()	()	31. Öğretmenimiz dersin amaçlarını açıkladığı için, derste neler öğreneceğimizi biliyoruz.	()	()	()	()	()	
()	()	()	()	()	32. Öğretmenimiz, alanıyla ilgili mevcut gelişmeleri yeteri kadar tartışır.	()	()	()	()	()	
()	()	()	()	()	33. Öğretmenimiz önemli yerleri vurguladığı için kolay not alabiliyoruz.	()	()	()	()	()	
()	()	()	()	()	34. Öğretmenimizin dersinde yer verilen konu sayısı diğer derslerdeki konu sayısından daha fazladır.	()	()	()	()	()	
()	()	()	()	()	35. Öğretmenimiz özellikle bizim ilgimizi çekecek ödev konularına yer verir.	()	()	()	()	()	
()	()	()	()	()	36. Sınıf dışında öğretmenimizin dersine, diğer derslerden daha fazla zaman ayırmak gerekir.	()	()	()	()	()	
()	()	()	()	()	37. Öğretmenimizin dersinden tuttuğumuz notlar diğer derslerde tuttuğumuz notlardan daha yüksektir.	()	()	()	()	()	
()	()	()	()	()	38. Diğer derslerle karşılaştırıldığında bu derste daha iyi (kolay) not tutarız.	()	()	()	()	()	
()	()	()	()	()	39. Öğretmenimiz uygun olan yerlerde kendininkinden farklı bakış açılarını sunar.	()	()	()	()	()	
()	()	()	()	()	40. Öğretmenimizin dersinin işlenişi diğer derslere göre daha hızlıdır.	()	()	()	()	()	

Başka görüşleriniz varsa lütfen maddeler halinde yazınız.

1-

.....

Araştırmaya zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim

Ek 2: Öğretmen Etkililiği Ölçeği Başarılı ve Başarısız Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Ölçüm	N	Mean	S.S.	Sd	t	p
Ders İşlenişi	Başarısız	432	2,20	1,29	402	3,056	,000
	Başarılı	432	4,21	1,41			
Güçlük	Başarısız	432	3,28	,78	402	2,579	,000
	Başarılı	432	4,53	,94			
Güdöleme	Başarısız	432	1,72	1,26	402	3,291	,000
	Başarılı	432	3,65	1,37			
Öğrenci İle İletişim	Başarısız	432	2,92	1,14	402	2,099	,000
	Başarılı	432	3,90	1,23			
Farklılık	Başarısız	432	3,22	,92	402	1,744	,000
	Başarılı	432	3,82	1,08			

Ek 3: : Dönüşümsel Önderlik Ölçeği Başarılı ve Başarısız Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları

Boyut	Ölçüm	N	Mean	S.S.	Sd	T	p
İçsel Ödül	Başarılı	432	4,4549	,6496	431	5,494	,000
	Başarısız	432	1,5162	,5625			
Zihinsel Özendirme	Başarılı	432	4,3744	,6681	431	9,721	,000
	Başarısız	432	1,5828	,5845			
Etkin Yönetim	Başarılı	432	3,8084	,5614	431	6,171	,000
	Başarısız	432	2,0318	,4906			
Edilgen Yönetim	Başarılı	432	2,6412	,9266	431	8,203	,001
	Başarısız	432	2,9221	,9760			
Başiboş	Başarılı	432	2,0000	1,0487	431	9,400	,000
	Başarısız	432	3,5787	1,1216			
Bireyselleştirilmiş Etki-A	Başarılı	432	4,3553	,5102	431	5,407	,000
	Başarısız	432	1,6019	,4137			
Bireyselleştirilmiş Etki-B	Başarılı	432	3,6910	,8103	431	6,318	,000
	Başarısız	432	2,1655	,6716			
İlham Verici Güdüleme	Başarılı	432	4,2095	,6127	431	8,068	,000
	Başarısız	432	1,7627	,5789			
Düşüncelilik	Başarılı	432	4,1327	,7575	431	9,074	,000
	Başarısız	432	1,7901	,6855			
Fazla Çaba	Başarılı	432	4,2539	,6554	431	4,076	,000
	Başarısız	432	1,6505	,5042			
Etkililik	Başarılı	432	4,5301	,7387	431	7,716	,000
	Başarısız	432	1,4498	,6558			
Doyum	Başarılı	432	3,7384	1,1555	431	5,984	,000
	Başarısız	432	2,2014	1,1146			

Ek 4: Öğrencilerin Başarılı Olarak Kabul Ettikleri Öğretmenlerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri

