

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI
ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN
LİDERLİK KAPASİTELERİ İLE ÖZYETERLİK ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Kemal OMAĞ

Lefkoşa
Şubat, 2016

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI
ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN
LİDERLİK KAPASİTELERİ İLE ÖZYETERLİK ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Kemal OMAĞ

Danışman: Doç. Dr. Aşkın Kiraz

Lefkoşa
Şubat, 2016

ÖZET

ORTAÖĞRETİM FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN LİDERLİK KAPASİTELERİ İLE ÖZYETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kemal Omağ

Doktora; Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Aşkın Kiraz

Şubat 2016, 214 sayfa

2014 – 2015 yılında Kuzey Kıbrıs genelindeki ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan fen bilimleri (fen ve teknoloji, fizik, kimya ve biyoloji) öğretmenleri ile yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi ile ilgili görüşlerine ve öğretmenlik özyeterlik algılarına bakılmış ve bunlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada katılımcıların çalıştıkları okul türleri, cinsiyetleri, medeni halleri, bitirdikleri fakülte türleri, lisansüstü eğitim durumları, okullarındaki öğretmen ve öğrenci sayıları bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel boyutlu karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutundaki verileri toplamak için “Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği” ve “Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, yedi araştırma sorusu, 13 sonda olmak üzere toplamda 20 açık uçlu soruya cevap aranmıştır. Nicel boyutta toplanan verilere SPSS İstatistiksel Analiz Programı aracılığıyla betimsel istatistik, bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA analizleri yapılmış ve sonuçlar tablolarla desteklenerek açıklanmıştır. Diğer

yandan, çalışmanın nitel boyutunda elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar yine tablolarla yorumlanarak sunulmuştur.

Çalışmada liderlik kapasitesi ile ilgili nitel ve nicel olarak elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin dağıtımcı liderlik konusunda olumlu fikirler beyan ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler genellikle iyi bir lider olan kişinin özelliklerini liderlik kavramını tanımlamak için kullanırken çalıştıkları okullarda liderlik çalışmalarının desteklendiğini, kendilerine bu konularda fırsatlar tanındığını ve bu alanda olumlu bir ortam içinde bulunduklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler işbirliği içinde ortak hareket ettikleri bir ortamda çalıştıklarını ve bunun da liderlik kapasitesi ile ilgili düşüncelerini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

Kuzey Kıbrıs ortaöğretim okullarındaki fen bilimleri öğretmenleri ayrıca, çalıştıkları okullarda vizyon konusunda olumlu gelişmeler kaydettiklerine inandıklarını, paylaşımcı bir yaklaşımla kendilerinin ve tüm paydaşların (idare, öğretmen, veli, öğrenci, çalışanlar ve MEB elemanları veya uzman kişiler) vizyon belirleme sürecine olan katkılarından dolayı duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Buna paralel olarak öğrencilerin başarısı ile ilgili durumun tatmin edici olduğuna inananlar, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Bunun nedeni olarak, kurumsal ve bireysel anlamda katkılarının olduğunu düşündüklerini, bunun için herkesin destek verip bu başarıyı sağladığına inandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın öğretmenlik özyeterliği ile ilgili bölümü incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun yaptıkları iş konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak öğrenimlerine devam edip yüksek lisans ve doktora yapmış olanların özyeterlik oranlarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin özyeterliklerinin daha yüksek olduğunda, daha fazla ve farklı öğretim yöntemleri kullanarak öğrenci katılımını da arttırdıkları, bu çalışmanın sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Genellikle bilinçli yardım ve destek ile öğrencilerin problemlerini çözme ve olumlu ve yapıcı davranışlarla onların öğrenmeye aktif olarak yönlendirme öğrenci katılımını sağlayan yöntemler arasındadır. Ayrıca geleneksel düz anlatım yöntemi haricinde, öğrencilerin derse iştiraklerini sağlayabilecek görsel sunum, proje, deney yapma gibi etkin yöntemlerin de katılımı arttıran faktörlerden olduğu yine araştırmanın bulguları olarak belirtilmiştir.

Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin okullarındaki liderlik kapasitesi ile ilgili görüşleri ve öğretmenlik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle öğretmenlerin özyeterlik algıları yükseldikçe okullarındaki liderlik kapasitelerinin de arttığı belirlenmiştir.

Çalışma sonuçları değerlendirildikten sonra Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlerin yaşam kalitelerini yükseltecek önlemler almaları, öğretmen özyeterliliğini yükseltecek hizmet içi eğitimler sunması, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlayacak lisansüstü eğitimlerini desteklemeleri önerilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin karar verme süreçlerinde aktif rol almalarını sağlayacak yapılara okul yönetimlerinde yer verilmesi de öneriler arasındadır. Ayrıca, öğrenci başarısının da bir değişken olarak kabul edileceği bir başka çalışmanın yapılması, çalışmanın fen bilimlerinden farklı branşlarda çalışan öğretmenlerle de tekrarlanması, farklı bölgelerde, bir başka örneklemele çalışılarak desteklenmesi ve farklı branş, farklı bölge gibi değişkenlerle nedensel karşılaştırma deseni kullanılarak kıyaslanması da önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, fen bilimleri öğretmenleri, liderlik kapasitesi, özyeterlik algısı, karma yöntem

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE OPINIONS OF SCIENCE TEACHERS IN SECONDARY EDUCATION ABOUT LEADERSHIP CAPACITIES AT SCHOOLS AND THEIR PERCEPTIONS ON THEIR TEACHING SELF-EFFICACY

Kemal Omağ

Ph.D.; Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Aşkın Kiraz

February 2016, 214 pages

The aim of the study is to examine the leadership capacity in secondary education schools and teaching self-efficacy of science teachers in these schools in North Cyprus. The opinions of science teachers (science and technology, physics, chemistry and biology) who were working in secondary education schools during the Academic Year 2014 – 2015 about the leadership capacity in their schools, their perceptions of their teaching self-efficacy, and the relationship between these two were aimed to be revealed. In the study a number of variables were also examined and these were the school types, gender, marital status, the faculties science teachers graduated, their postgraduate studies, the number of teachers working in each school and the total number of students enrolled in each school.

The aim has been achieved by answering open-ended research questions and two scales which consists of both qualitative and quantitative dimensions. In order to obtain the quantitative data two different scales were conducted, ‘Leadership Capacity in the Schools Scale’ and ‘Teachers’ Self-Efficacy Scale’. Besides, for the

collection of qualitative data, the researcher has prepared structured interview forms with 20 open-ended questions. The quantitative data was analyzed using the SPSS Statistical Analysis Program and the results were presented with the help of the tables. Descriptive statistics, independent samples t-test and one-way ANOVA were the analysis methods used within this study. On the other hand, qualitative data was analyzed using content analysis method and the obtained results were also presented and supported with tables.

When the quantitative and qualitative data for the leadership capacity was taken into consideration, the results revealed that the teachers made progress about distributed leadership. Teachers used the characteristics of a person who can be considered as a good leader to define the concept of leadership. They also stated that they were given opportunities to be involved in leadership studies, which results in a positive atmosphere where they worked. Besides, the teachers claimed that in their schools people worked concertedly, which affected their perceptions of leadership capacity positively.

Also the science teachers working in secondary education of Northern Cyprus believed that they made progress with respect to the vision of their schools. They additionally expressed their pleasure about how they and the other stakeholders (leadership, parents, students, workers and ministry) worked together to determine the vision of their schools. In parallel with this nearly half of the participant teachers were satisfied with the success of their students because these teachers claimed that they and the rest of the staff in their schools contributed to the success of their students with the support they provided.

When the part of the study related to teaching self-efficacy was examined, the results showed that most of the teachers found themselves quite sufficient about what they were doing. Also, the results revealed that the teaching self-efficacy level of the teachers who continued their post-graduate degrees were higher. In other words, the study showed that when teachers have high level of teaching self-efficacy, they used much more and various teaching techniques which increase the participation of their students. Solving the problems of the students with deliberate help and support and encouraging their active participation to the learning process with positive and constructive behaviors were among the methods teachers

mentioned. Moreover, apart from traditional lecturing method, methods such as student presentations, projects and experiment-based learning were revealed as effective factors that increase the participation of students.

When the results of the study were examined, it was found out that the opinions of the participants about their schools' leadership capacity positively correlate with their perceptions of the teaching self-efficacy. In other words, teachers with high level of teaching self-efficacy have positive views on the leadership capacity in their schools.

Under the light of the results of this study some suggestions can be made for the betterment of education and for further research. For instance, the Ministry of Education was suggested to take precautions in order to enhance the quality of teachers' lives, to offer in-service training in order to enhance teaching self-efficacy of teachers and to encourage teachers to continue their education (postgraduate) in order to improve their professional development. Also, it was suggested that teachers should have active roles in the decision-making process in their schools. Besides it was recommended to conduct this research again considering students' success as a variable and including teachers from other subject areas. Last but not least, it was proposed to repeat the current study in a different context.

Keywords: Secondary education, science teachers, leadership capacities, self-efficacy, mixed method

TEŞEKKÜR

Doktora tezimin hazırlanması sürecinde beni yönlendiren ve destekleyen, çalışmam süresince anlayış ve yardımlarını esirgemeyen ve her zaman desteğini hissettiğim Doç. Dr. Aşkın Kiraz'a duyduğum minnettarlığı sunmayı bir borç bilirim.

Tezimin istatistiklerinin hazırlanması süresince benden yardımlarını esirgemeyen Dr. Ramadan Eyyam'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bu tezin araştırma aşamasında bana destek olan Kuzey Kıbrıs'ta bulunan tüm ortaokul ve liselerdeki fen bilimleri öğretmenlerine katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak tezimin hazırlanması sürecinde beni yalnız bırakmayıp, bu süreçte beni destekleyen, bana inanan ve güvenen aileme sonsuz minnetlerimi burada belirtmek isterim.

Kemal Omağ

Lefkoşa, Şubat 2016

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xxii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Amaç	3
1.3 Önem.....	4
1.4 Sınırlılıklar	6
1.5 Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
ALANYAZINLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1 Lider ve Liderlik	7
2.1.1 Lider ve Yönetici Arasındaki Fark.....	10
2.1.2 Liderin Özellikleri.....	12
2.1.3 Liderliğin Önemi.....	13

2.1.4 Liderlik Teorileri	14
2.1.5 Liderlik Kapasitesi	16
2.1.6 Liderlik Yaklaşımları	18
2.1.7 Liderlikte Yeni Yaklaşımlar	19
2.2 Özyeterlik	22
2.2.1 Özyeterlik Boyutları	24
2.2.2 Düşük ve Yüksek Özyeterliğe Sahip Bireyler	24
2.2.3 Özyeterlik Kaynakları	26
2.2.4 Özyeterliği Harekete Geçiren Süreçler	28
2.2.5 Özyeterliğin Önemi	31
2.2.6 Özyeterliği Etkileyen Faktörler	32
2.2.7 Öğretmenlik Özyeterliği	34
2.3 İlgili Araştırmalar	35
2.3.1 Liderlikle İlgili Yapılan Araştırmalar	36
2.3.2 Özyeterlikle İlgili Yapılan Araştırmalar	46
BÖLÜM III	55
YÖNTEM	55
3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.1.1 Nicel Boyut	56
3.1.2 Nitel Boyut	56
3.2. Evren ve Örneklem	57
3.2.1 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi	58
3.2.1.1 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı	58

3.2.1.2 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	59
3.2.1.3 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Medeni Hallerine Göre Dağılımı.....	59
3.2.1.4 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı	60
3.2.1.5 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	60
3.2.1.6 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Dağılımı	61
3.2.1.7 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	61
3.2.1.8 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Görev Yapan Öğretmen Sayılarına Göre Dağılımı	62
3.2.1.9 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Bulunan Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı	62
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.3.1 Nicel Boyut Veri Toplama Araçları	63
3.3.1.1 Kişisel Bilgiler	63
3.3.1.2 Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	64
3.3.1.2.1 Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları	64
3.3.1.3 Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği.....	65
3.3.1.3.1 Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları.....	65
3.3.2 Nitel Boyutta Veri Toplama Araçları.....	66
3.4. Verilerin Analizi.....	67
3.4.1 Verilerin Nicel Boyutunun Analizi	67
3.4.2 Verilerin Nitel Boyutunun Analizi.....	69

BÖLÜM IV	78
BULGULAR VE YORUM.....	78
4.1 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarda Dağıtımçı Liderlik, Paylaşılan Okul Vizyonu, İşbirliği ve Ortak Sorumluluk ve Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutlarındaki Liderlik Kapasitesi Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	78
4.1.1 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “Dağıtımçı Liderlik” Boyutundaki Liderlik Kapasitesi Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi	79
4.1.2 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “Paylaşılan Okul Vizyonu” Boyutundaki Liderlik Kapasitesi Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	80
4.1.3 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “İşbirliği ve Ortak Sorumluluk” Boyutundaki Liderlik Kapasitesi Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	80
4.1.4 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “Algılanan Öğrenci Başarısı” Boyutundaki Liderlik Kapasitesi Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	81
4.2 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarda Liderlik Kapasitesi Düzeyleri Çalışmanın Değişkenlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	82
4.2.1 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Çalıştıkları Okul Türüne Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	82
4.2.2 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	83
4.2.3 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Medeni Hallerine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	84

4.2.4 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Mezun Oldukları Fakültelere Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	85
4.2.5 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	86
4.2.6 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Okulda Ders Verdikleri Branşlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	87
4.2.7 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Kıdemlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	88
4.2.8 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Çalıştıkları Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi	89
4.2.9 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi	90
4.3 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarındaki Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düşünceleri Nelerdir?” Sorusunun Değerlendirilmesi	91
4.3.1 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarındaki “Dağıtımçı Liderlik” Boyutuna Yönelik Liderlik Kapasitesi Düşünceleri	91
4.3.1.1 “Okulda Liderliğin Tanımı” Boyutunun Analizi	91
4.3.1.2 “Okulun Liderlik Çalışmalarına Katılımı ve Desteği” Boyutunun Analizi ...	94
4.3.1.3 “Etkili bir Öğretmenin Öğretim Liderliği Becerileri” Boyutunun Analizi	96
4.3.2 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarındaki “Paylaşılan Okul Vizyonu” Boyutuna Yönelik Liderlik Kapasitesi Düşünceleri	98
4.3.2.1 “Okulun Vizyonu” Boyutunun Analizi.....	98

4.3.2.2 “Vizyon Belirlemede Etkili olan Paydaşlar” Boyutunun Analizi	100
4.3.3 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarındaki “İşbirliği ve Ortak Sorumluluk” Boyutuna Yönelik Liderlik Kapasitesi Düşünceleri	103
4.3.3.1 “Okul Toplumunun Karar ve Değerlendirme Uygulamaları” Boyutunun Analizi	103
4.3.3.2 “Okulla ilgili Kararlarda Bireylerin Davranışları” Boyutunun Analizi	105
4.3.3.3 “Okul Toplumu Üyesi Olanlar” Boyutunun Analizi	106
4.3.4 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarındaki “Algılanan Öğrenci Başarısı” Boyutuna Yönelik Liderlik Kapasitesi Düşünceleri	108
4.3.4.1 “Öğrenci Başarısının Artırılması için Okulda Yapılanlar” Boyutunun Analizi	108
4.3.4.2 “Öğrenci Başarısının Artırılması için Öğretmenin Yaptıkları” Boyutunun Analizi	111
4.3.4.3 “Okulun Başarısı ile İlgili Memnuniyet” Boyutunun Analizi	113
4.4 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlikleri Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi Boyutları Kapsamında Ne Düzeydedir?” Sorusunun Değerlendirilmesi	114
4.4.1 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin “Öğrenci Katılımı” Boyutuna İlişkin Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi	115
4.4.2 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin “Öğretim Stratejileri” Boyutuna İlişkin Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi	115
4.4.3 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin “Sınıf Yönetimi” Boyutuna İlişkin Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi	116
4.5 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Çalışmanın Değişkenlerine Göre Anlamlı bir Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi	117

4.5.1 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Çalıştıkları Okul Türüne Göre Anlamlı bir Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	117
4.5.2 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	118
4.5.3 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Medeni Hallerine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	119
4.5.4 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Mezun Oldıkları Fakültelere Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	120
4.5.5 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	121
4.5.6 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Okulda Ders Verdikleri Branşlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	122
4.5.7 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Kıdemlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	123
4.5.8 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Çalıştıkları Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi	124
4.5.9 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	125
4.6 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterliği Boyutlarına İlişkin Düşünceleri Nelerdir?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	126

4.6.1 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterliklerinin “Öğrenci Katılımı” Boyutuna İlişkin Düşünceleri.....	127
4.6.1.1 “Öğrencilerin Okul Etkinliklerine Katılmasına dair Öğretmen Davranışları” Boyutunun Analizi	127
4.6.1.2 “Öğretmenlerin Başarısız Öğrencilere Yönelik Davranışları” Boyutunun Analizi	128
4.6.1.3 “Öğretmenlerin Öğrencilerin Derse Katılımını Sağlama Yöntemleri” Boyutunun Analizi	130
4.6.2 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterliklerinin “Öğretim Stratejileri” Boyutuna İlişkin Düşünceleri	133
4.6.2.1 “Öğretmenlerin Kullandığı Farklı Değerlendirme Yöntemleri” Boyutunun Analizi	133
4.6.2.2 “Öğretmenlerin Kullandığı Farklı Öğretim Yöntemleri” Boyutunun Analizi	136
4.6.2.3 “Öğretmenlerin Kullandığı Farklı Dönüt Verme Yöntemleri” Boyutunun Analizi	138
4.6.3 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterliklerinin “Sınıf Yönetimi” Boyutuna İlişkin Düşünceleri.....	140
4.6.3.1 “Sınıfta İstenmeyen Davranışları Engelleme” Boyutunun Analizi.....	141
4.6.3.2 “Öğretmenlerin Kullandığı Farklı Ödül ve Ceza Yöntemleri” Boyutunun Analizi	144
4.6.3.2.1 Ödüller	144
4.6.3.2.2 Cezalar.....	146
4.6.3.3 “Öğretmenlerin Öğrencilere Verdiği Tepkiler” Boyutunun Analizi.....	148
4.7 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okulda Liderlik Kapasitesi Hakkındaki Görüşleri ile Öğretmenlik Özyeterliği Algıları Arasında Anlamlı bir İlişki Var mıdır?” Sorusunun Değerlendirilmesi.....	150

BÖLÜM V	153
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	153
5.1. Çalışmanın Özeti.....	153
5.2. Sonuçlar ve Tartışma.....	155
5.3. Öneriler	165
KAYNAKLAR	168
EKLER.....	185
Ek 1. İzin Belgesi	185
Ek 2. Kişisel Bilgiler Formu	186
Ek 3. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği	187
Ek 4. Özyeterlik Ölçeği.....	189
Ek 5. Öğretmenler İçin Liderlik ve Özyeterlik Görüşme Formu	190
ÖZGEÇMİŞ	191

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1 Tarihte Liderlik Tanımları	7
Tablo 2.2 Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar	11
Tablo 2.3 Liderin Özellikleri.....	12
Tablo 3.1 Kuzey Kıbrıs'ta Bulunan Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Dağılımı	57
Tablo 3.2 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	59
Tablo 3.3 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	59
Tablo 3.4 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Medeni Hallerine Göre Dağılımı	59
Tablo 3.5 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Dağılımı.....	60
Tablo 3.6 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	60
Tablo 3.7 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Dağılımı	61
Tablo 3.8 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımı	62
Tablo 3.9 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmen Sayılarına Göre Dağılımı	62
Tablo 3.10 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Bulunan Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı.....	63
Tablo 3.11 Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması.....	65
Tablo 3.12 Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Çalışması	66
Tablo 3.13. Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği ve Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği için Kolmogorov-Smirnov Z Testi.....	68
Tablo 3.14 İçerik Analizi Sonucunda Oluşturulan Temalar ve Kodlar	71
Tablo 4.1 Liderlik Kapasitesi Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	78

Tablo 4.2 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “Dağıtımçı Liderlik” Boyutundaki Liderlik Kapasitesine İlişkin Görüşleri	79
Tablo 4.3 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “Paylaşılan Okul Vizyonu” Boyutundaki Liderlik Kapasitesine İlişkin Görüşleri	80
Tablo 4.4 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “İşbirliği ve Ortak Sorumluluk” Boyutundaki Liderlik Kapasitesine İlişkin Görüşleri.....	81
Tablo 4.5 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “Algılanan Öğrenci Başarısı” Boyutundaki Liderlik Kapasitesine İlişkin Görüşleri	81
Tablo 4.6 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Okul Türünün İlişkisi	83
Tablo 4.7 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Cinsiyetin İlişkisi	83
Tablo 4.8 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Medeni Hallerinin İlişkisi	84
Tablo 4.9 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Mezun Oldukları Fakültenin İlişkisi	85
Tablo 4.10 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Lisansüstü Eğitim Durumlarının İlişkisi.....	86
Tablo 4.11 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Ders Verilen Branşın İlişkisi.....	87
Tablo 4.12 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Kıdemlerinin İlişkisi.....	88
Tablo 4.13 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısının İlişkisi.....	89
Tablo 4.14 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Okullardaki Öğrenci Sayısının İlişkisi	90
Tablo 4.15 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okulda Liderlik Tanımları	92
Tablo 4.16 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarının Liderlik Çalışmalarına Katılımı ve Desteği	94
Tablo 4.17 Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Etkili Öğretmenin Öğretim Liderliği Becerileri.....	96
Tablo 4.18 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okulun Vizyonu ile İlgili Görüşleri.....	98

Tablo 4.19 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Vizyon Belirlermede Etkili olan Paydaşlar ile İlgili Görüşleri.....	101
Tablo 4.20 Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Okul Toplumunun Birlik Olma Durumu	104
Tablo 4.21 Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Sorumlulukların Yerine Getirilme Davranışları	105
Tablo 4.22 Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Okul Toplumu Üyeleri	107
Tablo 4.23 Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Okulun Öğrenci Başarısını Artırma Çalışmaları	108
Tablo 4.24 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Artırma Çalışmaları	111
Tablo 4.25 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Başarısı ile İlgili Memnuniyeti ve Görüşleri.....	113
Tablo 4.26 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin “Öğrenci Katılımı” Boyutuna İlişkin Görüşleri	115
Tablo 4.27 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin “Öğretim Stratejileri” Boyutuna İlişkin Görüşleri	116
Tablo 4.28 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin “Sınıf Yönetimi” Boyutuna İlişkin Görüşleri	116
Tablo 4.29 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Okul Türünün İlişkisi.....	118
Tablo 4.30 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Cinsiyetlerinin İlişkisi.....	118
Tablo 4.31 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Medeni Hallerinin İlişkisi.....	119
Tablo 4.32 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Mezun Olunan Fakültenin İlişkisi.....	120

Tablo 4.33 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Lisansüstü Eğitim Durumlarının İlişkisi	121
Tablo 4.34 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Lisansüstü Eğitim Durumlarının İlişkisi Post-hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	122
Tablo 4.35 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Branşlarının İlişkisi.....	123
Tablo 4.36 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Kıdemlerinin İlişkisi.....	124
Tablo 4.37 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Okullardaki Öğretmen Sayısının İlişkisi	125
Tablo 4.38 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Öğrenci Sayısının İlişkisi.....	126
Tablo 4.39 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Okul Etkinliklerine Katılmasına dair Öğretmen Davranışları	127
Tablo 4.40 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Başarısız Öğrencilere Yönelik Davranışları	129
Tablo 4.41 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Derse Katılımını Sağlama Yöntemleri.....	131
Tablo 4.42 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandığı Farklı Değerlendirme Yöntemleri.....	134
Tablo 4.43 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandığı Farklı Öğretim Yöntemleri	136
Tablo 4.44 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandığı Farklı Dönüt Verme Yöntemleri.....	138
Tablo 4.45 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sınıfta İstenmeyen Davranışları Engelleme Yöntemleri	141
Tablo 4.46 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandığı Farklı Ödül Yöntemleri	144
Tablo 4.47 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandığı Farklı Ceza Yöntemleri	146

Tablo 4.48 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrencilere Verdiği Tepkiler 148

Tablo 4. 49 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okulda Liderlik Kapasitesi Boyutlarına
İlişkin Görüşleri ile Öğretmenlik Özyeterliği Algıları Arasındaki İlişki 152

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Çalışma Modeli.....	55
------------------------------	----

KISALTMALAR DİZİNİ

α : Cronbach Alpha değeri

$\bar{X}$: Aritmetik ortalama

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Kişi sayısı

OAB: Okul Aile Birliği

Ö: Öğretmen

p: Anlamlılık

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Okul, toplumun en önemli ve temel öğelerinden bir tanesidir (Çınar, 2010). Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bir ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli şekilde yetişmelerini sağlamaktır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004; Kola, 2012). Genel anlamıyla okul, toplumların devamlılığını ve gelecek nesillerin zihinsel, bedensel ve ahlaksal açıdan gelişmesini sağlayan kurumlar olarak kabul edilmektedir. Bir toplumun devamlılığı ve bireylerinin seviyesi, okulların, bir başka deyişle eğitim kurumlarının, üzerlerine düşen görevleri ne kadar başarıyla yerine getirdikleriyle yakından ilişkilidir. Okul ve toplum karşılıklı konulmuş iki aynadır (Adair, 2013; Kılınç, 2013). Toplumda yaşanan her türlü sosyal ve ekonomik olay okullarda karşılığını bulurken, okullarda yetişen yeni nesiller hayata atıldıkları zaman toplumda değişikliklere neden olmaktadır.

Okulların başarılı olabilmesi ve bu kurumlardaki verimliliğin en üst düzeye çıkarılabilmesi için okulda görevli müdür ve müdür muavinlerinden oluşan idari kadro ile derslerin devam etmesini sağlayan öğretmenlerin okulda liderlik kapasitesi kavramını nasıl algıladıkları çok önemlidir (Adair, 2013; Zel, 2011). Ayrıca, içinde bulundukları eğitim kurumlarında var olan liderlik etkinlikleri hakkında neler düşündükleri de bir diğer önemli noktadır. Çünkü, günümüzde demokrasi, diğer bir deyişle katılımcı demokrasi, herkes tarafından önemsenen bir kavramdır ve özellikle okul gibi, yöneticileri ve çalışanları akademik düzey olarak birbirlerine yakın olan

kişilerden oluşan kurumlarda, daha çok insanın katılacağı ve benimseyeceği idari kararlar alabilmek önemlidir (Özdemir, 2004; Özçetin, 2013). Bir kurumda alınan bir karara ne kadar çok insan katılır ve fikirleriyle bir parçası olursa, o alınan kararın başarılı olması o kadar daha mümkün olmaktadır. Liderlik kapasitesi kavramında tabanın genişlemesi başarıya ulaşmayı kolaylaştırmakta ve başarı oranını artırmaktadır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bu noktada okul içerisinde yer alan öğretmen ve diğer bireylerin görüşlerinin dikkate alınmasında, okul yöneticilerinin liderlik kapasitesi algıları önemli rol oynamaktadır (Sayılı ve Baytok, 2014). Okul yöneticileri alınan kararlarda okulun bir parçası olan kişilerin de görüşlerini aldığı takdirde, bu kararları uygulama konusunda daha rahat olacaktır ve emin adımlarla ilerleyebilecektir (Adair, 2013; Erturgut, 2012).

Diğer yandan eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıyla yerine getirilmesi ve öğrencilerin hedeflenen davranış değişikliklerine ulaşmasında öğretmenin mesleki açıdan yeterliği önemlidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Öğretmenin öğrencilerini eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl bir parçası haline getirdiği, sınıfta dersini verirken öğretim yöntem ve tekniklerini ne kadar etkili kullandığı ve sınıfını idare etme konusunda ne kadar başarılı olduğu, öğretmenin alan bilgisinin düzeyi gibi önem verilmesi gereken noktalardır (Çelik, 2000; Özçetin, 2013). Bu nedenle evrensel olarak kabul edilmiş öğretmenlik özyeterlik algılarının incelenmesi yararlı olacaktır (Umaz, 2010).

Günümüzün ve geleceğin öğretmenleri, geleceğin bireyleri olacak olan öğrencilere sadece ders veren ve onları değerlendiren kişiler olmak yerine öğretme-öğrenme süreçlerini örgütleyebilen, iyi bir yönetici, iyi bir gözlemci ve nitelikli birer rehber olmalıdır (Çınar, 2010). Bu da göstermektedir ki günümüz öğretmenleri daha fazla nitelik ve yeterliğe sahip olma durumundadırlar (Küçükyılmaz ve Duban,

2006). Mesleki açıdan yeterli ve kendine güvenen öğretmenlerin olduğu bir okul, ideal bir öğrenme ortamı için birincil şarttır (Çınar, 2010; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Bahsi geçen okul içerisinde derslerine devam eden öğrencilerin de başarılarının artacağı ve geleceğin toplum üyeleri olarak daha donanımlı yetişebilecekleri öngörülmektedir (Ashton ve Webb, 1986; Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004).

Günümüz dünyası “bilgi” ve “teknoloji” çağı olarak kabul edilmektedir. Toplumun geleceğini oluşturan nesillerin yetişmesinde “teknoloji” ve “fen” dersleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu paralelde bu çalışmanın odak noktasında bu dersleri veren öğretmenler bulunmaktadır. Özellikle ortaöğretimde bulunan fen bilimleri öğretmenlerinin özyeterlik algılarının incelenmesi ve bunların yine ayrıntılı olarak incelenen liderlik kapasitesi boyutları ile ilişkilendirilmesi önem arz etmekte ve öğretmenlerin bu konulardaki görüşleriyle beraber bu çalışmaya temel oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Bu çalışmanın amacı, Kuzey Kıbrıs ortaöğretim okullarında fen bilimleri (Fen ve Teknoloji, Fizik, Kimya ve Biyoloji) dersleri veren öğretmenlerin liderlik kapasitesi ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda verilen alt amaçlar cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin okullarda dağıtımcı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarıları boyutlarındaki liderlik kapasitesi düzeyleri nasıldır?

2. Fen bilimleri öğretmenlerinin okullarda liderlik kapasitesi düzeyleri okul türü, cinsiyet, medeni hal, mezun olunan fakülte, lisansüstü eğitim, branş, kıdem, okulda görev yapan öğretmen sayısı, okulda bulunan öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Fen bilimleri öğretmenlerinin okullarda liderlik kapasitesine ilişkin düşünceleri nelerdir?
4. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterlikleri öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi boyutları kapsamında ne düzeydedir?
5. Fen Bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterlik düzeyleri okul türü, cinsiyet, medeni hal, mezun olunan fakülte, lisansüstü eğitim, branş, kıdem, okulda görev yapan öğretmen sayısı, okulda bulunan öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Fen Bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterliğine ilişkin düşünceleri nelerdir?
7. Fen Bilimleri öğretmenlerinin okullarda liderlik kapasitesi (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) hakkındaki görüşleri ile öğretmenlik özyeterliği algıları (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Önem

Liderlik kapasitesi ile ilgili alanyazın incelendiğinde bu kavramın çok eski bir geçmişi olmadığı ve Türk Toplumunda çok yakın bir geçmişte incelenmeye ve araştırılmaya başlandığı saptanmıştır (Kılınç, 2013; Özçetin, 2013). Ayrıca, konunun genellikle okul liderleri olarak kabul edilen okul yöneticileri (müdürler) açısından incelendiği dikkat çekmektedir (Herbert, 2006; Lambert, 2003; Keith, 2009; Kılınç, 2013).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi ile ilgili algıları ve öğretmenlik özyeterlik algılarının bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, her iki kavramı bir arada ele alması açısından önemlidir. Öte yandan günümüz okulları paylaşımcı liderlik ve katılımcı demokrasi görüşlerini benimseyen liderlerin yönettiği okullar olduğu takdirde, bu okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getiren öğretmenler yaptıkları işlerle ilgili daha olumlu tutumlara sahip olacak ve kaliteli bireyler yetiştirirken başarıya ulaşma oranı da artabilecektir (Harris ve Lambert, 2003).

Ayrıca, okullardaki liderlik kapasitesi konusuna farklı bir açıdan (öğretmen gözüyle ve detaylı olarak) bakmayı sağlaması nedeniyle de bu araştırmanın alana katkısı büyük olacaktır. Bunun yanında çalışma, eğitim kurumlarının daha etkili ve yeterli bir hale gelmesi için alana farklı bilgilerin aktarılmasını sağlamayı hedeflemektedir. Araştırmanın, bahsi geçen nedenlerden ötürü özgün olması ve alandaki boşluğun doldurulmasına katkıda bulunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs'ta yer alan tüm ortaöğretim okullarındaki fen bilimleri branşlarında (Fen ve Teknoloji, Fizik, Kimya, Biyoloji) görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle, bilgi toplama araçları ile elde edilen nitel ve nicel verilerle, anketlere ve görüşmelere katılan öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır. Çalışma ayrıca Türkçe dili ile eğitim veren kurumlarla ve çalışmayı uygun gören okullarla sınırlandırılmıştır.

1.5 Tanımlar

Lider: Grup üyelerini bir amaca yönelik güdüleyen ve grup amaçları doğrultusunda etkileyen, yönlendiren kişidir (Koçel, 2001).

Liderlik: Belli şartlar altında, belirli amaçları gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesidir (Koçel, 2001).

Liderlik kapasitesi: Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılımdır (Lambert, 2003).

Özyeterlik: Bireyin, farklı durumlarla baş etme ve belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, inancı, yargısıdır (Coşkun, 2007).

Özyeterlik algısı: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır (Bandura, 1986).

Öğretmenlik özyeterliği: Bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencilerinde bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

BÖLÜM II

ALANYAZINLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde liderlik, liderlik kapasitesi, özyeterlik algısı, öğretmen özyeterliğı ile ilgili alanyazın taranarak elde edilen bilgiler sunulmuş, ardından liderlik ve özyeterlikle ilgili araştırmalardan örnekler verilmiştir.

2.1 Lider ve Liderlik

Liderlik, bir başka deyişle önderlik kavramının, çok eski bir kavram olmasına rağmen ve hakkında birçok tanımın yapılmış olmasına rağmen, üzerinde herhangi bir görüş birliğine varılmamış olduğu ve herkesçe kullanılan bir betimlemenin yapılmadığı görülmektedir (Kılınç, 2012). Geçmişten günümüze kadar liderliğin 350’den fazla tanımı yapıldığı literatürde göze çarpmaktadır. Aşağıdaki tabloda olduğu gibi, liderliğin kronolojik tanımları sıralandığında tarihsel gelişimi de gözler önüne serilebilmektedir (Erçetin, 2000; Maxwell, 1993).

Tablo 2.1 Tarihte Liderlik Tanımları*

Yılı	Liderliğin Tanımı
1902	Liderlik sosyal hareketlerin merkezinde olabilmektir.
1911	Liderlik tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya çıkarmaktır.
1921	Liderlik en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir.
1930	Liderlik insanları ikna ederek onlara istediğini yaptırabilme sanatıdır.
1950	Liderlik amaçların gerçekleştirilmesi için moral birliğini sağlamak ve sürdürmektir.
1957	Liderlik, ortak bir amaca doğru grubun davranışlarını yönlendirmek için bireyin yapmış olduğu davranışların tümüdür.
1961	Liderlik, iletişim sürecinin yaşandığı bir ortamda, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak üzere yönlendirilmiş kişiler arası etkileşim sürecidir.
1964	Liderlik örgütsel amaçlara ve hedeflere ulaşmak için yeni bir yapı ve süreç başlatmaktır.

1968	Liderlik yetki kullanarak kararlar alabilmektir.
1974	Liderlik, karşılıklı davranış ve fikir birliği ile yapıyı harekete geçirmek ve bu hareketi devam ettirmektir.
1978	Liderlik, amaçları gerçekleştirmek için uğraşanları duruma göre uyarlayıcı, onların sorularını yanıtlayıcı bir roldür.
1984	Liderlik, örgütlenmiş bir grubu, belli bir amacı yerine getirmek maksadıyla insan davranışlarını etkileme faaliyetidir.
1986	Liderlik örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır.
1990	Liderlik sezgisel ve analitik düşüncüyü tam anlamıyla kullanarak yaratıcı olmaktadır.
1993	Liderlik etkidir; ne daha fazla ne de az.
1993	Liderlik karmaşık ve sorunlu bir işe girişebilmektir.
1994	Liderlik farklı durumlarda davranışlara farklı anlamlar yükleyebilmektir.
1999	Liderlik, amaç, kültür, strateji temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır.
2000	Liderlik organizasyonun amacı ve stratejisi doğrultusunda verimli bir bilgi yönetimi için kolaylaştırıcı şartları ortaya koymaktır.

*Ş. Erçetin (2000), J. Maxwell (1993) ve U. Zel (2011) tarafından yazılmış olan kaynaklardan esinlenerek hazırlanmıştır.

Yukarıdaki tablodan fark edilebileceği gibi, liderlik bazen bir unvan, bazen bir kişilik özelliği, bazen ise grup içindeki davranış biçimi olarak algılanmış ve yorumlanmış olsa da, liderlikten bahsedebilmek için etkileyen bir kişinin ve etkilenen bir grubun varlığı esas alınmalıdır (Zel, 2011). Etkileyen kişi bu tanıma göre lider olarak ifade edilebilirken; bir başka tanıma göre lider, insanları bir araya toplayıp amaçlar doğrultusunda güdüleyen, yani bir grup insanı belirlenmiş hedefler yönünde çaba göstermeye ikna eden kişi olarak açıklanmaktadır (Kılınç, 2012). Bu tanıma göre liderlik, bir kişinin grubun diğer üyelerini belli şartlar altında bir amacı gerçekleştirmek için davranmaya ikna etme süreci olarak ifade edilebilir.