	Hiçbir Zaman		Çok Az		Arasına		Çoğu zaman		Her Zaman		N	$\bar{X}$	SS	Varyans
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
Dersin İşlenişi														
29- Öğretmenimiz, derste herhangi bir konuyu işlerken o konuyla ilgili farklı görüşleri göstererek karşılaştırır.	15	3,47	48	11,1	73	16,9	196	45,4	100	23,2	432	4,4	0,76	0,58
21- Öğretmenimiz hepimize ayrı ayrı ilgi gösterir.	21	4,86	37	8,56	59	13,7	195	45,1	120	27,8	432	4,23	1,1	1,21
9- Öğretmenimizin açıklamaları anlaşılırdır.	13	3,01	62	14,4	98	22,7	159	36,8	100	23,2	432	4,72	0,61	0,38
8- Öğretmenimizin dersi sunuş tarzı bizim dikkatimizi canlı tutar.	19	4,4	56	13	92	21,3	115	26,6	150	34,7	432	4,63	0,48	0,23
1- Öğretmenimiz dersi düşünmeye teşvik edici bir şekilde anlatır.	23	5,32	35	8,1	78	18,1	185	42,8	111	25,7	432	4,71	0,45	0,21
38- Diğer derslerle karşılaştırıldığında bu derste daha iyi (kolay) not tutarız.	19	4,4	46	10,7	62	14,4	95	22	210	48,6	432	3,29	1,45	2,09
16- Öğretmenimiz sorduğumuz sorularda mantıklı cevap verir.	36	8,33	21	4,86	55	12,7	93	21,5	227	52,6	432	4,32	0,47	0,22
2- Öğretmenimiz bize değerli bilgiler öğretir.	32	7,41	65	15,1	96	22,2	158	36,6	81	18,8	432	4,2	0,92	0,85
32- Öğretmenimiz, alanıyla ilgili mevcut gelişmeleri yeteri kadar tartışır.	41	9,49	60	13,9	56	13	72	16,7	203	47	432	4,8	0,4	0,16
Güçlük														
36- Sınıf dışında öğretmeninizin dersine, diğer derslerden daha fazla zaman ayırmak gerekir.	25	5,79	38	8,8	82	19	117	27,1	170	39,4	432	3,86	1,02	1,04
37- Öğretmeninizin dersinden tuttuğumuz notlar diğer derslerde tuttuğumuz notlardan daha yüksektir.	11	2,55	32	7,41	85	19,7	158	36,6	146	33,8	432	4,08	0,88	0,77
25- Öğretmenimiz sınavda, özellikle derste vurguladığı konularla ilgili sorular sorar.	51	11,8	60	13,9	54	12,5	77	17,8	190	44	432	4,34	0,68	0,46
34- Öğretmeninizin dersinde yer verilen konu sayısı diğer derslerdeki konu sayısından daha fazladır. Sorunlu	34	7,87	44	10,2	57	13,2	97	22,5	200	46,3	432	4,49	0,5	0,25
Güdüleme														
23- Öğretmenimiz sınav kağıtlarımızı değerlendirdikten sonra, kendi kendimizi değerlendirmemizi sağlar.	7	1,62	59	13,7	45	10,4	187	43,3	134	31	432	4,57	0,5	0,25
18- Öğretmenimiz kendisini eleştirmemiz konusunda bizi cesaretlendirir.	30	6,94	28	6,48	51	11,8	163	37,7	160	37	432	4,37	1,02	1,04
13- Öğretmenimiz bizi, sınıf içi tartışmalara katılmaya teşvik eder.	23	5,32	52	12	69	16	161	37,3	127	29,4	432	4,26	0,77	0,6
5- Öğretmenimiz dersi anlatma konusunda isteklidir.	26	6,02	34	7,87	64	14,8	102	23,6	206	47,7	432	4,31	0,89	0,79
17- Öğretmenimiz fikirlerimizi açıklamamıza fırsat verir	8	1,85	53	12,3	88	20,4	132	30,6	151	35	432	4,29	0,7	0,49
Öğrenci ile İletişim														
14- Öğretmenimiz fikirlerimizi açıklamamıza fırsat verir.	19	4,4	46	10,7	62	14,4	95	22	210	48,6	432	4,31	0,76	0,58
22- Öğretmenimize istediğimiz zaman rahatlıkla ulaşırız.	20	4,63	25	5,79	96	22,2	105	24,3	186	43,1	432	4,25	0,94	0,88
15- Öğretmenimiz soru sormamız için bizi cesaretlendirir.	17	3,94	38	8,8	79	18,3	143	33,1	155	35,9	432	4,51	0,65	0,42
14- Öğretmenimiz fikirlerimizi açıklamamıza fırsat verir.	28	6,48	33	7,64	93	21,5	121	28	157	36,3	432	4,43	0,8	0,64
Farklılık														
30- Öğretmenimiz, derste açıklanan farklı görüşlerin kaynağını açıklar.	11	2,55	27	6,25	98	22,7	102	23,6	194	44,9	432	4,37	0,76	0,58
24- Öğretmenimiz sınıf içi etkinliklerimizi adil bir şekilde değerlendirir.	8	1,85	53	12,3	88	20,4	132	30,6	151	35	432	2,09	1,1	1,21
31- Öğretmenimiz uygun olan yerlerde kendininkinden farklı bakış açılarını sunar.	45	10,4	68	15,7	85	19,7	123	28,5	111	25,7	432	3,61	0,87	0,75

Ek 5: Öğrencilerin Başarılı Olarak Kabul Ettikleri Öğretmenlerin Dönüşümsel Liderlik Özelliklerine ilişkin görüşleri