Zel (2011) liderliğin üç temel anlamından bahsetmektedir: belli bir makamı elinde bulundurmaktan elde edilen sıfat, bireyin kişilik özelliği ve bir davranış kategorisi. Buna paralel olarak söylenebilir ki liderlik, liderin sahip olduğu güç ile de

alakalıdır. Lider, gücünü kişisel özelliklerinden, bilgi, yetenek, otorite ve grup içindeki saygınlığından elde edebilir. Gücü elde etmek ya da sürekliliğini sağlamak için yasalara uygun yetki ve kuralları, ödül ve ceza gibi araçları kullanabilir (Kılınç, 2012). Adair (2013) yukarıda bahsedilen bu özellikleri toparlayan ve hepsinin karışımı olan bir tanımlama ile liderliğin ne olduğunu anlatmıştır:

Liderlik, insanları belli bir yolu takip etmeleri konusunda etkileme faaliyeti olarak tanımlanabilir; liderin arkasında belli bir beyin gücü de olmalıdır. Liderlik sadece komutanlık otoritesi değildir, ihtiyaç gereği olarak sıradan bir kişiyi cezbeden, alışılmışın dışında bir şahsiyet kuvvetini de ihtiva eder. Sadece zaman elverişli olduğunda bir kişi hak ettiğine kavuşur. Liderlik bu bakımdan çağdan çağa değişebilmekle birlikte, bir liderin vasıfları aynıdır (s. 63).

Kılınç (2012) tarafından da belirtildiği gibi liderlik “liderin kendisinin, izleyicilerin ve koşulların (çevrenin) fonksiyonudur”. Bu durumda liderliğin üç ana unsuru ortaya çıkmaktadır; lider, gruptaki diğerleri ve görev (Adair, 2013).

Liderin görevleri düşünüldüğünde, bazı kilit noktalar daha ön plana çıkmaktadır. Özellikle bu fonksiyonların başarılı bir şekilde yerine getirilmesi takımdaki diğer bireyler ve görevlerle de alakalı olduğundan üçgenin diğer iki ucunu da etkilemektedir (Adair, 2013). Bahsi geçen bu görevleri (fonksiyonları) şu şekilde sıralamak ve açıklamak mümkündür:

- *Planlama:* Mevcut olan tüm bilgileri elde etmeye çalışma, grubun görevini, amacını ya da hedefini tanımlama, işleyebilir bir plan yapma (doğru karar verme çerçevesi içerisinde).
- *Başlatma:* Takımı amaçlar ve plan hakkında bilgilendirme, amaç ya da planın niçin gerekli olduğunu anlatma, grup üyelerine görevler verme, takım standartları tayin etme.
- *Denetleme:* Grup standartlarını muhafaza etme, tempoyu etkileme, tüm faaliyetlerin hedefler doğrultusunda yapılmasını temin etme, tartışmaların konuyla ilgili olmasını sağlama, grubu harekete/karara özendirme.
- *Destekleme:* Kişileri ve yaptıkları katkıları tasdik etme, takımı/bireyleri teşvik etme, takımı/bireyleri düzene sokma, takım ruhu oluşturma, gerginliği mizahla giderme, ihtilafları uzlaştırma ya da diğerlerine onları incelettirme.

- *Bilgilendirme*: Görevi ve oyunu izah etme, onları “resmin içinde” tutarak, gruba taze bilgi verme, gruptan bilgi alma, tavsiyeleri ve fikirleri uyumlu bir şekilde bir araya toplama.
- *Değerlendirme*: Bir fikrin uygunluğunu inceleme, teklif edilen çözüm yolunun neticelerini test etme, takım performansını değerlendirme, takıma ve bireylere, kendi performanslarını tahmin edilen standartlara göre değerlendirmeleri ile ilgili yardım etme (s. 79-80).

2.1.1 Lider ve Yönetici Arasındaki Fark

Yönetici ve lider kavramları genellikle birbirine benzemesi nedeniyle karıştırılmakta, hatta bazen birbirinin yerine kullanılmaktadır. Önemli bir gerçek vardır ki bu iki kavram aynı anlamı taşımamakla beraber, amaçlar, yetki ve güç bakımından birbirinden ayrılmaktadır (Kılınç, 2012; Koçak, 2006). Bu ayrımı en net şu ifade vurgulamaktadır: “Her lider yöneticidir, ama her yönetici lider değildir” (Erturgut, 2012). Aslında bu iki terim arasındaki ayrımı bu kadar kesin bir çizgi ile ayırmak ve her liderin de iyi bir yönetici olacağını iddia etmek pek doğru olmayabilir. Esasında liderlikle ilgili karizmatik özelliklere sahip olmanın yanı sıra, belirli yönetsel yetenekleri de barındıran yönetici liderlerin bulunması ideal sayılmaktadır.

Bununla birlikte yönetici ve lider arasındaki ayrımı vurgulayan ve belirgin olan bazı noktalar bulunmaktadır. Doğan’ın (2001) üstünde durduğu gibi liderlik esnekliktir, örnek olmaktır, hatta yetki vermektir; öte yandan yönetici daha katı, bürokratik ve kontrollüdür. Lider organizasyonda kendi istekleri doğrultusunda değişim başlatırken yönetici değişime kendisini ayarlamaya ve olabildiğince uyarlamaya çalışmaktadır. Ayrıca yönetici bir lider, kendi iç dünyalarını bir sanatçı inceliğiyle yönetebildiklerinden dolayı da ayırt edilebilmektedir.

Liderliğin temelinde yaratıcılık, belirsizliklerle başa çıkabilme, risk alma, duygusallık, değerler, meydan okuma ön plana çıkarken, yöneticilikte otorite, emir verme, rasyonellik, kurallar, prosedürler ve kontrol gibi konular yer almaktadır (Şişman, 2004). Bir lider kendi gelişim süreci içinde her türlü çatışmayla mücadele ederek hayatta kalıp doğal bir şekilde diğerlerinden farklılaşırken, bir yönetici çatışmayla var olmadığı gibi, yönetim alanının mümkün olduğunca olumlu bir şekilde devam etmesi için planlama, organize etme ve kontrol görevlerini yapmaktadır (Cox, 1997). Ayrıca yöneticilikte yerine, getirmek, sorumluluk taşımak ve yürütmek önemliyken liderlikte etkilemek, yönlendirme konusunda rehberlik etmek, etkin faaliyet ve görünüş ön plana çıkmaktadır (Paksoy, 2002).

Yukarıda anlatılan farklılıklarla paralel olarak, lider ve yöneticilerin işlevlerine vurgu yapan Bennis (1990) lider ve yönetici arasındaki farkları daha da belirginleştirmek için bunları bir tablo üzerinde göstererek şu şekilde sıralamıştır:

Tablo 2.2 Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Lider	Yönetici
Yenilik yapar	Yönetir
Orijinaldir	Kopyadır
Geliştirir	Sürdürür
İnsan üzerine odaklanır	Sistem ve yapı üzerine odaklanır
Güven telkin eder	Kontrol odaklıdır
Uzun vadeli bakışa sahiptir	Kısa vadeli bakışa sahiptir
Ne ve niçin diye sorar	Nasıl ve ne zaman diye sorar
Ufka bakar	Alt kademelere odaklanır
Statükoya meydan okur	Statükoyu kabul eder
Kendisidir	Klasik iyi askerlerdir
Doğru işi yapar	İşi doğru yapar

2.1.2 Liderin Özellikleri

Bir kişinin belli bir gruba liderlik edebilmesi için belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özelliklerin bazıları doğuştan gelen yetenektir; bazıları ise yaşanan tecrübeler neticesinde kazanılmaktadır. Aşağıdaki tabloda özellikle Adair'in (2013) vurguladığı liderin 17 özelliği gösterilmektedir.

Tablo 2.3 Liderin Özellikleri

Lider Özellikleri	
Karar verme kabiliyeti	Girişimcilik
Enerji	Emre itaat
Özgüven	Sadakat
Kararlılık	Vazife anlayışı
Örnek olmak	Mizah anlayışı
Azimli cesaret	Sorumluluk duyma kabiliyeti
Kriz anında soğukkanlılığı koruma	Fiziki zindelik
Adalet anlayışı	Coşku
İnsancılık	

Tarihte değişik zamanlarda ve alanlarda yaşamış olan büyük liderlerin incelenmesi sonucu oluşturulan bu listedeki özellikler, önemli olmakla beraber, evrensel de olmayabilmektedir. Adair (2013) çok yönlü beceriye sahip olmakla alakalı olduğundan yüksek zekanın da liderlik için önemli ve gerekli olduğunu belirtmektedir. Böylece bir alanda liderlik edebilme yeteneğine sahip bir birey yüksek zeka sayesinde farklı alanlarda da liderlik edebilme ihtimaline sahip olmaktadır. Çünkü bu lider olan kişinin istekli, uyanık ve geniş ufuklu bir birey olması anlamına gelmektedir.

Lideri lider yapan sadece kendisinin uygun özelliklere sahip olması değil, gerekli teknik ve mesleki bilgiden daha fazla bilgilere de sahip olmasıdır (Adair, 2013). Gerçek bir lider, grubun görevlerini yerine getirmesi için gerekli fonksiyonları

temin eder ve grubu çalışan bir birim olarak bir arada tutar. Ayrıca bu işlem sadece lider tarafından tek başına yapılmaz; konuya dahil herkesin katkı ve istekli yardımları ortaya çıkarılarak yapılır. Bu da göstermektedir ki iyi bir lider, her türlü durum altında kendisini takip ettiren kişidir. Çünkü gruptaki diğer kişiler onun şahsiyetine, becerilerine ve mesleki bilgisine güven duyarlar. Daha da önemlisi kendilerinin o kişi için önemli olduklarını bilirler (Adair, 2013).

Özellikle 21. yüzyıl dünyasında liderlerin daha gelişmiş özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Gelişen ve ilerlemeye devam eden yeni teknolojiler zamanında, yüksek nitelikli grup üyelerini başarılı bir şekilde yönlendirebilmek için lider konumunda olan bireylerin daha gelişmiş özelliklere sahip olmaları bir zorunluluk olarak ortaya konulmaktadır (Sayılı ve Baytok, 2014). Ayrıca, örgütsel seviyede başarılı olabilmek için bir liderin geleneksel yapı ve kontrol mekanizmaları yerine motive etme, esin kaynağı olma, güçlü vizyon oluşturma, güçlendirme ve yenilikçiliği teşvik etme gibi fonksiyonlara odaklanması da önemli bir noktadır (Dess ve Picken, 2000). Bu özellikler, liderin vizyon oluşturma, strateji belirleme, güçlendirme ve değişimi gerçekleştirme gibi görev ve sorumluluklarını yapabilmesini sağlayabilmektedir. Bu bağlamda, güncel hayatın liderlerinde zeka, inanılabilirlik, güvenilirlik, doğruluk, kavramsal yetenek, empati, dinleme ve etki özelliklerinin olması gerekmektedir (Sayılı ve Baytok, 2014).

2.1.3 Liderliğin Önemi

Liderlik kavramı literatüre 14. yüzyılda girmiş olmasına rağmen son iki yüzyılda daha fazla önem verilen ve sıklıkla kullanılan bir kavram olmuştur (Adair, 2013). Bireyler kendi kendilerine bir işi başaramayacakları ya da bazı ihtiyaç veya

hedeflere erişemeyecekleri durumlarda bir grup oluşturma ya da gruba katılma eğilimi göstermektedirler (Kılınç, 2012). Bu durumda, grubun etkinliği ve verimliği için bireylerin çabalarının belirli bir senkronizasyon ve uyum içerisinde yürütülmesi ve iyi bir şekilde koordine edilmesi gerekmektedir. Hal böyleyken grubu yönlendiren, örgütleyip bir plana bağlı kalarak harekete geçmelerini sağlayan kişi lider olarak nitelendirilebilmektedir (Erturgut, 2012).

Lider olan kişinin ayrıca kendisine ve çevresine dair nelere inandığı da çok önemlidir. Çünkü bireyler kendi inançlarına göre hareket etmektedirler. Bu inançların doğru ya da yanlış olma durumları söz konusu bile değildir. Fakat olumsuz yönde olmaları halinde lider başarılı olmaktan uzaklaşmaktadır. Başarı şansın değil inançların ürettiği bir sonuçtur; dolayısıyla bireyler ancak inandıkları zaman güçlü ve başarılı olabilirler (Kılınç, 2012).

2.1.4 Liderlik Teorileri

Liderlikle ilgili teoriler farklı şekillerde sınıflandırılmasına rağmen en genel ayrıştırma Koçel'in (2001) de desteklediği gibi aşağıdaki şekilde literatüre girmiştir:

- 1. Özellikler Teorisi:** Bu teorinin dayandığı temel nokta liderliğin doğuştan gelen bir özellik olmasıdır. Bu teoriye göre liderin özellikleri liderlik sürecini etkileyen en önemli unsur olarak kabul edilmektedir (Sayılı ve Baytok, 2013). Bu nedenle lider diğer grup bireylerinden farklıdır. Lider olan bireyin özellikleri önceden bilindiğinde hem lider diğerlerinden daha kolay ayırt edilebilir hem de lider olarak yetiştirilecek kişiler bu özellikleri kazanabilirler. Fakat başarılı liderlerle diğerlerini kıyaslarken

sadece lider değişkeninin konu bahsi olması bu teorinin yetersiz kalmasına neden olmuştur (Yıldız, 2013).

2. ***Davranışsal Liderlik Teorisi:*** Bu teoriye göre liderin ayırt edici yanı özellikleri değil davranışlarıdır (Saylı ve Baytok, 2013). Lider kendisi kadar diğerlerine de belli bir önem vermektedir; çünkü lideri lider yapan ve gücünü ve etkinliğini belirleyen unsur, gruptaki diğer bireylerle nasıl iletişim kurduğu, yetki dağıtımı, planlama, organizasyon ve kontrol gibi davranışlarına diğerlerinin nasıl tepki verdiğidir (Erturgut, 2012).
3. ***Koşul Bağımlılık Teorisi:*** Bu teoriye göre lider özellikleri ve davranışlarının yerine, koşullar temel değişken olarak ele alınmaktadır (Saylı ve Baytok, 2013). Bunun nedeni değişik durumların değişik liderlik özellik ve davranışlarını gerektirmesidir. Bir başka deyişle bu teoriye göre etkin bir lider, durumdan etkilenmektedir (Yıldız, 2013).
4. ***Yol-Amaç Teorisi:*** Bu teoriye göre liderin en önemli görevi, grubun diğer yeleri için amaç (hedef) belirlemek ve onların bu hedefe ulaşabilmeleri için yardımcı olmaktır (Saylı ve Baytok, 2013). Güdülemeye odaklanarak grup üyelerinin performansını ve tatminini artırmak amaçlanmalıdır. Bunun yapılabilmesi için de liderin ulaşılması istenen hedefi belirlemesi, bu hedefe ulaşmak için izlenecek yolu belirlemesi, zorlukları ortadan kaldırması, bunu yapabileceğine dair grup üyelerini motive ederek cesaretlendirmesi, desteklemesi ve yardımcı olması gerekmektedir (Yıldız, 2013).

2.1.5 Liderlik Kapasitesi

Örgütlerde liderliğin genellikle hiyerarşik yapılanma sonucu oluşturulduğu bilinmekle beraber ilgili alanyazın incelendiğinde, özellikle eğitim kurumlarında (okullarda) örgütsel değişim ve okul gelişimi konularında liderin önemli bir yeri olduğu görülmektedir (Harris ve Lambert, 2003). Okullarda konumsal güçle eş anlamlı ve eş değerli olarak kullanılan lider kavramı aslında yönetici olarak kullanılmaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi yönetici ve lider arasında fark olmasından, her yöneticinin lider olamamasından dolayı okullarda farklı liderlik kaynaklarının gereksinimi ve değişim ve yeniliklerde başarının sağlanamaması gibi durumlarla karşılaşmaktadır (Heller ve Firestone, 1994). Bu da göstermektedir ki okullarda değişim, gelişim ve ilerlemeye dönük bir yapılanma ve dolayısıyla da farklı bir liderlik anlayışı gereklidir (Harris ve Lambert, 2003; Kılınç, 2013). Sonuç olarak liderlik kapasitesi kavramı önem kazanarak ön plana çıkmıştır.

Liderlik kapasitesinde, var olan kapasite kavramının bireysel ve örgütsel olmak üzere iki türünden bahsedilmektedir. Kelime anlamlarından da anlaşılacağı gibi, bireysel liderlik kapasitesi, bir bireyin sahip olduğu liderlik potansiyeli ile, örgütsel liderlik kapasitesi de örgütsel bağlamdaki liderlik potansiyeli ile ilgilidir (Lambert, 2009). Burada konu bahsi edilen liderlik kapasitesi; “liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım” olarak tanımlanmıştır (Lambert, 2003). Grup içerisinde bireyler arasındaki farklılık neticesinde farklı algılamalar, değerler, bilgi ve anlamalar ortaya çıkmasına rağmen işbirlikçi bir yaklaşımla bunlar ortaya çıkarılıp yapılan işe yeni anlamlar yükleyerek eylemler yaratılır. Böylece bütün süreç boyunca ve sonunda öğrenme gerçekleşir (Harris ve Lambert, 2003).

Liderlik kapasitesi tanımında, katılımın genişliği ve bireylerin beceri düzeyi önemli iki noktadır (Lambert, 2003). Tanım içerisinde geçen geniş tabanlı ifadesi ile okulda lider konumunda olan müdür haricinde, öğretmen, aile ve öğrencilerin de sürece dahil edilmeleri kastedilmektedir. Ayrıca katılım açısından konunun ele alınmasının yeterli olmadığı, katılımı sağlayan bireylerin bilgi, beceri ve yeterlik düzeylerine de önem verilmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Bu kişilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini sürece yansıtarak başarıya ulaşılması hedeflenmektedir.

Liderliğin hiyerarşik konum ve rolle eş görüldüğü ortamlarda (okullarda), yönetici (müdür) konumundaki birey hariç diğerlerinin pasif roller üstlendiği ortaya çıkmıştır (Bolman ve Deal, 2003). Var olan liderlik türleri göz önüne alındığında, grup içindeki bireylerin vizyon ve değişim yeteneği olmayan, güçsüz çalışanlar olarak kabul edildikleri belirtilirken, yeni yaklaşımlarda öğrenme birincil ihtiyaç olarak ortaya konulmaktadır. Bu da grup içindeki bireylere verilen önem ve değeri göstermektedir.

Okullarda liderlik kapasitesi Lambert tarafından ilk kez 1998 yılında boyutlandırılmış ve ardından bu sınıflandırma çalışmaları uzun bir süre devam etmiştir. En güncel ve geçerli hali 2003 yılında şekillenmiş ve toplamda altı boyut olarak ortaya çıkmıştır. Liderlik kapasitesinin altı boyutu aşağıdaki gibidir:

1. Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım,
2. Program bütünlüğü sağlayan paylaşılan vizyon,
3. Karar ve uygulamalarda araştırmaya dayalı veri kullanımı,
4. Geniş katılımı, işbirliğini ve ortak sorumluluğu yansıtan rol ve davranışlar,
5. Yeniliğe götüren yansıtıcı uygulamalar,
6. Yüksek ya da sürekli artan öğrenci başarısı ve gelişimi (Kılınç, 2013).

2.1.6 Liderlik Yaklaşımları

Liderlik alanında yapılan araştırma ve çalışmalarda birçok liderlik türü tanımlanmaktadır. Bunlardan en belirgin olanları otokratik, demokratik, liberal ve durumsal liderdir (Çınar, 2014; Kılınç, 2012).