	Hiçbir Zaman		Çok Az		Arasına		Çoğu zaman		Her Zaman		N	$\bar{X}$	SS	Varyans
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
Zihinsel Özendirme														
7.Öğretmen, dersle ilgili problemlerin çözümünde farklı yollar arar.	13	3,01	62	14,35	98	22,7	159	36,8	100	23,2	432	3,6	0,87	0,75
28.Öğretmen, derste problemlerin çözümünde öğrencilerin farklı fikirler üretmelerini sağlar	25	5,79	38	8,8	82	19	117	27,1	170	39,4	432	3,8	0,93	0,87
30.Öğretmen, derste belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilere farklı yollar önerir.	32	7,41	65	15,05	96	22,2	158	36,6	81	18,8	432	4,6	0,83	0,7
1.Öğretmen, derse ilişkin aldığı önemli kararların uygun olup olmadıklarını belirlemek için tekrar değerlendirir.	23	5,32	52	12,04	69	16	161	37,3	127	29,4	432	4,4	0,8	0,64
İçsel Ödül														
10.Öğretmen, derste belirlenen kritik hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını kontrol eder.	19	4,4	56	12,96	92	21,3	115	26,6	150	34,7	432	4,1	1,09	1,18
14.Öğretmen, dersin belirlenen hedeflerine ulaşıldığında öğrencilerin kazanımlarının neler olduğunu açık bir biçimde belirtir	13	3,01	21	4,86	59	13,7	128	29,6	211	48,8	432	2,1	1,1	1,21
15.Öğretmen, derste başarılı olabilecekleri konusunda öğrencilerine güvendiğini gösterir.	16	3,7	30	6,94	85	19,7	96	22,2	205	47,5	432	4,4	0,81	0,65
33.Öğretmen, öğrenciler derste istenilen başarıyı gösterdiğinde memnuniyetini ifade eder.	8	1,85	53	12,27	88	20,4	132	30,6	151	35	432	4,4	0,77	0,59
Etkililik														
35.Öğretmen, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama konusunda etkilidir.	9	2,08	26	6,02	62	14,4	119	27,6	216	50	432	4,4	0,76	0,58
40.Öğretmen, derste öğrencilerin her türlü öğretim ihtiyacını karşılama konusunda etkili çaba gösterir	15	3,47	48	11,11	73	16,9	196	45,4	100	23,2	432	4,4	0,93	0,87
42.Öğretmen derste belirlenen hedeflerin başarılması için öğrencilerin etkili performans göstermelerini sağlar.	17	3,94	36	8,33	58	13,4	163	37,7	158	36,6	432	4,2	0,97	0,94
Doyum														
38.Öğretmen öğrencileri derse güdülemeye çaba gösterir.	34	7,87	44	10,19	57	13,2	97	22,5	200	46,3	432	1,9	1,41	2
36.Öğretmen öğrenciler için tatmin edici liderlik rollerini gösterir.	31	7,18	47	10,88	67	15,5	201	46,5	86	19,9	432	2,4	1,36	1,84
Bireyselleştirilmiş Etki-B														
32.Öğretmen, dersin öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde öğrencilere birlikte hareket etmeleri gerektiğini vurgular.	8	1,85	53	12,27	88	20,4	132	30,6	151	35	432	4,1	0,73	0,53
8.Öğretmen, dersin öğrenme hedeflerine ulaşılması için öğrencilere rehberlik eder.	19	4,4	46	10,65	62	14,4	95	22	210	48,6	432	3,6	0,87	0,75
5.Öğretmen, değer ve inançlarını öğrencilerle paylaşır.	11	2,55	32	7,41	85	19,7	158	36,6	146	33,8	432	4,2	0,87	0,75
21.Öğretmen, sınıfta aldığı kararların ahlaki ve etik sonuçlarını da dikkate alır.	30	6,94	28	6,48	51	11,8	163	37,7	160	37	432	4,1	0,97	0,93
Başıboş														
4.Öğretmen, derste önemli sorunlar ortaya çıktığında sorunun çözümüne katılmak istemez.	17	3,94	38	8,8	79	18,3	143	33,1	155	35,9	432	4,4	0,8	0,64
31.Öğretmen, derste karşılaşılan ve çözülmesi gereken sorunlara hemen müdahale etmez.	10	2,31	25	5,79	71	16,4	145	33,6	181	41,9	432	3,7	1,16	1,34
6.Öğretmene ihtiyacımız olduğu anlarda yardımda bulunmaz.	20	4,63	49	11,34	87	20,1	145	33,6	131	30,3	432	2	1,41	1,98
Düşüncelilik														
29.Öğretmen, öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri için yardımcı olur.	36	8,33	21	4,86	55	12,7	93	21,5	227	52,6	432	4,3	0,89	0,8
17.Öğretmen öğrencilere sınıfın bir üyesi olarak değil, birer birey olarak davranır.	23	5,32	35	8,1	78	18,1	185	42,8	111	25,7	432	4,2	0,76	0,58
27.Öğretmen, derste öğrencilerin birbirinden farklı ihtiyaçlara ve becerilere sahip olduklarını düşünür.	20	4,63	49	11,34	88	20,4	145	33,6	130	30,1	432	4,4	0,8	0,64
Fazla Çaba														
37.Öğretmen öğrencileri, yapabileceklerinden daha fazla çaba göstermeye güdüler	21	4,86	37	8,56	59	13,7	195	45,1	120	27,8	432	4,4	0,72	0,52