Otokratik lider: Burada gruptaki bireylerin yönetimin tamamen dışında bırakılması ve liderin tüm yetkiyi kendi elinde bulundurması söz konusudur (Çınar, 2014). Lider diğer bireylerin fikirlerini almaksızın, onlara hedefler, görevler, politikalar, prosedürler ve misyonlar belirlemektedir; ayrıca bunların yapılmasını sağlamak için emir verme, eleştirme ve cezalandırma gibi teknikleri de kullanmaktadır (Tüz ve Sabuncuoğlu, 2005). Otokratik lider, kararları kendisi verdiği için işe daha fazla yoğunlaşmakta ve karar verme süreci hızlandığından zaman kaybı da yaşanmamaktadır (Özden, 2009). Öte yandan, kararlarda hiç söz sahibi olmayan diğer grup bireylerinin yaratıcılıklarının kaybolması, motivasyonlarının düşmesi, anlaşmazlık, uzlaşmazlık gibi bazı başka psikolojik sorunlar da bu tür liderliğin sonucu olmaktadır (Eren, 2004).

Demokratik lider: Demokratik liderin otokratik liderin tam zıttı olduğunu söylemek mümkündür. Burada merkezi bir otorite olmadığından dolayı, yetkinin tek elde toplanmasından ziyade dağıtılması söz konusudur. Bu tür liderler, grubun diğer üyelerine yapılan işlerle ilgili gereken bilgileri vererek, onların fikirlerini söylemeleri için imkan yaratan, sorunlara öneri getirilmesi için bireyleri cesaretlendiren kişi konumundadırlar (Çınar, 2014). Fakat bu fikir alma süreci işi yavaşlattığından burada zaman kaybı en büyük dezavantaj olmaktadır. Ayrıca herkesin fikir beyan etme durumuna katılması zorunlu olduğundan ve uzmanı olmadığı konularla ilgili herkes fikir bildirdiğinden sorunlar çıkabilmektedir (Tüz ve Sabuncuoğlu, 2005).

Liberal lider: Yetki gücünü ve bu gücün getirdiği sorumlulukları istemeyen liberal liderlerin diğer grup bireylerinden farklı olmadığını söylemek mümkündür (Çınar, 2014). Bu tür liderler aslında grubun diğer bireylerine bir liderlik yardımı sağlamadıklarından dolayı, bireyler kendi kendilerini eğitip motive ederek amaçlara ulaşmaya çalışmaktadırlar (Tüz ve Sabuncuoğlu, 2005). Bu durumdan çıkarılabilecek avantaj, grubun bireylerinin amaç, plan ve politikaların belirlenmesiyle uygulanması aşamalarını tek başlarına gerçekleştirmeleridir. Bu durumun getireceği olumsuz sonuç ise bireylerin serbest kalmalarından dolayı liderin otorite gücünün sıfırlanmasıdır.

Durumsal lider: Bu tarz liderler oluşan duruma göre değişken davranışlar ortaya koyarak grubun diğer bireylerini motive eder. Durumsal liderliğin etkili olabilmesi için, amacın belli bir niteliğe ve gruptaki bireylerin istenilen beceri ve niteliklere sahip olması ve örgüt içinde oluşan kültürün durumsal liderlik için uygun olması gerekmektedir (Çınar, 2014).

2.1.7 Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Liderlik bir grup insanı belli amaçlar doğrultusunda harekete geçirme süreci olarak basitçe tanımlandığında, bunun 21. yüzyılda değişen dünya ve artan rekabet koşulları içerisinde, geçmişte yapıldığı gibi yapılamayacağı, güncel şartlar ve koşullar bağlamında liderliğin tekrardan gözden geçirilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Lider olan kişinin gruptaki bireylerin performansını en üst seviyeye çıkarması, değişim ve yeniliğe açık olması bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir (Kılınç, 2012). Özellikle çağın getirmiş olduğu ve hem liderlerde hem de grubun

diğer bireylerinde ortaya çıkan farklı ihtiyaçlar, liderlikte yeni yaklaşımları gündeme getirmektedir (Çınar, 2014).

Yönetsel (transaksiyonel) lider: Gelenek ve göreneklere, geçmişe bağlılığı ile ön plana çıkan yönetsel lider düzen taraftarı olmakla bilinmektedir. Mevcut düzenin bozulmaması için önceden belirlenmiş kuralların günlük rutinler içinde uygulanmasını amaçlayan bu tür liderler, değişim gerektiğinde de bu kuralları baz alarak değişime gitmektedirler. Normal rutin içerisinde bu tür liderlerin varlığı etkili olabilmesine rağmen, kriz zamanlarında etki gücü azalmakta hatta kaybolabilmektedir (Çınar, 2014).

Dönüşümcü (transformasyonel) lider: Özellikle kriz zamanlarında ve değişimin mecburi olduğu durumlarda aranılan ve ihtiyaç duyulan liderlik türüdür. Grubun yeniden yapılanma sürecinde yapması gereken hareket tarzlarını bir araya getiren dönüşümcü liderler, yeni bir vizyon ve bu vizyon için gerekli şartları oluşturmak durumundadırlar (Çınar, 2014). Bu tür liderler analitik ve aynı zamanda sezgisel, orijinal, kapsamlı düşünebilen ve zor durumlarda hızlı kararlar alabilen kişilerdir (Özalp ve Öcal, 2000).

Karizmatik lider: Karizmatik kelimesi liderlik olgusunda çekici lider olarak kullanılmaktadır (Çınar, 2014). Grubun diğer üyelerini, sahip olduğu özellikleri sayesinde sorgusuz sualsiz peşinden sürükleyebilen lider türüdür. 1947 yılında bu kelimeyi ilk ortaya koyan kişi olan Webber, karizmanın olması için beş ana gereklilik bulunduğunu belirtmiştir:

- Üstün yeteneklere sahip olan bir birey, kriz ortamı içerisinde olma,
- Bireyin oluşan krizlere karşı etkin çözümler ortaya koyabilme becerisi,
- Birey tarafından izleyicilerin cezbedilmesi ve bunu yapabilmek için izleyiciler üzerinde sıra dışı ve üstün güçlere sahip olduğuna kitleleri inandırması,
- Başarıların sürekli hale getirilmesi,
- Bireyin yeteneklerinin izleyenler tarafından onaylanması (Doğan, 2001).

Vizyoner lider: Vizyoner lider örgüt içinde ortaya konulan vizyonu net bir şekilde ifade edebilen, grup içindeki diğer bireylerden bu vizyonun oluşturulabilmesi için neler beklendiğini açık bir şekilde söyleyebilen ve vizyonun gerçekleşmesi için gerekli olan politika ve stratejilerin herkes tarafından paylaşılmasını sağlayabilen lider türüdür (Akım, 2005). Bu bağlamda örgütü bir bütün olarak gördüğünden dolayı gruptaki diğer bireylere de bu algıyı aşlamaya çalışır. Sonuç olarak ekip ruhuna sahip, samimiyetle ve bir vizyona bağlı kalarak çalışan bir grup oluşmaktadır. Vizyoner liderler, geleceğin getireceklerini ve oluşabilecek problemleri önceden tahmin edebileceğinden dolayı diğer liderlik türlerinden ayrılmaktadır (Çınar, 2014).

Kültürel lider: Kültürel liderlik, bir örgütün ya da sistemin gelecekle ilgili değişikliklerin planlandığı zaman ortaya çıkan liderlik türüdür (Çınar, 2014). Bu değişim yaşanırken kültürün de değişmesi gerekmektedir. Kültür, toplumdaki bireylerin dünyaya bakış açılarını belirlediğinden bu liderlik türünde bireylerin dünyaya bakış açısının yenisiyle değiştirilmesi görüşü temel oluşturmaktadır (Şimşek, 1997).

Öğretim liderliği: Okul yöneticiliği ya da okul müdürlüğü kavramları artık öğretim liderliği kavramıyla ifade edilmeye başlanmıştır (Şişman ve Turan, 2004). Bu nedenle doğal olarak öğretim liderliği yapmak okul yöneticilerine düşmektedir (Özden, 1998). Öğretim üzerine yoğunlaşan bir liderlik biçimi olan öğretim liderliğinde temel amaç öğrencilere kaliteli öğretim sağlayabilmek ve öğrenci başarısını artırmaktır (Özçetin, 2013; Özdemir ve Sezgin, 2002). Ayrıca etkili bir öğretim liderinin vizyon belirlemesi, bilgili ve becerikli olması, okul müfredatı ve programıyla ilgilenip değerlendirebilmesi, okuldaki insan ve materyal kaynaklarını etkili ve dikkatli bir şekilde kullanması, ve öğretmenlere profesyonel anlamda kişisel gelişim için destekleyici bir tutum sergilemesi gerekmektedir (Çelik, 2000; Şişman,

2002). Bu nedenlerden ötürü, öğretim liderliği yapan okul yöneticilerinin sahip olması beklenen özellikleri; “vizyon sahibi olma, vizyonu davranışa dönüştürme, destekleyici bir ortam oluşturma, okuldaki işlerden haberdar olma ve bilgiyi harekete geçirme” olarak sıralanmaktadır (Özdemir, 2004).

2.2 Özyeterlik

Yeterlik, farklı akademisyen ve araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış olsa da genel olarak “bir rolü oynayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi” şeklinde tanımlanabilir (Balcı, 2005). Özyeterlik ise Albert Bandura’nın Sosyal Öğrenme Kuramına dayanmaktadır. Bu kuramın ortaya koyduğu en önemli görüş, insanların kendileri ile ilgili düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtmaya kapasitelerinin olmasıdır (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Hamurcu, 2006; Özçelik ve Kurt, 2007).

Bandura’ya (1986) göre özyeterlik, davranışların oluşmasında etkilidir. Çünkü özyeterlik, bireylerin değişik olaylarla başa çıkabilmeleri ve belirli bir performans sergileyebilmeleri için gerekli olan etkinlikler dizisini sıralayarak başarılı bir şekilde yapabilmeleri konusundaki algı, inanç ve yargılarını içermektedir (Korkmaz, 2002). Gürcan (2005), Bandura’nın (1997) bahsettiği gibi özyeterliğin kişisel kapasite ile ilgili olduğunu, ama beceri değil becerilerin kullanımıyla yapılan davranışlara dair yargılardan meydana geldiğini açıkça belirtmiştir. Bir başka deyişle, özyeterlik kavramı bireyin karşılaştığı işi başarma yeterliliğine sahip olması hakkındaki algısıdır. Bireyde özyeterlik eksikliği olduğunda birey ne yapacağını bilse de etkisiz davranışlar gösterebilir (Alcı, 2007; Saunders, 2005). Bunun nedeni, Akbulut’un (2006) dediği gibi, eylemlerinde bireyler istedikleri sonuçları elde

edebileceklerine inanmazlarsa, hayattaki güçlüklerle mücadele edebilme ve başa çıkabilme konularında isteksizlik yaşarlar. Bireyler yapılan işlerde kendilerini yeterli görür ve başaracaklarına inanırlarsa, motivasyonları da artar. Çünkü özyeterlik, bireyin nasıl hissettiği, düşündüğü, kendini nasıl motive ettiği ve bunun sonucunda nasıl davrandığını etkilemektedir.

Özyeterlik algıları insanların davranışlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Bu davranışları üç ana başlık altında toplamak mümkündür.

1. **Seçim:** İnsanlar genellikle başarılı olacaklarına inandıkları etkinlikleri seçme eğilimindedirler. Başarısızlığa uğrayacaklarını düşündükleri davranışlardan ise kaçınma eğilimi gösterirler (Ormrod, 1999).
2. **Çaba ve Devamlılık:** Özyeterlik algısı, bireyin bir iş için ne kadar çaba harcayacağını, bir engelle karşılaştığı zaman ise ne kadar süreyle bu çabanın sürekliliğini koruyacağını belirler (Reeve, 2001). Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler bir işi tamamlamak için çaba sarf etme ve problemleri aşarak devam etme eğilimi gösterirken, düşük düzeylerde özyeterlik inancına sahip bireyler, yaptıkları işlerde daha az çaba harcayıp, daha çabuk vazgeçme eğilimi gösterirler.
3. **Öğrenme ve Başarma:** Yüksek özyeterlik seviyesi, daha fazla öğrenme ve başarmaya yönelik eğilimli olmayı sağlarken daha düşük düzeyde özyeterliğe sahip bireyler görevi başarı ile tamamlayacağına inanmadığı için bu konuda daha geride durmaktadırlar (Ormrod, 1999).

2.2.1 Özyeterlik Boyutları

Özyeterliğin gelişimi için üç farklı boyutta yaklaşım mevcuttur. *Seviye*, *genelleme* ve *güçlendirme* olan bu boyutlar bireylerin performansları açısından büyük öneme sahiptir (Bandura, 1997). *Seviye* boyutunda yapılacak görevin seviye farklılığı kastedilmektedir. Bireyin yapılacak işi kolay, zor, çok kolay ya da çok zor şeklinde algılaması ve başarıp başaramayacağıyla ilgili olarak yaptığı değerlendirme (ön kestirim) bu boyutta anlatılmaktadır. *Genelleme* boyutunda bireyin öğrendiği bir davranışı benzer durumlara transfer edebilmesi ve uygun zamanlarda kullanabilmesi anlatılmaktadır (Korkmaz, 2002). *Güçlendirme* olan üçüncü boyutta ise bireyin bir davranışı yapabileceğine dair içinde hissettiği yeterliğin güçlü bir şekilde artması anlatılmaktadır (Bong, 1997). Eğitim, bu üç boyutta olumlu yaklaşımı benimsemek için gerekli ortam ve koşulların nasıl sağlanabileceği ile ilgili bilgi edinilmesini sağlar.

2.2.2 Düşük ve Yüksek Özyeterliğe Sahip Bireyler

Özyeterlik, bireylerin seçimlerini, zorluklar karşısındaki sabır ve çaba düzeyini, olumlu ya da olumsuz düşünmesini, tepkilerini ve performansını, nasıl bir yaşam biçimi olacağını, ne kadar çaba harcayacağını, çabalarının sonucunda ne elde edeceğini, yani kısaca bireylerin genel psikolojik durumlarını etkilemektedir (Bandura, 1993; Çoban ve Sanalan, 2002; Ritter, Boone ve Rubba, 2001; Zengin, 2003). Bandura (1993), araştırma bulgularına dayanarak, özyeterlik seviyesinin düşük ya da yüksek olmasının, bireylerin görev ve davranışlarını yapma ve başarmada önemli bir rolü olduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple bu bireylerin

özelliklerini tanımlamak da gerekmektedir. Korkmaz (2005), özyeterliği yüksek ve düşük olan bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

Özyeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri:

- Karmaşık olaylarla başedebilme
- Problemlerin üstesinden gelme
- Çalışmalarında sabırlı olma
- Başlamak için kendine güvenme
- Okulda başarılı olma
- Meslek hayatında başarılı olma

Özyeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri:

- Olaylarla baş edememe
- Umutsuzluk ve mutsuzluk
- Problemle karşılaştınca kendini yetersiz bulma
- İlk denemedeki başarısızlıktan sonra tekrar denemekten kaçınma
- Kendi gayretinin sonucu değiştirmeyeceğine inanma

Yukarıdaki özelliklerden de anlaşılacağı gibi yüksek düzeyde özyeterliği olan bireyler, zor olan görevleri tehdit olarak değil, mücadele edilecek görevler olarak algıladıkları için bu görevlerde daha rahat ve verimli olabilmektedirler (Altun ve Aykaç, 2009; Kaptan ve Korkmaz, 2001; Özenoğlu Kiremit, 2006; Senemoğlu, 2004). Bu tip bireyler, karşılaşılan zorluğu başarılması gereken bir iş olarak kabul ettikleri için yapılan işe ilgiyi artırarak daha geniş bir bakış açısıyla ve kararlı bir şekilde olayı çözümlemeye çalışırlar (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Aşkar ve Umay, 2001; Kola, 2012; Onursal, Moralı ve Başaran, 2006). Bu kişilere göre başarısızlık yetersiz çaba, eksik bilgi veya beceriden kaynaklanmaktadır ve başarısızlık halinde kısa bir süre içinde özyeterliklerini yükselterek olayın üzerine giderler (Altun ve Aykaç, 2009; Yaman, 2004). Bu nedenle de değişikliğe açıktırlar ve değişiklikler karşısında daha sağlam durabilirler. Sonuç olarak bu tip kişiler, kişisel başarıya ulaşılırken motivasyonu yüksek, kaygı, stres ve depresyonu düşük

seviyede tutarak görevlerini tamamlama beklentisi içerisinde olurlar ve sonunda da tamamlarlar (Bandura, 1994; Pajares ve Schunk, 2001; Zengin, 2003).

Öte yandan düşük seviyede özyeterliği olan kişiler, öncelikle karşılaştıkları zor görevleri kişisel tehlike olarak algıladıkları için kaçınma eğilimi göstermektedirler (Altun ve Aykaç, 2009; Kola, 2012; Onursal ve diğ., 2006). Dolayısıyla değişime karşı da kendilerini savunmasız hisseden bu kişiler, düşük beklentiler ve az bir kararlılıkla hareket ederler. Özellikle kişisel yetersizlikleri, karşılaşılabilecekleri olumsuz durum ve engeller üzerine yoğunlaştığından dolayı kaygı ve stres seviyeleri artar, bakış açıları daralır (Ünal Keskin ve Orgun, 2006). Bu tip bireyler özyeterliklerini yeniden yükseltmekte zorluk yaşadıkları için iyi performans sergilemeyi beklemez ve işi tamamlamakta güçlük yaşarlar (Altun ve Aykaç, 2009; Bandura, 1994). Sonuç olarak, özyeterliğin kişilerin başarı seviyeleri ve güdülenme oranları ile ilgili büyük bir öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür (Denizoğlu, 2008).

2.2.3 Özyeterlik Kaynakları

Özyeterliğin bireylerin başarılı, rahat ve verimli bir yaşam sürebilmeleri için önemi bu kadar büyükken özyeterlik algısını artırmak da bir gereklilik olmaktadır. Düşük seviyelerdeki özyeterlik algılarının yüksek bir seviyede olması ve bireyin güdülenmesine yardımcı olması için özyeterlik kaynaklarının incelenmesi gerekmektedir. Özyeterliğin gelişmesinde, birbiriyle etkileşim halinde olan ve bireylerin hedeflerine ulaşmaları için göstermeleri gereken davranışları etkileyen dört temel kaynak bulunmaktadır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Pajares, 2002; Reeve, 2001; Senemoğlu, 2004; Yavuzer ve Koç, 2002).

Yaşantılar: Özyeterlik oluşturulurken bireyin kendi yaşadığı başarı deneyimleri (yaptığı başarılı görevler ve ulaştığı hedefler) önemli bir kaynaktır (Bandura, 1994). Güçlü ve sağlam bir özyeterlik algısı oluşturulması için bireylerin ısrarlı ve sürekli çabalar sonucu zorluklar aşarak kazandıkları yaşantılardan geçmeleri gerekmektedir (Aksoy ve Diken, 2009; Özenoğlu Kiremit, 2006). Sadece kolay ve kısa süreli başarı deneyimleri yaşayan bireyler, başarısızlık yaşadıklarında özyeterlikleri yüksek olmadığından çabucak cesaretleri kırılabilecektir (Bandura, 1997). Bu şekilde yaşanmış başarılar ödül olarak algılanıp daha sonraki benzer görevlerde bireyin güdülenmesine katkıda bulunacaktır (Yılmaz ve diğ., 2004).