41.Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin başarılması için öğrencileri isteklendirir	41	9,58	60	14,02	52	12,2	72	16,8	203	47,4	432	2,9	1,29	1,67
39.Belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretmenlerimin belirlenen hedefle ilgili isteklerini arttırırım.	51	11,8	60	13,89	54	12,5	77	17,8	190	44	432	4,3	0,92	0,86
İlham Verici Gündüleme														
12.Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için öğrencileri motive eder.	11	2,55	27	6,25	98	22,7	102	23,6	194	44,9	432	4,2	1,08	1,17
24.Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için gelecekte karşılaşılabilecek sorunları hesaba katar.	20	4,63	25	5,79	96	22,2	105	24,3	186	43,1	432	4,3	0,72	0,52
Edilgen Yönetim														
11.Öğretmen, sınıfta problem ortaya çıkmadan önce önlem almaktansa problemin ortaya çıkmasını bekler.	15	3,55	48	11,37	96	22,8	107	25,4	156	37	432	4,5	0,92	0,84
2.Öğretmen sınıfta öğrenciler arasındaki problemlerde, öğrenciler birbirine zarar verecek hale gelene kadar müdahale etmez.	26	6,02	34	7,87	64	14,8	102	23,6	206	47,7	432	4,7	0,8	0,64
18.Öğretmen sınıfta meydana gelen bir problem tekrarlamadıkça çözüm için çaba göstermez.	41	9,49	60	13,89	56	13	72	16,7	203	47	432	3,8	0,93	0,87
Bireyselleştirilmiş Etki-A														
16.Öğretmen, dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesi için kendisinden çok, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini ön plana çıkarır.	45	10,4	68	15,74	85	19,7	123	28,5	111	25,7	432	4,2	0,87	0,75
19.Öğretmen öğrencilerin kendisine saygı göstermelerini sağlayacak biçimde davranır.	34	7,87	44	10,19	57	13,2	97	22,5	200	46,3	432	4,5	0,94	0,88
9.Öğretmen, öğrencileri onunla birlikte çalışmaya teşvik eder.	34	7,87	49	11,34	53	12,3	112	25,9	184	42,6	432	2,3	1,32	1,74
23.Öğretmen, öğrencilerin ona güvenmelerini sağlayacak şekilde davranır	28	6,48	33	7,64	93	21,5	121	28	157	36,3	432	3,7	1,16	1,34
Etkin Yönetim														
25.Öğretmen, öğrencilerin standart davranışlar göstermedeki eksikliklerini tespit etmek için dikkat harcar.	24	5,56	29	6,71	71	16,4	152	35,2	156	36,1	432	4,1	0,94	0,89
20.Öğretmen, bütün dikkatini, şikayetlerle ve başarısızlıklarla ilgilenmeye yoğunlaştırır.	36	8,33	39	9,03	55	12,7	188	43,5	114	26,4	432	2,7	1,28	1,65
3.Öğretmen sınıfta meydana gelen düzensizliklere, hatalara ve ilkelerden sapmalara dikkat eder.	44	10,2	52	12,04	86	19,9	118	27,3	132	30,6	432	4,6	0,64	0,41
22.Öğretmen, sınıftaki bütün olumsuzlukları izler.	7	1,62	59	13,66	45	10,4	187	43,3	134	31	432	4,5	0,69	0,48

Ek 6: Öğrencilerin Başarısız Olarak Kabul Ettikleri Öğretmenlerin Dönüşümsel Liderlik Özelliklerine ilişkin görüşleri

	Hiçbir Zaman		Çok Az		Arasına		Çoğu zaman		Her Zaman		N	$\bar{X}$	SS	Varyans
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
Zihinsel Özendirme														
7.Öğretmen, dersle ilgili problemlerin çözümünde farklı yollar arar.	200	46	73	17	55	13	62	14	42	9,7	432	4	2	2,45
28.Öğretmen, derste problemlerin çözümünde öğrencilerin farklı fikirler üretmelerini sağlar	200	46	97	9,7	57	13	42	23	36	46	432	2	1	0,69
30.Öğretmen, derste belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilere farklı yollar önerir.	128	30	147	11	88	20	47	34	22	30	432	4	2	2,56
1.Öğretmen, derse ilişkin aldığı önemli kararların uygun olup olmadıklarını belirlemek için tekrar değerlendirir.	109	25	187	7,6	78	18	33	43	25	25	432	2	1	0,48
İçsel Odül														
10.Öğretmen, derste belirlenen kritik hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol eder.	98	23	198	11	73	17	46	46	17	23	432	2	1	0,44
14.Öğretmen, dersin belirlenen hedeflerine ulaşıldığında öğrencilerin kazanımlarının neler olduğunu açık bir biçimde belirtir	112	26	190	8,6	55	13	37	44	38	26	432	2	1	0,7
15.Öğretmen, derste başarılı olabilecekleri konusunda öğrencilerine güvendiğini gösterir.	98	23	161	14	98	23	60	37	15	23	432	3	1	1,74
33.Öğretmen, öğrenciler derste istenilen başarıyı gösterdiğinde memnuniyetini ifade eder.	79	18	160	15	96	22	63	37	34	18	432	2	1	0,41
Etkililik														
35.Öğretmen, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama konusunda etkilidir.	118	27	197	8,1	59	14	35	46	23	27	432	2	1	0,5
40.Öğretmen, derste öğrencilerin her türlü öğretim ihtiyacını karşılama konusunda etkili çaba gösterir	150	35	115	13	92	21	54	27	21	35	432	1	1	0,7
42.Öğretmen derste belirlenen hedeflerin başarılması için öğrencilerin etkili performans göstermelerini sağlar.	86	20	200	10	68	16	45	46	33	20	432	2	1	0,92
Doyum														
38.Öğretmen öğrencileri derse güdülemeye çaba gösterir.	111	26	122	15	86	20	66	28	47	26	432	3	2	2,19
36.Öğretmen öğrenciler için tatmin edici liderlik rollerini gösterir.,	184	43	111	11	54	13	47	26	36	43	432	2	1	0,45
Bireyselleştirilmiş Etki-B														
32.Öğretmen, dersin öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde öğrencilere birlikte hareket etmeleri gerektiğini vurgular.	170	39	116	8,3	83	19	36	27	27	39	432	3	2	2,13
8.Öğretmen, dersin öğrenme hedeflerine ulaşılması için öğrencilere rehberlik eder.	132	31	117	12	87	20	50	27	46	31	432	2	1	0,69
5.Öğretmen, değer ve inançlarını öğrencilerle paylaşır.	186	43	104	5,3	97	23	23	24	22	43	432	2	1	0,5
21.Öğretmen, sınıfta aldığı kararların ahlaki ve etik sonuçlarını da dikkate alır.	179	41	123	6,3	88	20	27	29	15	41	432	1	1	0,41
Başiboş														
4.Öğretmen, derste önemli sorunlar ortaya çıktığında sorunun çözümüne katılmak istemez.	146	34	157	6,9	86	20	30	36	13	34	432	2	1	0,52
31.Öğretmen, derste karşılaşılan ve çözülmesi gereken sorunlara hemen müdahale etmez.	155	36	142	8,3	80	19	36	33	19	36	432	2	1	0,6
6.Öğretmene ihtiyacımız olduğu anlarda yardımda bulunmaz.	156	36	151	6,3	72	17	27	35	26	6	432	2	1	0,48
Düşüncelilik														
29.Öğretmen, öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri için yardımcı olur.	216	50	119	5,6	62	14	24	28	11	50	432	2	1	0,76

17.Öğretmen öğrencilere sınıfın bir üyesi olarak değil, birer birey olarak davranır.	211	49	128	4,4	59	14	19	30	15	49	432	2	1	0,41
27.Öğretmen, derste öğrencilerin birbirinden farklı ihtiyaçlara ve becerilere sahip olduklarını düşünür.	210	49	95	10	62	14	44	22	21	49	432	3	1	2
Fazla Çaba														
37.Öğretmen öğrencileri, yapabileceklerinden daha fazla çaba göstermeye güdüler	227	53	93	4,4	55	13	19	22	38	53	432	2	1	0,5
41.Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin başarılması için öğrencileri isteklendirir	206	48	102	7,4	64	15	32	24	28	48	432	2	1	0,8
39.Belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretmenlerinin belirlenen hedefle ilgili isteklerini arttırırım.	181	42	145	5,3	71	16	23	34	12	42	432	2	1	0,31
İlham Verici Güdüleme														
12.Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için öğrencileri motive eder.	205	48	96	6,5	85	20	28	22	18	48	432	1	1	0,64
24.Öğretmen, derste belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için gelecekte karşılaşılabilecek sorunları hesaba katar.	157	36	121	7,2	93	22	31	28	30	36	432	2	1	1,24
Edilgen Yönetim														
11.Öğretmen, sınıfta problem ortaya çıkmadan önce önlem almaktansa problemin ortaya çıkmasını bekler.	158	37	163	5,6	70	16	24	38	17	37	432	2	1	1,24
2.Öğretmen sınıfta öğrenciler arasındaki problemlerde, öğrenciler birbirine zarar verecek hale gelene kadar müdahale etmez.	194	45	102	6,3	98	23	27	24	11	45	432	2	1	0,94
18.Öğretmen sınıfta meydana gelen bir problem tekrarlamadıkça çözüm için çaba göstermez.	151	35	132	12	88	20	53	31	8	35	432	2	1	0,84
Bireyselleştirilmiş Etki-A														
16.Öğretmen, dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesi için kendisinden çok, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini ön plana çıkarır.	156	37	107	11	96	23	48	25	15	37	432	2	1	0,74
19.Öğretmen öğrencilerin kendisine saygı göstermelerini sağlayacak biçimde davranır.	134	31	187	14	45	10	59	43	7	31	432	2	1	0,42
9.Öğretmen, öğrencileri onunla birlikte çalışmaya teşvik eder.														
23.Öğretmen, öğrencilerin ona güvenmelerini sağlayacak şekilde davranır	160	37	163	6,5	51	12	28	38	30	37	432	2	1	0,52
Etkin Yönetim														
25.Öğretmen, öğrencilerin standart davranışlar göstermedeki eksikliklerini tespit etmek için dikkat harcar.	127	29	161	12	69	16	52	37	23	29	432	2	1	0,31
20.Öğretmen, bütün dikkatini, şikayetlerle ve başarısızlıklarla ilgilenmeye yoğunlaştırır.	193	45	79	13	54	13	55	18	51	45	432	2	1	0,74
3.Öğretmen sınıfta meydana gelen düzensizliklere, hatalara ve ilkelerden sapmalara dikkat eder.	206	48	69	14	56	13	60	16	41	48	432	1	1	0,33
22.Öğretmen, sınıftaki bütün olumsuzlukları izler.	203	47	94	10	57	13	44	22	34	47	432	2	1	0,68