Dolaylı Yaşamlar: Model alınmış bir başkasının (sosyal modeller) başından geçmiş deneyimleriyle ilgili gözlem ya da hareket ve beceri karşılaştırmaları da önemlidir. Başarı örneği olarak kabul edilebilecek yaşantılar özyeterliği artırırken, başarısızlıklar ise birey üzerinde olumsuz sonuçlara neden olup özyeterlik seviyesini azaltabilir ve sonuç olarak güdülenmesini olumsuz yönde etkileyebilir (Türk, 2009).

Sözel İkna: Bireyin başarıp başaramayacağına dair başkalarından alınan öneri, nasihat, öğüt, teşvik gibi sözel yargılar ile bireyin cesaretlendirilmesi anlamına gelmektedir. Bireye sağlanan sözel ikna desteği, bireyin başarıya ulaşana kadar çabalarının devamlılığına neden olmakta ve özyeterliğini geliştirmede büyük rol oynamaktadır (Bandura, 1994). Bireye çabaları sonunda verilen olumlu geri bildirimler de, kişinin özyeterliğinin gelişmesini sağlamaktadır (Bandura, 1997). Bunların yanı sıra unutulmamalıdır ki özyeterlik açısından etkili olan sözel ikna, telkin edenin uzmanlığına, prestijine, güvenilirliğine ve beğenirliğine bağlı olmaktadır (Bandura, 1997).

Psikolojik Durum: Yüzeysel olarak belli olmayan endişe, stres, heyecan, korku, uykusuzluk, yorgunluk, kaygı, tahrik gibi duygusal ifadelerin ya da ağrı veya

acı gibi fiziksel olayların etkisi sonucunda yaşanan fiziksel ve duygusal durumlar demektir (Çetin, 2008). Bireyin göreve başlayacağı sırada bedensel ve duygusal açıdan iyi durumda olması halinde başarılı olma olasılığı artmaktadır. Aksi takdirde farklı bahaneler üretilecek ve bunlar performansı da etkileyecektir (Gençtürk, 2008).

Özyeterliği artıran kaynaklar arasında en etkili olanı bireyin kişisel deneyimleridir (Bandura, 1999). Özyeterlik algısı, bireyin kendisi için belirlediği amaçları, bu amaçlara ulaşmak için harcayacağı çabayı, karşılaşılan güçlüklerle dayanabilme gücünü ve başarısızlığa vereceği tepkileri etkilemektedir (Bıkmaz, 2004). Birey ayrıca sosyal bir model olarak akranlarının da öğrendiğini ya da başardığını gördüğü zaman kendisinin de başarabileceğine ya da öğrenebileceğine olan inancı artacaktır (Bandura, 1999). Bir başka deyişle, verilen görevi yapabilecek beceriye sahip olan, sözel olarak ikna olmuş, kaygı, şüphe ve yetersizlikleri yerine görevi tamamlamaya odaklanmış bireyler, hedefe ulaşmak için daha fazla çaba harcarlar ve görev tamamlanana kadar devamını sağlarlar (Ekici, 2006; Küçükylmaz ve Duban, 2006).

2.2.4 Özyeterliği Harekete Geçiren Süreçler

Özyeterlik kaynaklarının önemli ve kesinlikle üstünde durulması gereken bir konu olmasının yanı sıra, bu algının performans üzerindeki etkilerinin de ele alınması gerekmektedir. Genel olarak dört kategoride incelenen ve birlik halinde işleyen bu süreçler, bireylerin nasıl düşündüğü, ne hissettiği, kendilerini nasıl motive ettiği ve nasıl davranışlarda bulunduklarıyla alakalıdır (Bandura, 1994; Turcan, 2011).

Bilişsel Süreçler: Bireyler, amaçlı yapılan davranışları hedeflerle belirlemektedirler ve hedefler zihinlerindeki düşüncelerle oluşmaktadır (Bandura, 1994). Kişiler bir davranışı sergilemeden önce o davranışla ilgili olarak olası sonuçları zihinlerinde canlandırırlar ve bu davranışın gerçekleştirilmeye değer bulunup bulunmadığıyla ilgili senaryolar yaratırlar (Duman, 2007). Özyeterliği yüksek olan bireyler daha zor hedefler koyarak daha çok sorumluluk yüklenirler (Bandura, 1997) ve sonuç olarak bireyler zihinlerinde davranışı güdüleyecek olumlu başarı senaryoları oluştururlar (Bandura, 1977). Düşük özyeterlik seviyesi olan bireyler ise becerileriyle ilgili şüphelerinden dolayı daha çok başarısızlık senaryolarına odaklanırlar (Bandura, 1977). Sonuç olarak, bilişsel süreç, özyeterlik algısının etkilerini davranışa yansıtmada aracılık görevini yerine getirir (Barut, 2008).

Motivasyonel (Güdüsel) Süreçler: Özyeterlik, kişilerin koydukları hedefleri, bu hedeflere ne kadar çaba harcayarak ulaşacaklarını ve başarısızlığı nasıl kabulleneceklerini etkileyen bir unsurdur. Özyeterliği düşük olan yani becerileriyle ilgili kuşkuları olan bireyler bir zorluk ya da başarısızlık durumunda çabalama düzeyini azaltmakta ya da pes etmektedirler. Özyeterliği yüksek olan bireyler ise zor işlerden korkmadıkları ve bunları mücadele edilecek görev olarak kabul ettiklerinden dolayı daha uzun süreli olarak daha fazla çaba harcamaktadırlar (Bandura, 1997; Turcan, 2011). Amaçlanan hedefler için plan yapan ve bu hedeflere ulaşmaya çalışan bireyler kendilerini bu yönde motive etmeye (güdülemeye) çalışırlar ve eğer hedefler kendileri için ulaşılabilir ise bu onların daha yüksek seviyede güdülenmesine sebep olur (Bandura, 1994). Bandura'ya (1986) göre, kişilerin özyeterlik düzeyleri güdülenme seviyesini de yansıtmaktadır.

Duyuşsal Süreçler: Bireylerin bir davranış içerisinde girdiklerinde karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilme algıları, onların güdülenme şeklini belirlemesinin yanı sıra kaygı, stres, korku durumlarını ve bunlarla ilgili olarak nasıl bir yol izlemeleri gerektiğine dair düşünceleri de zihinlerinde oluşturmalarını sağlar (Bandura, 1997). Kişilerin hissedeceği kaygı, stres ya da korku duyguları özyeterlik seviyeleriyle alakalıdır (Bandura, 1994; Pajares ve Shunk, 2001). Özyeterliği yüksek olan bireylerin görevi başaracağına dair inancı da yüksek olduğundan stres, heyecan, kaygı ya da korku durumları daha düşük seviyede olabilmektedir; bu da onların soğukkanlı ve sakin bir şekilde soruna odaklanabilmelerini sağlamaktadır (Bandura, 1997). Öte yandan özyeterliği düşük seviyede olan kişiler ise işi daha da zor olarak algıladıklarından stres, kaygı ve korku seviyelerini yükselterek problem çözme yerine bakış açılarını daraltarak başarısızlığa odaklanırlar. Özyeterliği yüksek olan kişiler hem kendilerini hem de çevrelerindeki kişileri sakinleştirip destek olabilirken, özyeterliği düşük olan kişiler zorluklarla karşılaştıklarında depresyona girebilirler (Bandura, 1997).

Seçme Süreçleri: Bireyler içinde yaşayacakları çevreyi kendileri seçerek kendi gelişimlerine katkıda bulunurlar. Ayrıca bireyler yapabileceklerine inandıkları işleri seçme eğilimindeyken, yeteneklerini aştığını düşündükleri işlerden de kaçınırlar. Özyeterlik, seçim süreci ile bireye tercihlerinde yardımcı olur; yani özyeterlik algısı bireyin, yaşayacağı çevreyi ve etkinlik çeşitlerini seçmesinde rol oynadığı için hayatını şekillendirmede büyük bir öneme sahiptir (Bandura, 1997). Bu seçimlerin sonucunda, birey yaptığı farklı seçimler sayesinde yeni ve birbirinden farklı bilgi, beceri, sosyal çevre ve ilgi alanları edinmektedir (Bandura, 1994; Deryakulu, 2008). Sonuç olarak söylenebilir ki seçim süreçleri diğer süreçlerden daha farklıdır. Bunun nedeni de diğer süreçlerde bireyin karşılaşacağı durumla ilgili

harcayacağı çaba ve göstereceği kararlılık etkilenirken, seçim süreçlerinde bireyin doğrudan karşılaşacağı durumla ilgili yapacağı seçim konu bahsidir; yani seçim süreçleri bireyin kararlarıyla oluşmaktadır (Deryakulu, 2008).

2.2.5 Özyeterliğin Önemi

Bandura'nın (1997) yapmış olduğu çalışmalar, özyeterlik seviyesinin bireylerin etkinliklerini, davranışlarını ve çevresel ortam seçimlerini etkilediklerini göstermektedir. Değişik disiplin ve alanlarda yapılan çalışmalarda da özyeterlik düzeyi fobi, girişkenlik, stres, depresyon, sigara ve/veya içme davranışı, sağlık (terleme, kusma), atletik performans (yürüme, yazma) ve bunlar gibi daha birçok problemin odak noktası olarak tespit edilmiştir (Turcan, 2011). Bu nedenle eğitim alanında da özyeterlik kavramına büyük yer verilmeye başlanmış, akademik güdü anlamında gitgide artan bir ilgi oluşmaya başlamıştır. Bireylerin özyeterlik algılarının başarı ve edimi diğer beklentisel algılardan daha iyi yordadığının tespiti ile özellikle 2000'li yıllara geçtikten sonra bu kavrama verilen önem daha da artmıştır (Britner ve Pajares, 2001; Pietsch, Walker ve Chapman, 2003).

Bandura (1997) bir beceriye sahip olmakla o beceriyi değişik ortamlarda etkin bir şekilde kullanmak arasında fark olduğunu vurgulamaktadır. Bir birey, belirli bir görev veya davranış için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olsa bile, bunun yeterince farkında olmaması ya da kuşkularının olması nedeniyle bu davranış ya da görevi farklı bir ortamda yinelemeyebilir. Kişilerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarının yanı sıra bunlara sahip olduklarına olan özyeterlikleri de görevlerin tamamlanması ve bireylerin başarıya ulaşmasında etkilidir; aksi takdirde bu becerileri birey hiç kullanmayabilir. Kolayca sonuca ulaşılmayan, çaba, emek,

devamlılık ve azim gerektiren görevlerde, özyeterliğe sahip olmayan ya da düşük seviyelerde olan bireylerin görevlerini yerine getirmediikleri ya da çok çabuk pes ettikleri çok sık görülmektedir (Bandura, 1997).

Özyeterlikle ilgili bir başka önemli nokta da özyeterliğin kişinin güdülenme seviyesinin belirlenmesine katkısının olduğudur (Umaz, 2010). Güdülenme seviyesi görevin tamamlanması için bireyin ne kadar çaba harcayacağını ve bu çabanın devamlılığının ne kadar olacağını gösterdiğinden, görevin tamamlanması adına büyük bir role sahiptir (Umaz, 2010; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Yüksek özyeterliği olan bir kişi, bir görev esnasında zorlukla karşılaştığı zaman bunu atlatmak için daha fazla çaba harcamakta ve daha sürekli bir şekilde çalışmaktadır (Aksoy ve Diken, 2009). Öte yandan düşük özyeterliğe sahip bir kişi, sorunlardan korktuğu ve çözemeyeceği düşüncesiyle daha az çaba sarfederek zorlukla karşılaştığında pes etme eğilimi taşımaktadır (Aksoy ve Diken, 2009).

2.2.6 Özyeterliği Etkileyen Faktörler

Çınar (2010), Uzel (2009) ve Zengin (2003) özyeterliğin şekillenmesinde büyük payı olan bazı faktörlerden bahsetmişlerdir. Bu faktörler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. **Kişilik Algısı:** “Öz” kavramı yeni doğmuş bir bebekte bulunmaz. Çevreden tepki almak için yeni doğmuş bir bebek ağlar ya da ağlamak işe yaramadığında başka yollara başvurur. Çevresini kontrol etmede başarılı olan bebekler için şu söylenebilir ki, hayatlarının ilerleyen bölümlerinde “öz” kavramı oluşturulmasında bu bireyler daha başarılı olurlar.
2. **Aile Etkisi:** Bireyler yapabilecekleri ve yapamayacakları görev ve davranışları ancak uygulayarak öğrenebilirler. Fiziksel, sosyal, mantıksal ve dilsel becerilerin hayatta başarılı olmak için gelişmesi gerekmektedir. Bu sebepten ailenin bireye özyeterlik algısını geliştirebileceği olanak ve imkanları sunması büyük önem

taşımaktadır. Oyun aktiviteleriyle, uyku ve değişik boş zaman değerlendirme aktiviteleriyle bunlar şekillenebilmektedir.

3. **Arkadaş Çevresi Etkisi:** Birey, çevresi genişledikçe yapabilecekleri de artmaktadır. Sosyal öğrenme ve deneyim sahibi olma arkadaş çevresi ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle tüm bireyler girdikleri arkadaş ortamlarında popüler ve prestij sahibi olmayı arzulamaktadır. Arkadaş seçimi bireylerin özyeterlik algılarının şekillenmesi açısından önemlidir. Birey kendi ilgi ve isteklerinden uzak bir arkadaş çevresi içerisine girdiği zaman özyeterlik algıları kontrollü gelişecektir, fakat gerçek ilgileri doğrultusunda dahil olduğu grup içerisinde özyeterlik algıları daha rahat gelişim gösterebilecektir.
4. **Okul Etkisi:** Okul kültür edinme ve sosyalleşme sürecinin en temel kaynağıdır ve bireyler kendi becerilerini ve bilgi birikimlerini bu ortamlarda donanmaktadır. Ayrıca bu donanım sürecinin tamamlanıp tamamlanmadığı ile ilgili değerlendirmeler de okullarda yapılmaktadır. Bireylerin okul ortamındaki değerlendirilmeleri, yeteneklerini kazanıp gösterebilmeleri ve sosyal ilişkileri, onların özyeterlik algılarını doğrudan etkilemektedir.
5. **Deneyimler Süresince Özyeterliğin Gelişimi:** Bireyin yaşadığı her deneyim, özyeterlik algısını geliştirmektedir. Toplumda yaşayabilmek için birçok beceri, gereklilik ve sorumlulukları birey, daha ergenlik çağında öğrenmeye başlamaktadır. Bu süreç boyunca edinilen tecrübeler ve karşılaşılan problemlerle başa çıkma deneyimleri, özyeterlik algısının gelişimine yardımcı olmaktadır.
6. **Olgunluğun Beraberinde Getirdiği Özyeterlik İhtiyacı:** Bireyin ergenlikten çıktıktan sonraki dönem, ailesindeki diğer bireylerle yaşadığı ilişkilerin farklılaşmasının ve kariyerlerinin yarattığı değişimlerin neden olduğu yeniliklerle başa çıkma yöntemlerini öğrenmek zorunda olduğu bir dönemdir. Bireyin özyeterliği, bu dönemdeki gereksinimleri karşılamada, ne kadar başarılı olacağını belirleyen önemli bir etkidir. Yetişkinliğe geçiş olan bu önemli süreci bireyin nasıl geçirdiği, daha sonraki yetişkinlik dönemini de nasıl yaşayacağını göstergesidir. Yüksek özyeterliğe sahip bir birey, bu dönemi rahat ve sakin geçirirken, düşük özyeterliğe sahip bir birey stresli bir hayat yaşamaya başlamaktadır.
7. **Geçmiş Yaşantılar:** Bireyin yaşının ilerlemesi becerilerinin de zayıflamasına sebep olmaktadır. Fiziksel yeteneklerin bu şekilde azalması, bireyin bu aktiviteler yerine, karşı karşıya kalınan olumsuzluğu minimize edecek ya da yerini doldurabilecek farklı becerilerle ilgili özyeterlik oluşturulması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi de geçmiş dönemlerde kazanılan becerilere ilişkin özyeterlikle alakalıdır.

2.2.7 Öğretmenlik Özyeterliği

Bugünün öğretmenleri sadece öğrencilere ders veren ve onları akademik olarak değerlendiren kişilerden ziyade öğrenme-öğretme sürecini örgütleyebilen, iyi bir lider, iyi bir gözlemci ve nitelikli bir rehber konumuna gelmiştir. Bunun sonucunda öğretmenlerin daha nitelikli ve daha fazla özelliklere sahip bireyler olması önem kazanmıştır (Küçükylmaz ve Duban, 2006). Daha etkili bir şekilde görevini yapabilmesi için nitelikli ve özellikli öğretmen olmak öncelikle kendini, bilgi ve becerisini bilmekten, tanımaktan geçer. Öğretmen kendisinin bilgi, beceri ve yeteneklerinin farkında olduğu zaman mesleğini de daha başarılı bir şekilde icra edebilecektir.

Öğretmenlik özyeterliği, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde başarılı bir uygulama gerçekleştirebilmeleri ve öğrenci davranışlarını değiştirebilme konusunda gerekli olan bilgi, beceri ve yetenekleri hakkındaki yargıları olarak ifade edilmektedir (Goddard ve diğ., 2004). Öğretmenlerin bir görevi sürdürme, risk alma ve yenilikleri kullanma davranışları ile özyeterlik algısı arasında doğrudan ve hatta olumlu yönde bir ilişki olduğu bugüne kadar yapılmış olan birçok çalışmanın konusu olmuş ve ispatlanmıştır (Aşkar ve Umay, 2001; Bıkmaz, 2004; Çakır ve diğ., 2006; Hamurcu, 2006; Küçükylmaz ve Duban, 2006). Aynı zamanda öğretmenlik özyeterliği yüksek olan öğretmenler, öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullanma ve daha yaratıcı ve sorgulayıcı öğrenciler yetiştirme konularında kendilerini daha rahat hissetmekte ve dolayısıyla bunları kullanma ihtimali artmaktadır (Küçükylmaz ve Duban, 2006).

Öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin tavır ve davranışlarını etkilediği gibi öğrencilerin de üzerinde etkili olmaktadır. Araştırmalar göstermiştir ki öğretmenlik

özyeterliği öğrenci başarısını ve öğrencinin derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilemektedir (Bıkmaz, 2004). Öğretmenlerin sınıf içi davranışları, yeni fikir ve değişime açık olması, öğretmeye karşı olumlu bir tutuma sahip olması ve öğrenciyi derse aktif katmaya çalışması yüksek seviyede öğretmenlik özyeterliği ile mümkün olmaktadır. Buna paralel olarak, öğrencinin derse karşı güdülenmesi, derste daha aktif olmaya çalışması, daha azimli bir şekilde başarılı olmak için gayret sarf etmesi ve yaratıcılığını kullanarak yeni yollar keşfetmesi yine öğretmenlik özyeterliğinin öğrenci üzerindeki olumlu etkilerine örnek gösterilebilir (Karadeniz, 2005). Öte yandan öğretmenlik özyeterliği düşük seviyede olan öğretmenlerin ise genellikle ders kitabına bakarak anlatım yaptığını ya da diğer öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini tercih ederek ders yaptıkları gözlemlenmiştir (Altunçekiç ve diğer., 2005). Bu tür öğretmenler, öğrencinin yaratıcılığını ve sorgulayıcılığını tehdit olarak algıladıklarından dolayı engelleyerek ve otorite öğretmen rolüne girerek kendilerini daha güvende hissetmektedirler. Ayrıca öğrencilerinin akademik başarısızlıklarında sorumluluğu hiç üstlenmedikleri gibi başarısız olan öğrenciyi direkt sınıfta bırakma eğilimi gösterirler (Karadeniz, 2005).

2.3 İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde, liderlik ve özyeterlik konularını esas alan birçok çalışmanın yapıldığı görölmüştür. Araştırma ve inceleme olarak popüler konular olmalarına rağmen, bugüne kadar liderlik kapasitesi ile öğretmen özyeterliği konularını beraber çalışma konusu yapmış, bu konuların birbiriyle ilişkisini incelemeyi amaç edinmiş herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle ilgili

araştırmalar bölümünde liderlik konusu ve özyeterlik konusu ayrı ayrı ele alınmış ve bu konularla ilgili çalışmalar ayrı başlıklar altında verilmiştir.

2.3.1 Liderlikle İlgili Yapılan Araştırmalar

Gümüşeli (2001) tarafından 21. yüzyılda okul ortamlarında ortaya çıkan değişme ve gelişmeler ile bunların okullara dönük yansımaları özetlenmiş; çağdaş okulları yönetecek okul müdürlerinde olması gereken liderlik alanları ve özellikleri ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçlarında özellikle eğitim sistemi ve okul yönetiminin değişen rollerinden ve bu rolleri etkileyen çevresel dinamiklerden haberdar olmaları gerektiği ortaya konmuştur. Ayrıca, okul müdürlerinin çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde yöneticilik yapmaları için, okulların, okul toplumu ile kesintisiz işbirliği içerisinde, okullarının geleceğini şekillendirecek ve toplumun yeni yapısının isteklerini karşılayabilecek plan ve programları hazırlayarak hayata geçirmeleri; okulların örgüt ve yönetim yapısının isteklerini karşılayabilecek plan ve programları hazırlayarak hayata geçirmeleri; okulların örgüt ve yönetim yapısını değişen toplumun istek ve beklentilerine göre sürekli olarak gözden geçirmeleri ve yenilemeleri; okul aktivitelerini öğrenme ve öğretim ilkelerine uygun olarak ve öğrenci başarısını merkeze alarak düzenlemeleri ve tüm bunları yaparken de etik ilkeleri ve yasal mevzuatı kendilerine rehber alarak yapmaları gerektiği belirtilmiştir.

Akyüz (2002) tarafından bilgi toplumlarında okullarda gereksinim duyulan liderlik yaklaşımları ve davranışsal özelliklerinin konu alındığı “Çağdaş Okulda Etkili Liderlik” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmasında araştırmacı, çağdaş toplumlarda okullarının yapı ve yönetiminde ortaya çıkan değişimlerin okulu yöneten kişilerin rollerini de büyük bir ölçüde değiştirdiğini, okul yöneticilerinin

küreselleşme, bilgi teknolojisi, okul merkezli yönetim anlayış ve yaklaşımlar karşısında yeni roller üstlenmek zorunda kaldıklarını ortaya koymuştur. Bu durum okul ve eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilmeleri gerekliliğini ortaya koymuştur.

Şahin (2004) tarafından okul müdürü ve öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürünün durumu ve aralarındaki ilişkiye bakılmış ve İzmir’de mevcut 50 ilköğretim okulundan 50 müdür ile 950 öğretmene “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Okul Kültürü Ölçeği” doldurtularak araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular şöyle açıklanmıştır: “Hem okul müdürleri hem de öğretmenler okul müdürlerinin liderlik stillerini sürdürümcüden çok dönüştürücü olarak algılamaktadırlar.” Okul müdürleri öğretmenlere göre, okul kültürünü daha pozitif değerlendirmektedirler.

Baloğlu, Karadağ ve Gavuz (2009) “Okul Müdürlerinin Çok Faktörlü Liderlik Stillerinin Yetki Devrine Etkisi: Bir Doğrusal ve Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması” adlı çalışmalarında 2007 – 2008 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy, Şişli ve Kağıthane ilçelerindeki mevcut 178 ilköğretim okulunda görevli 6506 ilköğretim öğretmeninden tabakalı örneklem yöntemi ile belirlenen 312 öğretmene ulaşılmışlar ve iki ölçek kullanılarak verilerini toplamış ve analiz etmişlerdir. Bu bağlamda bu araştırma sonucunda müdürlerinin dönüştürücü liderlik stillerinin yetki devri üzerinde 0,73 düzeyinde direkt bir etkiye sahip olduğu bulunurken, diğer yandan sürdürümcü liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik stillerinin yetki devri düzeyine etkilerinin doğrudan değil dolaylı olduğu ortaya konmuştur.

Demirağ 2009 yılında Yakın Doğu Üniversitesi bünyesinde yaptığı tezinde herhangi bir eğitim kurumunda görev yapan yöneticinin, kurumun başarılı olabilmesi için sahip olması gereken vasıfların neler olabileceği hakkında bir araştırma

yapmıştır. Ayrıca araştırmada yönetici olarak atanacak kişilerin görevlendirilirken nelerin göz önünde bulundurulması gerektiği de araştırılarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada, toplam kalite yönetimi, takım çalışması, çatışma yönetimi, motivasyon ve yöneticilikte liderlik konuları ayrı ayrı ele alınıp, her bir konunun okulların yönetiminde ne kadar değerli ve önemli birer unsur oldukları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada okullarda öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği vurgulanan yönetici davranışlarını içeren anket soruları, örneklem olarak seçilen okullarda öğretmenlere uygulanmıştır. Yapılan araştırmada sonuç olarak; çağdaş yönetim anlayışında verimliliği artırmanın yolunun öğrenci ve velilerin istek ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması; eğitim kurumlarında takım çalışmasına önem verilmesi durumunda, yeni ve etkili fikirlerle oluşturulacak projelerle, kaliteli hizmet ve yüksek performans sağlanacağı, çalışmada moral, motivasyon ve iş tatmininin artacağı ve bireylerin bireysel gelişimine olanak sağlayacağı; kurum içerisinde takım çalışmasının daha etkili bir şekilde yürüyebilmesinde yöneticilerin çatışma yönetimindeki başarısına bağlı olduğu; bir kurumdaki verimliliğin kurum çalışanlarının motivasyonuna bağlı olduğu; yöneticinin bir kurumun verimli olmasında büyük katkısının olduğu ve bunu da tutum ve davranışlarıyla ortaya koyduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baloğlu (2011) “Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı” isimli çalışmasında dağıtımçı liderlik teorisini, bu teorinin ilişkili bulunduğu diğer teoriler temelinde ele almış ve bu yaklaşımın en bilinen savunucuları olan Gronn (2000), Spillane (2005) ve Elmore’nin (2000) görüşleri çerçevesinde analiz etmiştir. Çalışmada dağıtımçı liderliğe ilişkin bilgiler birincil ve ikincil kaynaklara dayalı alanyazın taraması yöntemiyle toplanmıştır. Kavramsal

analiz sonuçlarına göre dağıtımçı liderliğin bilimin diğer alanlarındaki gelişmelere göre okul liderliği konu alanlarında hızla önem kazandığı görülmektedir.

Evre tarafından 2011 yılında Yakın Doğu Üniversitesi'nde yapılan başka bir yüksek lisans tez çalışmasında ise orta öğretim okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik rolleriyle ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerine bakılmıştır. Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ne derece sahip olduklarını ortaya koymak ve öğretmen ve yönetici görüşleri arasındaki farkı belirlemek amacı ile betimsel bir çalışma yapılmış ve araştırmanın örneklemini, Lefkoşa ilçesine bağlı ortaokul ve liselerde çalışan 1100 öğretmenden rastgele seçilmiş 190 öğretme ve 50 yöneticiden yine rastgele seçilmiş 40 yönetici oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretimsel liderlik uygulaması konusunda, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır.

Kurt, Duyar ve Çalık (2011) yaptıkları çalışmada öğrenci başarısı üzerinde kanıtlanmış etkisi olduğu düşünülen idari liderlik ve öğretmen özyeterliliği arasındaki ilişkiyi ampirik olarak test ederek varolan alanyazınına katkıda bulunmayı amaçlamaktadırlar. Kümeden gelişigüzel örnekleme yöntemiyle seçilen 813 ilkokul öğretmeni çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Very toplama aracı olarak “Çok Faktörlü Liderlik Anketi”, “Müşterek Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve “Öğretmen Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları göstermektedir ki müşterek yeterlilik ve dönüşümcü liderlik bir arada öğretmenin öz-yeterliliklerini şekillendirmektedir. Müdürlerin dönüşümcü liderlikleri ile öğretmenlerin özyeterlilik inançları arasında manidar bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişkiyi okullardaki müşterek yeterlilik sağlamakta ve büyütmektedir.

Baloğlu (2012) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin değer temelli liderlik davranışları ile dağıtımçı liderlik davranışları arasındaki ilişkileri öğretmen algılarına

dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 255 ilköğretim öğretmeni katılmış ve “Değerler Temelli Liderlik Ölçeği” ve “Dağıtımçı Liderlik Envanteri” kullanılarak veriler toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde değer temelli liderliğin dağıtımçı liderlik ile 0.74 düzeyinde pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, çalışma bulguları göstermiştir ki değer temelli liderlik, dağıtımçı liderliğin takım çalışması alt boyutunu %41, destek verme alt boyutunu %47, vizyon oluşturma alt boyutunu %43 ve denetim alt boyutunu da %27 yordamaktadır.

Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen özyeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada örneklem olarak Ankara’da ilköğretim okullarında çalışmakta olan 328 sınıf ve branş öğretmeni ile çalışmışlardır. Öğretim Liderliği Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Kolektif Yeterlik Ölçeği araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretim liderliğinin kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisinin olumlu yönde ve anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Özyeterliğin öğretim liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ortaya çıkmıştır.

Kılınçarslan, 2013’te “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stillerinin alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyet, okul türü ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği; yaş, branş ve hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenlerin örgütsel bağlılık

düzeyi alt boyutlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, branş, hizmet süresine ve okul türüne göre anlamlı farklılıklar gösterdiği; cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tayfur, Beytekin ve Yalçinkaya (2013) tarafından İzmir ili sınırları içerisinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 18789 öğretmenin 1042'sine anket gönderilmiş, gelen anketlerden 716'sı kadın-erkek eşitliği göz önünde bulundurularak çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Yapılan araştırmada okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerini belirlemek amaçlanmış ve bunun için "Etik Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İzmir'de ilköğretim okullarındaki öğretmenler okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerinin örgütsel güven düzeyini manidar bir şekilde etkilediğini söylemişlerdir. Yine ilköğretim öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin artmasıyla okullarındaki örgütsel güven düzeyinin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin bir sendikaya üye olmaları ile örgütsel güvenin alt boyutları olan "yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık" arasında manidar bir ilişki bulunamamıştır.

Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili görüşlerini belirlemeyi, elde edilen sonuçlar yardımıyla eğitim ve öğretim süreçlerine katkı sağlamayı ve okulları daha etkin hale getirmeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarının algı ve beklenti düzeylerini belirlemek amacıyla 450 ortaöğretim okulu öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçek Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Liderliği Ölçeğidir. Bu ölçekle öğretmenlerin öğretmen liderliği beklenti ve algıları ile belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin, öğretmen

liderliği beklentilerinin, öğretmen liderliği algılarından yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen liderliği algı ve beklentilerinin cinsiyet ve okul türü değişkenine göre algılama düzeyinde mesleki gelişme davranışlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği; beklenti düzeyinde ise okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır. Son olarak, beklenti düzeyindeki toplam varyansın %16'sının algılama düzeyinden kaynaklandığı bulunmuştur.

Ayık ve Şayir'in (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim liderliği ile örgüt iklimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Erzurum il merkezindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan 249 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi" ile "Örgüt İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde örgüt iklimi boyutlarının öğretimsel liderliğin bütün boyutları ile olumlu yönde orta düzeyde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışma sonuçlarına göre örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarının, öğretimsel liderliğin aynı boyutu (düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma) tarafından yordandığını göstermiştir.

Kılınç, Büyüköztürk ve Akbaba-Altun (2014) Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması amacıyla çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çalışmanın katılımcıları 299 ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticileridir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yöntemleri kullanılarak ölçeğin yapı geçerliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma bulguları Türkçeye uyarlanmış ölçeğin "Dağıtımçı Liderlik", "Paylaşılan Okul Vizyonu", "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" boyutlarından

oluştugu görülmüştür. Bahsi geçen boyutların ölçeğin orijinal formuyla ve ilgili alanyazınla uyumlu olduğu görülmüştür. Ölçeğin nihai formunda toplam 30 madde bulunmaktadır ve sonuçlar Türkçeye uyarlanan Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin ilk ve ortaokullarda liderlik kapasitesini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Ali ve Ali (2015) yaptıkları çalışmada okul liderlerinin stratejik liderlik ve özyeterlik konularında fark yaratıp yaratmadığını araştırmışlardır. Maldivler Cumhuriyeti baş şehrinde bulunan 23 okuldaki 200 okul liderinden anket yoluyla toplanan veriler değerlendirilerek çalışma yapılmıştır. Çalışmada Stratejik Liderlik Anketi ile Liderlik Özyeterlik Anketi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları Male’de görev yapan okul liderlerinin stratejik liderliğin dokuz özelliğine de (stratejik uyum, stratejik çeviri, stratejik hizalama, stratejik müdahale, stratejik yeterlik, huzursuzluk, soğurucu, uyarlanır, bilgelik) sahip olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda Male’deki okul liderlerinin okullarındaki liderlik rollerini kontrol etmedeki düzeyleri özyeterlik algılarındaki yüksekliği de göstermiştir.

Lu ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin işbirlikli yapı oluşturma davranışlarına yoğunlaşmışlar ve bu davranışların öğretmen güdülenmesini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Ayrıca bu çalışma katılımcı yönetim ve öğrenme kültürünün bağdaştırıcı etkilerini test etmektedir. Çalışmada işbirlikçi yapı oluşturma boyutunu ölçmek için dönüşümcü okul liderliği ölçeğinin dört maddesi kullanılmıştır. Diğer yandan katılımcı yönetim boyutunu ölçmek için okul koşulları ölçeğinin dört maddesi kullanılmıştır. Sonuçlara göre öğretmenlerin özyönetim duygusu ve özyeterlilik duyguları bireysel düzeyde ilişkilendirilebilirken okul düzeyinde bağımsızdırlar. Katılımcı yapı oluşturma öğretmenin özyeterlilikleri üzerindeki etkisi katılımcı yönetim ve öğrenme kültürü ile

şekillenmektedir. Diğer yandan özerklik üzerindeki etkisi sadece katılımcı yönetim ile şekillenmektedir.

Pihi ve diğerleri (2015) dönüştürücü okul liderliği uygulamaları ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmak için Malezya’da 137 ortaokul öğretmeni ile bir araştırma yapmıştır. Çalışmada iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde dönüştürücü liderlik uygulamaları sekiz farklı boyutta kullanılmıştır. Bu boyutlar ‘paylaşılan vizyon’, ‘okul hedefleri’, ‘yüksek beklenti’, ‘model davranış’, ‘bireysel destek’, ‘entelektüel uyarım’, ‘kültür’ ve ‘işbirlikçi yapı’ olarak adlandırılmıştır. Ölçme aracının ikinci bölümünde ise öğretmen yeterliliğinin üç bileşenine (öğrenci katılımında yeterlilik, öğretim stratejilerinde yeterlilik ve sınıf yönetiminde yeterlilik) bakılmıştır. Çalışma sonuçları okul hedeflerinin daha çok öğretmenlerle paylaşılan okullardaki öğretmenlerin yeterlilikleri diğer okullara nazaran daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda dönüştürücü okul liderliğinin öğretmen yeterliliğinin önemli bir belirleyicisi olduğu görülmüştür.

Arbabi ve Mehdinezhad (2016) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin ortak liderlik tarzı ve öğretmenlerin özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemişlerdir. Çalışmada katmanlı ve basit örnekleme yöntemi ile İran’da bulunan ilkokullarda görev yapan 196 öğretmen yer almıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak “Özyeterlilik Ölçeği” ve “Washington Dönüm Noktası Ortak Liderlik Anketi” kullanılmıştır. Bulgular okul müdürlerinin ortak liderlik tarzları ile öğretmenlerin özyeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ortak liderliğin diğer boyutları (eğitim ortamları, açıklık, güven, güç paylaşımı) ile öğretmenlerin özyeterliliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çetin Çağrı ve Savaş (2016) yaptıkları araştırmada ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin değişim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının, örgütsel bağlılıklarıyla ilişkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Şanlıurfa İli Birecik İlçesi'ndeki 56 ilköğretim okulunda görev yapan 252 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları “Değişim Liderliği Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”dir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, okul müdürlerinin değişim liderliği davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Diğer yandan, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ise yüksek (katılıyorum düzeyinde) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin değişim liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını anlamlı ve pozitif olarak yordadığı görülmüştür.

Kurt (2016) yaptığı çalışmada öğretmen liderliğini açıklamaya çalışan bir modeli çözümlemiştir. Bu kavramsal modelde öğretmenlerin dağıtımcı liderlik, örgütsel liderlik ve özyeterlilik algıları değişken olarak kullanılan öğretmen liderliğinin alt boyutlarından örgütsel gelişim, mesleki gelişim ve meslektaşlar arasında işbirliği alt boyutlarını ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır. Bu çalışmada Ankara şehrinin yedi bölgesinden 360 ilkokul öğretmeni katılımcı olmuştur. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Liderlik Ölçeği”, “Öğrenme Örgütünün Boyutları Anketi”, “Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları kanıtlamıştır ki dağıtımcı liderlik öğretmen liderliğini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca dağıtımcı liderliğin örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin özyeterlilik algıları üzerinde dolaylı etkisi olduğu görülmüştür.

2.3.2 Özyeterlikle İlgili Yapılan Araştırmalar

Ekici (2006) “Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançları üzerine bir araştırma” adlı çalışmasında meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini yedi meslek lisesinde görev yapan toplam 240 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara sekiz maddeden oluşan 4’lü likert tipi bir ölçek uygulanmıştır. Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilen ölçek, Yılmaz ve diğerleri (2004) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inanç düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretmen özyeterlik inançları cinsiyetlerine ve branşlarına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık kadın öğretmenler ve kültürel ders öğretmenleri yönünde olan bir farklılıktır. Diğer taraftan öğretmenlerin öğretmen özyeterlik inançları kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir.