Ek 7: Öğrencilerin Başarısız Olarak Kabul Ettikleri Öğretmenlerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri

	Hiçbir Zaman		Çok Az		Arasına		Çoğu zaman		Her Zaman		N	$\bar{X}$	SS	Varyans
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
Dersin İşleniş														
29- Öğretmenimiz, derste herhangi bir konuyu işlerken o konuyla ilgili farklı görüşleri göstererek karşılaştırır.	111	25,7	122	15,3	86	19,9	66	28,24	47	25,69	432	1,63	0,48	0,23
21- Öğretmenimiz hepimize ayrı ayrı ilgi gösterir.	146	33,8	157	6,94	86	19,9	30	36,34	13	33,8	432	2,12	0,99	0,97
9- Öğretmenimizin açıklamaları anlaşılırdır.	98	22,7	198	10,7	73	16,9	46	45,83	17	22,69	432	2	0,96	0,92
8- Öğretmenimizin dersi sunuş tarzı bizim dikkatimizi canlı tutar.	193	44,7	79	12,7	54	12,5	55	18,29	51	44,68	432	1,97	0,85	0,72
1- Öğretmenimiz dersi düşünmeye teşvik edici bir şekilde anlatır.	134	31	187	13,7	45	10,4	59	43,29	7	31,02	432	2,31	1,06	1,13
38- Diğer derslerle karşılaştırıldığında bu derste daha iyi (kolay) not tutarız.	227	52,6	93	4,4	55	12,7	19	21,53	38	52,55	432	1,8	1,04	1,08
16- Öğretmenimiz sorduğumuz sorularda mantıklı cevap verir.	158	36,6	163	5,56	70	16,2	24	37,73	17	36,57	432	1,91	0,73	0,54
2- Öğretmenimiz bize değerli bilgiler öğretir.	151	35	132	12,3	88	20,4	53	30,56	8	34,95	432	2,06	0,83	0,68
32- Öğretmenimiz, alanıyla ilgili mevcut gelişmeleri yeteri kadar tartışır.	160	37	163	6,48	51	11,8	28	37,73	30	37,04	432	2,37	0,87	0,75
Güçlük														
36- Sınıf dışında öğretmenin dersine, diğer derslerden daha fazla zaman ayırmak gerekir.	216	50	119	5,56	62	14,4	24	27,55	11	50	432	1,2	0,58	0,33
37- Öğretmenimizin dersinden tuttuğumuz notlar diğer derslerde tuttuğumuz notlardan daha yüksektir.	227	52,6	93	4,4	55	12,7	19	21,53	38	52,55	432	1,63	0,87	0,75
25- Öğretmenimiz sınavda, özellikle derste vurguladığı konularla ilgili sorular sorar.	184	42,6	111	10,9	54	12,5	47	25,69	36	42,59	432	1,46	0,65	0,42
34- Öğretmenimizin dersinde yer verilen konu sayısı diğer derslerdeki konu sayısından daha fazladır.	156	36,1	151	6,25	72	16,7	27	34,95	26	6,02	432	1,51	0,65	0,42
Güdüleme														
23- Öğretmenimiz sınav kağıtlarımızı değerlendirdikten sonra, kendi kendimizi değerlendirmemizi sağlar.	157	36,3	121	7,18	93	21,5	31	28,01	30	36,34	432	2,48	1,08	1,17
18- Öğretmenimiz kendisini eleştirmemiz konusunda bizi cesaretlendirir.	194	44,9	102	6,25	98	22,7	27	23,61	11	44,91	432	1,97	1,03	1,06
13- Öğretmenimiz bizi, sınıf içi tartışmalara katılmaya teşvik eder.	170	39,4	116	8,33	83	19,2	36	26,85	27	39,35	432	2,17	1,08	1,18
5- Öğretmenimiz dersi anlatma konusunda isteklidir.	210	48,6	95	10,2	62	14,4	44	21,99	21	48,61	383	1,71	0,77	0,59
17- Öğretmenimiz fikirlerimizi açıklamamıza fırsat verir	205	47,5	96	6,48	85	19,7	28	22,22	18	47,45	432	2,06	0,93	0,86
Öğrenci ile İletişim														
14- Öğretmenimiz fikirlerimizi açıklamamıza fırsat verir.	160	37	163	6,48	51	11,8	28	37,73	30	37,04	432	2,25	1,32	1,73
22- Öğretmenimize istediğimiz zaman rahatlıkla ulaşırız.	127	29,4	161	12	69	16	52	37,27	23	29,4	432	1,52	0,61	0,37
15- Öğretmenimiz soru sormamız için bizi cesaretlendirir.	193	44,7	79	12,7	54	12,5	55	18,29	51	44,68	432	1,97	0,85	0,72
14- Öğretmenimiz fikirlerimizi açıklamamıza fırsat verir.	206	47,7	69	13,9	56	13	60	15,97	41	47,69	432	1,8	0,71	0,5
Farklılık														
30- Öğretmenimiz, derste açıklanan farklı görüşlerin kaynağını açıklar.	109	25,2	187	7,64	78	18,1	33	43,29	25	25,23	432	2,51	1,4	1,97
24- Öğretmenimiz sınıf içi etkinliklerimizi adil bir şekilde değerlendirir.	98	22,7	198	10,7	73	16,9	46	45,83	17	22,69	432	1,91	0,5	0,25
31- Öğretmenimiz uygun olan yerlerde kendininkinden farklı bakış açılarını sunar.	112	25,9	190	8,56	55	12,7	37	43,98	38	25,93	432	1,97	0,85	0,72