Saracaloğlu ve Yenice (2009) yaptıkları çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik özyeterlik inanç düzeylerinin branş, cinsiyet, mesleki kıdem, haftalık ders yükü, hizmet içi eğitim alma durumu, mesleğinden memnun olma durumu, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve görev yaptıkları okulun çalışma ortamından memnun olma durumu gibi değişkenlere göre nasıl değiştiğini tespit etmiştir. Araştırmada Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilen ve Hazır Bıkmaz (2004) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Fen Öğretiminde Özyeterlik İnancı Ölçeği Aydın ili ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Çalışma, fen bilgisi (N=58) ve sınıf (N=74) öğretmeni olmak üzere

132 kişi üzerinde y¼r¼t¼lm¼řt¼r. Araştırma bulgularına g¼re, ¼ğretmenlerin fen ¼zyeterlik algısı cinsiyete, kıdeme, ders y¼k¼ne, hizmet içi eğitim alma ile çalışma ortamından memnun olma durumuna g¼re farklılaşmazken, branşlara ve mesleğinden memnun olma durumuna g¼re değişmektedir. Ayrıca haftalık ders y¼k¼ ile fen ¼zyeterlik inancı ve fen ¼ğretiminde sonuç beklentisi arasında negatif ve d¼ř¼k d¼zeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, ¼ğretmenlerin ders y¼k¼ arttıkça, fen ¼zyeterlik inançlarının d¼řt¼ę¼ s¼ylenebilir.

Çevik (2010) alışmasında, ¼ğretmen adaylarının m¼zik ¼ğretimi ¼zyeterlik d¼zeylerini, cinsiyete ve sınıf d¼zeyine g¼re incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın ¼rneklemini 73 m¼zik ¼ğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Afacan'ın (2008) hazırlamış olduğu “M¼zik ¼ğretimi ¼zyeterlik ¼leęi” kullanılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda cinsiyet değişkenine g¼re m¼zik ¼ğretimi ¼zyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf d¼zeyine g¼re ise, 4. sınıf ¼ğrencilerinin m¼zik ¼ğretimi ¼zyeterliklerinin daha y¼ksek olduğu belirlenmiştir.

Çiftçi ve Taşkaya (2010) yaptıkları çalışmada, sınıf ¼ğretmeni adaylarının ¼zyeterlilik inancı ve iletişim becerileri ile cinsiyetin bu becerilere etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya sınıf ¼ğretmenlięi anabilim dalı 4. sınıfta okumakta olan 240 ¼ğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde sınıf ¼ğretmeni adaylarının iletişim becerileri ve ¼zyeterlilikleri arasında pozitif y¼nde anlamlı bir ilişki olduğu, iletişim becerileri ve ¼zyeterlilikleri algılarının cinsiyet değişkenine g¼re farklılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gent¼rk ve Memiş (2010) yaptıkları araştırmada ilköğretim okulu ¼ğretmenlerinin ¼ğretmenlik mesleğine y¼nelik ¼zyeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik fakt¼rler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışmanın ¼rneklemini

resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 373 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) geliştirdiği Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin uzun formu ve Minnesota İş Doyum Ölçeğinin kısa formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin özyeterlik algılarında ve iş doyumlarında cinsiyet ve mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir fark bulunmazken; kıdem ve branş bakımından anlamlı fark gözlenmiştir. Bazı demografik faktörler ile özyeterlik ve iş doyumunu arasında düşük de olsa anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Lee ve Tsai (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin internet sunucuları ağının eğitsel amaçlı kullanımı ile ilgili pedagojik içerik bilgileri ile öğretmenlik özyeterlik algılarını incelemiştir. Bu çalışmada esas olan eğitsel internet kullanımı ile ilgili teknolojik pedagojik içerik bilgisini ölçen bir anket geliştirmektir. Çalışmaya Tayvan'ın ilk, orta ve lise düzeylerinde yer alan 558 öğretmen katılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen İnternet Kullanımı ile İlgili Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Anketi'nin yansıra açık uçlu ve öğretmenlerin web-tabanlı eğitim ile ilgili görüşlerini ortaya koyan bir anket uygulanmıştır. Çalışma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin yaşı ve deneyim yılları ile özyeterlikleri arasında negatif bir ilişkileri bulunmaktadır.

Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) yaptıkları çalışmada ilköğretim sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan 122 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma bulguları öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin özyeterliklerini biraz yeterli bulduğunu göstermektedir. Diğer yandan, öğretmen

adaylarının cinsiyetlerine ve başarı puanlarına göre özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Akay ve Boz (2011) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı özyeterlik algıları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmaya 96 sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada Aşkar (1996) tarafından geliştirilen “Matematik Tutum Ölçeği”, Umay (2011) tarafından geliştirilen “Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısı Ölçeği” ve Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilip Çapa ve diğerleri (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde matematiğe yönelik tutum ile matematiğe karşı özyeterlik algıları arasında, matematiğe yönelik tutum ile öğretmen özyeterlik puanları arasından pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Diğer yanda cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre sonuçlar incelendiğinde katılımcıların matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı özyeterlik algıları ve öğretmen özyeterlikleri açısından anlamlı bir fark görülmediği söylenebilir.

Okutan ve Kahveci 2012 yılında yaptıkları çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin genel özyeterlik inançlarıyla öğrenim durumları, yöneticilik kıdemleri, atanma türleri, aldıkları hizmet içi eğitimleri ve kullandıkları güç kaynakları değişkenleri arasında bir farklılık olup olmadığına bakmışlardır. Çalışma Rize ili genelinde, 72 ilköğretim okulu müdürünün özyeterlik inançlarının belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular göstermektedir ki çalışmaya katılan müdürlerin özyeterlik inançları yüksektir. Araştırmada yine uzmanlık ve ödüllendirme güçlerinin kullanımının özyeterliği olumlu yönde etkilediği de ortaya çıkmıştır.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimcilerinin öğretmen özyeterlik inançlarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin inançlarına ilişkin görüşlerine ve bu görüşlerin cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, çalıştıkları okul ve okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Araştırma Elazığ il merkezinde görev yapan 98 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu ve bu görüşlerinin cinsiyet, hizmet süresi, görev yaptıkları kurum ve bu kurumun içinde olduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

İnandı, Tunç ve Gündüz tarafından 2013 yılında okul yöneticilerinin özyeterlik algılarının, okuldaki çatışmaları çözme stratejileri ile ilişkisini ve yordama düzeyini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yapılmıştır. Çalışma Mersin ilinde görevde olan 279 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yöneticilerin özyeterlik algıları, çatışmayı çözme stratejileri ve uzlaşma boyutu dışındaki çatışmayı çözme stratejilerinde etkili olmaktadır. Bunun yanında çatışmayı çözme stratejilerini de anlamlı düzeyde yordamaktadır. Özyeterlik algısı yüksek olan yöneticiler (müdürler) kendilerinde daha fazla mücadele gücü bulmakta ve zorluklar karşısında yılmamaktadırlar.

Yeşilyurt (2013) öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algısını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan 312 öğretmen adayıyla çalışmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeylerinin istenilen düzeyde

olduğu ama çok üst seviyede olmadığı görülmektedir. Bulgular cinsiyet, öğretmen olarak görev yapma-yapmama ve öğrenim görülen program türü değişkenleri açısından incelendiğinde anlamlı bir farkın belirdiği görülürken, akademik başarı notu değişkeni açısından anlamlı bir farkın oluşmadığı ortaya çıkmıştır.

Eker (2014) çalışmasında ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma Sakarya İlinde ilkokullarda görev yapan 278 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye çevrilen Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin uzun formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin genel özyeterlik inanç düzeylerinin “yeterli” olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından öğretmenlerin öğrencileri derslere aktif katılımını sağlamaları özyeterlik inanç düzeyi “orta düzeyde yeterli”, öğretim stratejilerini kullanma özyeterlik inanç düzeyleri ve sınıf yönetiminde özyeterlik inanç düzeyleri ise “yeterli” düzeyde bulunmuştur.

Kesicioğlu ve Güven (2014) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile empati ve iletişim becerileri ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan 462 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme ile iletişim ve empati becerisinin, öğretmen adaylarının özyeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada Reilly, Dhingra ve Boduszek (2014) iş tatminini tahmin etmede öğretmenlik özyeterliliği, algılanan stres, özsaygı ve demografik özelliklerin (yaş, cinsiyet, eğitim durumları ve öğretmenlikteki deneyim süreleri) rollerini incelemeyi

amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini sekiz farklı ilkokuldan 121 İrlandalı öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada 49 maddelik Fimian Stress Ölçeği, 22 maddelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, 30 maddelik İş Tatmini Anketi ve 10 maddelik Rosenberg Özsaygı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile iş tatminleri, özsaygıları, öğretmenlik özyeterlilikleri ve algılanan stresleri arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer yandan bireylerin özsaygıları ile örgütsel deneyimlerinin iş tatminleri ile küçük ama anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda algılanan stres ile öğretmen özyeterlilik sonuçları arasında zayıf olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Custodio (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin takım oluşturma ve özyeterlilik arasındaki ilişki üzerindeki okul yöneticilerinin liderlik çerçevesinin aracılık etkisinin araştırılması amaçlamıştır. Çalışma Davao Bölgesi'nde 400 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Çalışma üç değişken; okul liderliği, takım oluşturma ve öğretmenlerin özyeterliliği arasındaki ilişkiye bakmayı amaçlamaktadır. Katılımcılar idarecilerin liderlik çerçeveleri ile ilgili üst düzey, takım oluşturma ile ilgili üst düzey ve özyeterlilik için üst düzey yanıtlar vermişlerdir. Çalışmanın sonuçları aynı zamanda idarecilerin liderlik çerçeveleri ile takım oluşturma arasında manidar bir ilişki, idarecilerin liderlik çerçeveleri ile özyeterlilik arasında manidar bir ilişki ve takım oluşturma ve özyeterlilik arasında manidar bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın sonuçları aynı zamanda yöneticilerin liderlik çerçevelerinin, takım oluşturma ve öğretmenlerin yeterliliği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmada kısmi aracılık yaptığını ortaya koymuştur.

Fisher ve Kostelitz (2015) yaptıkları çalışmada özyeterlilik algıları üzerine ebeveyn katılımı ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Çalışmaya 319 İsrailli ilkokul öğretmeni katılmıştır. Çalışmada 44 maddeden oluşan "Ebeveyn Katılımı üzerine

Öğretmen Algıları Ölçeği” ile 29 maddelik “Özyeterlik üzerine Öğretmen Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler profesyonel özyeterliklerini bir taraftan sınıflar ve öğrencilerle ilgili görevlerine dayandırırken diğer taraftan örgüt olarak okulla ilgili görevlerine dayandırmaktadırlar. Bu çalışmanın en ilginç sonucu ise öğretmenlerin ebeveyn katılımı algıları öğretmenlerin özyeterlik algılarını yordama konusunda önemli bir etkiye sahip olmasıdır. Aynı zamanda daha deneyimli öğretmenlerin hem pedagojik hem de örgütsel bileşenler açısından özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Gkolia, Kousetlios ve Belias (2015) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı merkezi eğitim sistemine dayalı 77 Yunan ilk ve orta dereceli okullarda müdürlerin dönüşümcü liderliklerinin öğretmenlerin özyeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışmaya rastgele örneklem yöntemi ile seçilen 640 öğretmen katılmıştır. Çalışmada “Müdürlere Yönelik Liderlik Anketi” ile “Öğretmenlerin Yeterlilik Hissi Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde müdürlere yönelik liderlikle ilgili genel sonuçların öğrenci katılımında yeterlik ve öğretim stratejilerinde yeterlik konuları üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Bu çalışma merkezi eğitim sisteminde dönüşümcü liderliğin istikrarının ve öğretmenin özyeterliliği ile ilişkili olarak farklı dönüşümcü liderlik uygulamalarının önemini altını çizmektedir.

Sivri ve Balcı (2015) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kendi yetenekleri hakkındaki inançlarını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Çalışmada “Sınıf Yönetimi Özyeterlik Ölçeği” ilköğretim programında yer alan 531 4. sınıf öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma sonucu incelendiğinde, katılımcıların sınıf yönetimi özyeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan bayan öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeyleri erkeklere nazaran biraz daha yüksek bulunmuştur. Bunu yanı sıra öğretmen

adaylarının akademik ortalamaları ile sınıf yönetimi özyeterlilikleri arasında az oranda bir fark bulunmuştur ve yüksek akademik başarısı olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi özyeterlilikleri daha yüksek bulunmuştur.

Versland (2015) müdürlerin program etkililiği görüşlerini değerlendirmek, özyeterlilikle ilgili altta yatan nedenleri ortaya çıkarmak, bu etmenlerin nasıl çalıştığını bulmak ve özyeterlik teşvik programı deneyimleri tasarlamak için yollar önermeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Montana'daki 538 müdüre elektronik posta yolu ile çalışma ölçme aracı yollanmış ve 292 müdürden cevap alınmıştır. Çalışmada Müdür Hazırlama Anketi ve Müdür Yeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar otantik liderlik deneyimlerini başkalarıyla çalışma ve kendi etkinliğini oluşturmak için fırsatlar yaratma gerekliliğini düşündürmüştür. Araştırmacı bölümlerin eğitim fırsatları yaratacak yeterlik gelişimine yardımcı olunabileceğini iddia etmektedir.

İlgili alanyazın ve konuyla bağlantılı olan daha önce yapılmış araştırmalar incelendiğinde, okullardaki liderlik kapasitesi, liderlerin çeşitli liderlik özellikleri ve öğretmenlerin mesleklerindeki özyeterlik algıları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenci katılımı ve motivasyonu, okuldaki başarı gibi farklı değişkenler farklı liderlik uygulamalarından ve öğretmenlerin özyeterlik algılarından etkilenmektedir. Alanyazın değerlendirildiğinde, ilgili çalışmanın amacını tamamen kapsayan bir araştırmanın bugüne kadar yapılmadığı görülmüştür. Bu sebeplerden yapılan bu çalışmanın alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

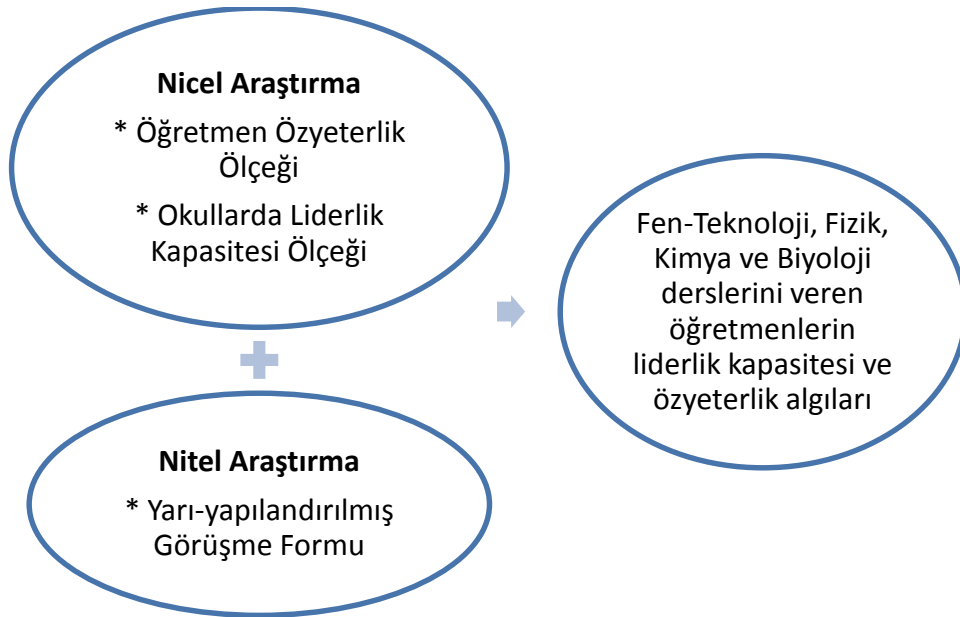
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren/örneklem seçimi, verilerin toplanması, kullanılan ölçme araçlarının özellikleri ve çalışmada toplanan verilerin analiz şekilleri detaylı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada çalışmanın amacına hizmet edebilmek için iki ya da daha fazla veri toplama yolu kullanılarak verilerin analiz edildiği (Green, Krayder ve Mayer, 2005) karma çalışma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın hem nicel, hem de nitel boyutu bulunmaktadır. Çalışmanın sonucunda bu iki boyuttan elde edilen veriler hem ayrı ayrı hem de karşılaştırılarak incelenmiş ve araştırmanın alt amaçları bu şekilde yanıtlanmıştır. Çalışma modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Çalışma Modeli

3.1.1 Nicel Boyut

Öğretmenlerin öğretmenlik özyeterliklerinin ve okullarındaki liderlik kapasitesi ile ilgili algılarının belirlenmesi için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelini Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2008) “bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışma” olarak ifade etmektedirler. Bu model, geniş çaplı olmasından dolayı birçok bireyden elde edilen çeşitli bilgileri sunabilir. İlişkisel araştırmalar ise en az iki değişkenin birbirleri ile olan etkileşimini ele alan çalışmalardır. Bu araştırmadan elde edilen verilerle, katılımcı öğretmenlerin özyeterlikleri ve liderlik kapasiteleri ile ilgili görüşleri, çalışma değişkenleri kapsamında incelenip değerlendirilmiş, çalışma sonunda öğretmenlerin özyeterlikleri ile liderlik kapasiteleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

3.1.2 Nitel Boyut

Çalışmanın nitel boyutu da nicel boyutuyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlikleri ve okullardaki liderlik kapasitesi ile ilgili algılarının daha detaylı ve derinlemesine incelendiği nitel boyutta desen olarak durum çalışması tercih edilmiştir. Diğer araştırma türlerinden belirli bir farklılığı olan bu model, “bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği” bir model olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Örnek olay araştırması da denilen bu tür çalışmalarda zaman ve mekana bağlı tanımlama ve özelleştirilme bulunmaktadır. Bu desene bağlı kalarak elde edilen verilerle araştırmanın nicel ayağından elde edilen

veriler öncelikle ayrı ayrı sonrasında ise karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Kuzey Kıbrıs ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan fen bilimleri (fen ve teknoloji, fizik, kimya ve biyoloji) öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada örneklem ayırımına gidilmemiş, tüm evrene ulaşılmıştır. Kuzey Kıbrıs ortaöğretim kurumlarında çalışan fen ve teknoloji, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir. Veriler incelendiğinde tüm okullar arasından TED Koleji, Girne Amerikan Koleji, The English School of Kyrenia ve Doğu Akdeniz Doğa Kolejinden hiçbir geri bildirim alınmadığı görülmektedir. Bu okullardan TED Koleji, Girne Amerikan Koleji ve Doğu Akdeniz Doğa Kolejinde araştırmacının çalışma yapması okul yöneticileri tarafından reddedilmiştir. Diğer yandan, The English School of Kyrenia’daki tüm çalışanlar İngiliz’dir ve çalışmanın dili Türkçe olduğu için çalışmaya katılamamışlardır. Bu okuldaki yönetici, çalışmanın İngilizce örneğinin olması durumunda öğretmenlerinin bu çalışmaya katılabileceğini söylemiştir.