KAYNAKÇA

- Aktan, C. **İnsan Yönetimi ve Liderlik**. <http://www.canaktan.org>.
- Anderson, K. D., (2004). **The nature of teacher leadership in school as reciprocal influences between teacher leaders and principals**. School Effectiveness & School Improvement 15(1). 97-114
- Article, R. (2005). **A Model Of Differentiated Teacher Effectiveness: Theoretical Framework And Empirical Research**. School Effectiveness and School Improvement. 16(2), 217-277.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (1999) **Re- examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire**. Journal of Occupational Psychology, 72, 4, 441-462
- Avolio, B. J. & Bass, B. M., (1995). **MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire: Technical report**. Palo Alto, CA. Mind Garden
- Bass, B. M., Avolio, B. J. (1994) **Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership**. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Bass, B. M. (1990). **Bass & Stogdill's handbook of leadership**. New York: The Free Press.
- Brophy, J. & Good, T. L. (1986). **Teacher behaviour and student achievement**. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching . 328-375. New York: MacMillan.
- Brown, D. J. (2005). **Information Processing and Leadership: A Review and Implications for Application**. University of Waterloo: Waterloo, Ontario, Canada. Email. djbrown@uwaterloo.ca.

Burns, J. M. (1979). Two excerpts from leadership. *Educational leadership*, 36, pages 380-383

1. Bursalioğlu, Z.(2000). Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlmek. 53-60, 137-141, 229-234. Pegem A Yayıncılık, Ankara

2. Bursalioğlu, Z. (1994). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Pegem Yayıncılık: Ankara

Cazden, C. B. (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (Ed), **Handbook of research on teaching**. 432-463. New York: MacMillan

Cranston, N. C. (2000). Teachers as leaders: A critical agenda for the new millennium. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education** 28(2). 123-131

Celep, C. (2004). **Dönüşümsel Liderlik**. 23-27, 71-81, 119-124, 161-168. Anı Yayıncılık: Ankara

Creemers, B. P. M. (1997). **Effective school and effective teachers: An international perspective**. Warwick, UK: University of Warwick, Centre for in Elementary and Primary Education.

Creemers, B. P. M. & Reezigt, G. J. (1996). **School level conditions affecting the effectiveness of instruction**. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 197-228

1. Çelik, V. (2000). **Okul Kültürü ve Yönetimi**. 87-90, 151-152. Pegem A Yayıncılık: Ankara

2. Çelik, V. (1998). **Eğitimde Dönüşümcü Liderlik**. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Yıl,4. Sayı, 16. Pegem Yayıncılık: Ankara.

3. Çelik, V. (2000). **Eğitimsel Liderlik**. Pegem Yayıncılık: Ankara

- Darling- Hammond, L. (2000). **Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence**. Education Policy Analysis Archives, 8(1). <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>.
- Davidson, B. & Dell, G. (2003). **A school restructuring model: Atol kit for building teacher leadership**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1992). **Creating the new American school**. 20. Bloomington, IN: National Education Service.
- Doyle, W. (1986). **Classroom organization and management**. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 392-431. New York: MacMillan.
- Edmunds, A. (1998). **Content, cocurrent and construct validity of the leadership Skills Inventory**. *Roeper Review* 20(4). 281- 284.
- Emmer, E. T. & Everston, C. M. (1981). **Synthesis of research on classroom management**. *Educational Leadership*, 38(4), 342-347.
- Eraslan, L. (2005). **Liderlikte Post - Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik**.
http://insanbilimleri.com/makaleler/sosyoloji/liderlikte_post_modern.htm
- Eren, E. (2000). **Yönetim ve Organizasyon**. Beta Basım Yayım Dağıtım: İstanbul
- Everston, C. M., Anderson, C. Anderson, L. & Brophy, J. (1980). **Relationships between classroom behaviour and student outcomes in junior high math English classes**. *American Educational Leadership*, 17, 43-60.
- Feiler, R., Heritage, M. & Gallimore, R. (2000). **Teachers leading teachers**. *Educational Leadership*, 57(7), 66-69.

- Fennema, E. & Loef-Franke, M. (1992). **Teachers knowledge and its impact.** In D.A. Grouws, Handbook of research on mathematics teaching and learning, 147-164. New York: MacMillan.
- Galton, M. (1987). An **ORACLE chronicle: A decade of classroom research.** Teaching and Teacher Education, 3(4), 299-313.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). **Primal leadership.** Boston: Harvard Business School Press.
- Griffin, G. A., & Barnes, S. (1986). **Using research findings to change school and classroom practice: Results of an experimental study.** American Educational Research Journal, 23(4), 572-586.
- Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenlerden Beklenenler. Milli Eğitim Dergisi, 164. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/guven.htm>
- Haris, A. (2003). **Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility?** School Leadership & Management 23(3). 313-324
- Hextall, I., & Mahony, P (1998). **Effective Teachers effective schools.** London: Biddles.
- Jambor, E. A. & Zhang, J. J. (1997). **Investigating leadership, gender and coaching level using the Revised Leadership for Sport Scale.** Journal of Sport Behavior. 20 (3), 313-321
- Karip, E. (1998). **Dönüşümcü Liderlik.** Eğitim Yönetimi Dergisi. 4(16).
- Keçecioğlu, T. (1998). **Liderlik ve Liderler.** Kal-Der Yayınları: İstanbul

- Korkmaz, M. (2005). **Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerine Etkileri.** Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 43. 401-422. Pegem A Yayıncılık: Ankara
- Kyriakides, L., Campbell, R. J. & Gagatsis, A. (2000). **The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers comprehensive model of educational effectiveness.** School Effectiveness and School Improvement. 11, 501-525.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J. & Christofidou, E. (2002). **Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness.** School Effectiveness and School Improvement. 13(3), 291- 326.
- MLQ: **Multifactor Leadership Questionnaire.** <http://www.mindgarden.com/>
Phone: 415-424-8493
- Moss, J. Jr. & Jensrud, Q. (1995). **Gender, leadership, and vocational education.** Journal of Industrial Teacher Education. 33(1) 6-23.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2000). **School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (Primary).** School Effectiveness and School Improvement, 11, 270-303.
- Munro, J. (1999). **Learning more about learning improves teacher effectiveness.** School Effectiveness and School Improvement, 10, 151-171.
- O'Connor, G. J. (2001). **A study of leadership styles and climate.** (Doctoral dissertation, Rutgers The State University of New Jersey). Dissertation Abstracts International. 62.

- Olivares, O. J. (2003). **A Conceptual and Analytic Critique of Student Ratings of Teachers in the USA with Implications for Teacher Effectiveness and Student Learning.** *Teaching in Higher Education*, 8 (2), 233-245
- Özden, Y. (1999). **Eğitimde Yeni Değerler.** Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Patrick, J. & Smart, R. M. (1998). **An empirical evaluation of effectiveness: The emergence of three critical factors.** *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 23(2), 165-178.
- Philippou, G. & Christou, C. (1999). **Teachers' conceptions of mathematics and students' achievement: A cross-cultural study based on results from TIMSS.** *Studies in educational evaluation*, 25, 379-398.
- Reynolds, D. & Muijs, D. (1999). **The effective teaching of mathematics: A review of research.** *School Leadership & Management*, 19(3), 273-288
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). **Teaching functions.** In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. 376-391. New York: MacMillan.
- SEEQ: **The Student Evaluation of Educational Quality.**
<http://cea.curtin.edu/seeq/index.html> &
http://www.apa.org/journals/by_subject.html
- Silins, H. C. (1994). **The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes.** *School Effectiveness and School Improvement*. 5 (3), 272-298
- Sipillane, J. P., Hallet, T. & Diamonti J. B. (2003). **Forms of capital and construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools.** *Sociology of Education*, 76(1), 1-16

- Sorenson, G. (2000). **An Intellectual History of Leadership Studies: The Role of James MacGregor Burns**. Kellogg Leadership Studies Project Working Papers. www.academy.umd.edu/scholarship/casl/KLSP/2000
- Şeker, H., Deniz, S. & Görgen, İ. (2004). **Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği**, Milli Eğitim Dergisi, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/seker.htm>
- Şişman, M. (2002). **Öğretim Liderliği**. 1-15, 47-49, 109-114. Pegem A Yayıncılık: Ankara
- Turan ,S. & Ebiçlioğlu, N. (2002), **Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, sayı:31, sayfa: 444-458. Pegema Yayıncılık: Ankara
- Vural, B. (2004). **Yetkin – İdeal Vizyoner Öğretmen**. 1996-224, 238-250, 347-352. Hayat Yayınları: İstanbul
- Walberg, H.J. (1986). **Syntheses of research on teaching**. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. 214±229. New York: MacMillan.
- White, G. P., Greenwood, S. C. (2002). **A situational approach to middle level teacher leadership**. Middle School Journal, 33(4), 29-33
- Wilson, P. W.(2004). **Transformational Leadership Theory and effectevennes of Secondary Classroom Teacher**. The Lake Universty, San Antonio, Texas.
- Wright, S.P., Horn, S.P., & Sanders, W.L. (1997). **Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation**. Journal of Personel Evaluation in Education, 11, 57-67.
- Zel, U. (2001) **Kişilik ve Liderlik**, sayfa:89. Seçkin Yayınevi: Ankara

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 14.06.1976 tarihinde Tunceli’de doğdu. İlköğrenimini Bursa ilinde başlayıp Artvin’de tamamladı. Ortaöğrenimine İzmit Lisesinde başlayan araştırmacı aynı liseden mezun oldu.

Lisans eğitimini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2000 yılında bitiren araştırmacı, İstanbul Kartal / Samandıra İbni Sina İlköğretim Okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.