Tablo 3.1 Kuzey Kıbrıs’ta Bulunan Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Fen Bilimleri Öğretmelerinin Dağılımı

Okul	Bölge	Öğretmen sayısı	Alınan Dönüt Sayısı
1. Bekirpaşa Lisesi	Gazimağusa	8	2
2. Canbulat Özgürlük Ortaokulu	Gazimağusa	6	3
3. Cumhuriyet Lisesi	Gazimağusa	5	0
4. Çanakkale Ortaokulu	Gazimağusa	7	5
5. Doğu Akdeniz Doğa Koleji	Gazimağusa	Çalışmaya katılmayı reddetti	
6. Erenköy Lisesi	Gazimağusa	7	6
7. Gazi Mağusa Türk Marif Koleji	Gazimağusa	15	3
8. Mehmetçik Ortaokulu	Gazimağusa	2	0
9. Namık Kemal Lisesi	Gazimağusa	11	9

10. Polatpaşa Lisesi	Gazimağusa	8	6
11. Recep Tayyip Erdoğan Ortaokulu	Gazimağusa	1	1
12. Şehit Zeka Çorba Ortaokulu	Gazimağusa	2	2
13. 19 Mayıs Türk Maarif Koleji	Girne	8	3
14. Anafartalar Lisesi	Girne	6	3
15. Esentepe Ortaokulu	Girne	1	1
16. Girne Amerikan Koleji	Girne	Çalışmaya katılmayı reddetti	
17. Lapta Yavuzlar Lisesi	Girne	8	7
18. Necat British College	Girne	3	3
19. Oğuz Veli Ortaokulu	Girne	6	5
20. The English School of Kyrenia	Girne	Öğretmenler Türkçe bilmiyor	
21. Güzelyurt TMK	Güzelyurt	10	2
22. Kurtuluş Lisesi	Güzelyurt	7	6
23. Lefke Gazi Lisesi	Güzelyurt	6	0
24. Şehit Turgut Ortaokulu	Güzelyurt	6	4
25. 20 Temmuz Fen Lisesi	Lefkoşa	13	3
26. Atleks Sanverler Ortaokulu	Lefkoşa	4	0
27. Bayraktar Ortaokulu	Lefkoşa	5	0
28. Bayraktar Türk Maarif Koleji	Lefkoşa	7	6
29. Bülent Ecevit Anadolu Lisesi	Lefkoşa	12	0
30. Değirmenlik Lisesi	Lefkoşa	8	1
31. Demokrasi Ortaokulu	Lefkoşa	3	3
32. Lefkoşa Türk Lisesi	Lefkoşa	11	1
33. Levent Koleji	Lefkoşa	15	10
34. Şehit Hüseyin Ruso Ortaokulu	Lefkoşa	8	0
35. TED Koleji	Lefkoşa	Çalışmaya katılmayı reddetti	
36. Yakın Doğu Koleji	Lefkoşa	15	15
37. Lefkoşa TMK	Lefkoşa	28	0
TOPLAM		262	110

3.2.1 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi

Çalışmanın nicel boyutunda öğretmenler dokuz farklı değişkene göre değerlendirilmişlerdir. Bu değişkenlere göre öğretmenlerin dağılımları aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

3.2.1.1 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

Tablo 3.2 çalışmaya katılan öğretmenlerin okullarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, çalışmaya katılanların %72,7'sinin devlet okullarında çalıştıkları, %26,4'ünün ise özel okullarda çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 3.2 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

	f	%
Devlet	80	72.7
Özel	29	26.4
Belirtilmemiş	1	.9

3.2.1.2 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 3.3 çalışmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin cinsiyet bilgilerini göstermektedir. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin %74,5'inin kadın, %25,5'inin ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	f	%
Kadın	82	74.5
Erkek	28	25.5

3.2.1.3 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Medeni Hallerine Göre Dağılımı

Tablo 3.4'te çalışmaya katılan öğretmenlerin medeni halleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin %73,6'sının evli, %25,5'inin ise bekar olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Medeni Hallerine Göre Dağılımı

	f	%
Evli	81	73.6
Bekar	28	25.5
Boşanmış	1	.9

3.2.1.4 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı

Tablo 3.5’te çalışmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun (%46,4) fen fakültelerinden mezun olduğu görülmektedir. Yoğunlukla mezun olunan diğer iki fakülte ise %22,7 ile eğitim fakültesi ve %21,8 ile fen-edebiyat fakültesidir.

Tablo 3.5 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Dağılımı

	f	%
Mühendislik	8	7.3
Eğitim	25	22.7
Fen Fakültesi	51	46.4
Fen-Edebiyat Fakültesi	24	21.8
Fen Bilimleri	1	.9
Biobilimler	1	.9

3.2.1.5 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Tablo 3.6’da çalışmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin %57,3’ünün lisansüstü eğitiminin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 3.6 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

	F	%
Yok	63	57.3
Yüksek Lisans	44	40.0
Doktora	2	1.8
Belirtilmemiş	1	.9

3.2.1.6 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Dağılımı

Tablo 3.7’de çalışmaya katılan öğretmenlerin okulda ders verdikleri branşlara göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik branşlarına verilen cevapların çok çeşitli olduğu görülmektedir. Bunlar sırasıyla biyoloji (%20,9), fen ve teknoloji (%20,0), fizik (%16,4), kimya (%13,6), fen ve teknoloji ve fizik (%12,7), fen ve teknoloji ve biyoloji (%8,2) ve fen ve teknoloji ve kimya (%7,3) olarak verilmiştir. Bir katılımcı ise kendisini laboratuvar asistanı olarak nitelendirmiştir.

Tablo 3.7 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Dağılımı

	f	%
Fen ve Teknoloji	22	20.0
Fizik	18	16.4
Kimya	15	13.6
Biyoloji	23	20.9
Fen ve Teknoloji ve Kimya	8	7.3
Fen ve Teknoloji ve Biyoloji	9	8.2
Fen ve Teknoloji ve Fizik	14	12.7
Laboratuvar Asistanı	1	.9

3.2.1.7 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Tablo 3.8’de çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri değişim gösterdiği görülmektedir. % 25,5’inin kıdemleri 1-5 yıl arasında, % 24,5’inin 6-10 yıl arasındadır. 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin sayısı 19 olarak belirtilmiştir. Diğer yanda 21 veya üstü mesleki kıdemi olan öğretmenlerin, çalışmaya katılan öğretmenlerin %15,4’ünü oluşturdukları saptanmıştır.

Tablo 3.8 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımı

	f	%
1-5 yıl	28	25.5
6-10 yıl	27	24.5
11-15 yıl	19	17.3
16-20 yıl	19	17.3
21 yıl ve üstü	17	15.4

3.2.1.8 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Görev Yapan Öğretmen Sayılarına Göre Dağılımı

Tablo 3.9’da çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulda görev yapan öğretmen sayılarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde çalışmaya katılanların %83,6’sının çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarının 51 kişiden fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 3.9 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmen Sayılarına Göre Dağılımı

	f	%
20den az	18	16.4
21 – 30	0	0
31 – 50	0	0
51 ve yukarısı	92	83.6

3.2.1.9 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Bulunan Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı

Tablo 3.10’da çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde bu okulların %67,3’ünde 501-1000 arası, %21,8’inde 500’den az ve %10,9’unda 1001 veya daha fazla öğrenci bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 3.10 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Bulunan Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı

	f	%
500den az	24	21.8
501-1000	74	67.3
1001 ve yukarısı	12	10.9

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde hem nicel, hem de nitel boyutta yapılan araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.1 Nicel Boyut Veri Toplama Araçları

Nicel boyutta öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek, öğretmenlerin özyeterlik durumlarını ortaya koymak ve okulda liderlik kapasitelerine ilişkin görüşlerini belirlemek için üç bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu anketin bölümleri ile ilgili bilgi aşağıda verilmiştir.

3.3.1.1 Kişisel Bilgiler

Bu bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğretmenlerle ilgili kişisel bilgileri toplayıp çalışmanın değişkenlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan 10 adet soru sorulmuştur. Burada öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri, cinsiyetleri, medeni halleri, lisans eğitimi gördükleri fakülte ve bölümleri, lisansüstü eğitim durumları, öğretmenlik branşları, öğretmenlik kıdemleri, okullarındaki öğretmen ve öğrenci sayıları ile ilgili sorular bulunmaktadır.

3.3.1.2 Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (Teachers' Self Efficacy Scale) 2001 yılında Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy tarafından öğretmenlerin özyeterlik inançlarına yönelik olarak geliştirilmiştir. Daha sonra 2005 yılında Çapa ve diğerleri tarafından Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe versiyonu geliştirilmiştir. Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından Türkçe uyarlanması yapılmış olan bu ölçek kullanılmıştır. Ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi ölçeğinin alt başlıklarını oluşturmaktadır. Her bir alt başlık için 8 madde bulunmaktadır. Öğretmenlerden her bir ifadeyi okuyup “yetersiz” (1 veya 2), “çok az yeterli” (3 veya 4), “biraz yeterli” (5 veya 6), “oldukça yeterli” (7 veya 8) ve “çok yeterli” (9) seçeneklerinden kendilerine en uygununu seçmeleri istenmiştir.

3.3.1.2.1 Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları

Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin iç tutarlılığını incelemek amacıyla ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ekinci (2013) yaptığı çalışmada benzer ölçeği kullanmış ölçeğin genel güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin boyutları düzeyinde güvenirlik katsayısı incelendiğinde ise öğrenci katılımı için .82, öğretim stratejileri için .85 ve sınıf yönetimi için .84 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerden toplanan verilere güvenirlik analizi yapıldığında, ölçeğin genel güvenirlik katsayısının (α) .98 olduğu, öğrenci katılımı alt ölçeği için bu katsayının (α) .95 olduğu, öğretim stratejileri alt ölçeği için bu katsayının (α) .96 olduğu ve sınıf yönetimi alt ölçeği için bu katsayının (α) .97 olduğu görülmektedir ve bu bilgiler Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11 Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Özyeterlik Ölçeği		Öğrenci Katılımı		Öğretim Stratejileri		Sınıf Yönetimi	
A	Madde Sayısı	α	Madde Sayısı	α	Madde Sayısı	α	Madde Sayısı
.98	24	.95	8	.96	8	.97	8

3.3.1.3 Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği

Bu çalışmada Lambert (2003) tarafından geliştirilen ve Kılınç (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt başlıkları Dağıtımçı Liderlik, Paylaşılan Okul Vizyonu, İşbirliği ve Ortak Sorumluluk ve Algılanan Öğrenci Başarısı şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerden ölçekte var olan ifadeleri okuduktan sonra *“Bunu yapmayız”, “Bu yönde hareket etmeye başladık”, “Bu yönde iyi bir mesafe aldık”* ve *“Bu durumu çok iyi yapılandırdık”* seçeneklerinden kendilerine en uygun gördüklerini seçmeleri istenmiştir.

3.3.1.3.1 Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin iç tutarlılığını incelemek amacıyla ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmenlerden toplanan verilere güvenirlik analizi yapıldığında, ölçeğin genel güvenirlik katsayısının (α) .98 olduğu, dağıtımçı liderlik alt ölçek için bu katsayının (α) .92 olduğu, paylaşılan okul vizyonu alt ölçeği için bu katsayının (α) .95 olduğu, işbirliği ve ortak sorumluluk alt ölçeği için bu katsayının (α) .92 olduğu ve algılanan öğrenci

başarısı alt ölçeği için bu katsayının (α) .96 olduğu görülmektedir. Bilgiler Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12 Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Çalışması

Özyeterlik Ölçeği		Dağıtımçı Liderlik		Paylaşılan Okul Vizyonu		İşbirliği ve Ortak Sorumluluk		Algılanan Öğrenci Başarısı	
α	Madde Sayısı	α	Madde Sayısı	α	Madde Sayısı	α	Madde Sayısı	A	Madde Sayısı
.98	29	.92	7	.95	9	.92	5	.96	8

3.3.2 Nitel Boyutta Veri Toplama Araçları

Fen bilimleri öğretmenlerinin okullarda liderlik kapasitesi ve öğretmen özyeterliliği ile ilgili görüşlerini elde etmek amacıyla bu konularla ilgili görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu görüşme sorularının oluşturulması sürecinde ilgili alanyazında öne çıkan daha önceki çalışmalar ve açıklamalar dikkatle incelenmiş ve yine çalışma kapsamına alınıp nicel boyutta araştırma aracı olarak kullanılması kararlaştırılan ölçeklerle ve alanyazınla paralellik gösteren toplamda 20 açık uçlu soru görüşme formunu oluşturmak üzere hazırlanmıştır. Liderlik kapasitesi ile ilgili toplamda 11 adet soru vardır. Bunların dört tanesi ana başlık sorularıdır ve bir soru hariç her biri için ikişer alt başlık soruları (sondalar) mevcuttur. Benzer bir şekilde, öğretmen özyeterliliği ile ilgili toplamda dokuz soru bulunmaktadır. Bunların üç tanesi ana başlık sorularıdır ve her birinde ikişer alt başlık soruları bulunmaktadır. Araştırma sonucunun doğruluğuyla ilgili olarak geçerlik ve araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğiyle alakalı olarak da güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu bağlamda ilk başta sorular bir uzmanla beraber oluşturulmuş, ardından üç uzmanın daha görüşleri alınarak gerekli değişiklikler yapılmıştır. Pilot çalışma olarak üç

öğretmen ile sorular cevaplanmış ve verilen dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak görüşme formu son haline getirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu bölümde çalışmanın hem nitel hem de nicel boyutlarında elde edilen verilerin değerlendirilme aşamalarında uygulanan analizler hakkında bilgi verilmiştir.

3.4.1 Verilerin Nicel Boyutunun Analizi

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği ve Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinden toplanan veriler IBM SPSS 20 analiz programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin okullarda liderlik kapasitesi algıları ve öğretmenlik özyeterlik görüşlerinin yanı sıra bu öğretmenlerin kişisel bilgileri de bilgisayara girilmiş, analiz programı kullanılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışmanın değişkenlerini ortaya koymak için öncelikle frekans dağılımı ve betimsel istatistikler yapılmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerinin de belirttiği gibi (2008), frekans dağılımı, bir ya da daha çok değişkene ait değerlerin ya da puanların dağılımına ait özelliklerini betimlemek amacıyla verileri sayı ve yüzde olarak ortaya koyma işlemidir. Bir sonraki adımda çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik çalışmaları yapılmış ve ölçeklerin Cronbach Alpha (α) değerlerine bakılmıştır. Daha sonra çalışmada ne tür nicel analizlerin kullanılacağını belirlemek için çalışma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun için, Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği sonuçları ile Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği sonuçlarına

Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Yapılan bu analizlerin sonuçları Tablo 3.13'te verilmiştir. Tabloda da görüldüğü üzere, Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmamıştır ($z=.742$; $p>.05$). Aynı şekilde, Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmamıştır ($z=.640$; $p>.05$). Bu sonuçlara dayanarak parametrik test uygulanması kararı verilmiştir. Böylece araştırmanın alt amaçlarına hizmet etmesi için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve basit korelasyon: Pearson korelasyon katsayısı analizleri uygulanmıştır. İlgili sonuçlar tabloların yardımıyla çalışmanın üçüncü ve dördüncü bölümlerinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 3.13. Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği ve Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği için Kolmogorov-Smirnov Z Testi

		Öğretmenlik Özyeterlik	Okullarda Liderlik Kapasitesi
N		96	86
Parametreler	x	7.3485	2.7570
	ss	.82503	.67046
Kolmogorov-Smirnov Z		.742	.928
P		.640	.355
a. Test distribution is Normal.			
b. Calculated from data.			

3.4.2 Verilerin Nitel Boyutunun Analizi

Verilerin toplanması için Kuzey Kıbrıs genelinde bulunan ortaöğretim okullarındaki fen bilimleri (fen ve teknoloji, fizik, kimya ve biyoloji) öğretmenleriyle görüşülmüş ve gönüllülük esas alınarak araştırmaya katılım sağlanmıştır. Araştırmanın nitel analiz kısmına toplamda 110 öğretmen katılmıştır. Daha önce pilot çalışmaya dahil edilen üç öğretmen çalışmanın esasında yer almamıştır. Görüşmeler katılımcılarla doğal ortamlarında (okullarında) yüz yüze ve istedikleri soruyu yanıtlamaları şartıyla gerçekleşmiştir. Katılımcıların bazıları zaman yetersizliği sebebiyle bütün sorulara cevap veremeyeceklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı bu durum karşısında soruların yazılı olduğu görüşme formunu katılımcıya göstererek tercih edilen soru ya da soruları cevaplandırabileceklerini söylemiştir. Bazı katılımcıların cevapları birden fazla kodlamaya hitap etmiştir. Bazı katılımcıların cevapları ise hiç bir kodlama kategorisine alınamamıştır. Bu nedenle sorulara verilen cevapların sayıları öğretmen sayılarıyla farklılık göstermektedir.

Katılımcıların da rızasıyla, görüşmelerde kayıt yeteneği yüksek, küçük ve taşınabilir ses kayıt cihazı kullanılmış ve belli bir standardın sağlanması açısından yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları dışına çıkılmamıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin verdikleri cevaplar görüşme esnasında kaydedilmiş ve hemen akabinde bilgisayar ortamına aktarılacak suretiyle deşifre edilmiştir. Kayıtlar dikkatli bir şekilde yazılı doküman haline getirildikten sonra elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır.

Toplamda dört aşamadan oluşan içerik analizinde verilerin açıklanabilmesi ve kavramlarla ilişki kurulabilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmadan elde edilen nitel veriler ilk olarak incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış

ve bu bölümlerin kavramsal olarak anlamları irdelenmiştir (Creswell, 2003). Verilerin kodlanması olarak literatürde bahsedilen bu bölümde, önceden belirlenmiş bir kod listesi olmadığından dolayı verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin sadece kodlanması ile yapılan sınıflandırma yeterli olmayacağından, oluşturulan kodlardan yola çıkılarak, bu kodların altında toplanabilecekleri temalar bulunmuştur ki bu adım içerik analizinin de ikinci basamağı olarak kabul edilmektedir (Şencan, 2005). Varolan kodlar, benzerlikleri açısından incelenerek bir araya getirilmiş ve tematik kodlama yapılmıştır. Burada iç tutarlılık için temaların anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına; dış tutarlılık için ise temaların verileri anlamlı bir şekilde açıklayıp açıklamadığına dikkat edilmiştir (Şencan, 2005). İçerik analizinin üçüncü basamağı olan verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi tamamlandıktan sonra son basamak olan verilerin değerlendirilmesi için elde edilen bilgiler yorumlanarak bazı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmada ayrıca nicel bölümde elde edilen verilerin analizinin başarılı ve doğru bir şekilde yapıldığından emin olmak için iki farklı uzmandan yardım alınarak, iki kere ayrı ayrı kod çözümlemesi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda, ulaşılan sonuçların istikrarı ve değişmezliği sağlanarak yapılan güvenilirlik çalışması için birden fazla derecelendirmegereklidir (Miles ve Huberman, 1994). Güvenirlik çalışması için yapılması gereken işlemi ifade eden formül ve bu çalışmadaki uygulaması aşağıdaki gibi verilmektedir:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Aynı şekilde kodlama sayısı}}{\text{Aynı şekilde kodlanan ve kodlanmayan verideki toplam kod sayısı}}$$

$$\text{Bu çalışmanın güvenirliliği} = \frac{93}{110} = 0,85$$

Yukarıdaki formülden elde edilen sonucun %80'den (>0.80) büyük olması durumunda, çalışmanın güvenilirliğinin yüksek olduğu kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada elde edilen sonuç 0.85 olduğundan dolayı bu çalışmanın %85 oranında, yani yüksek ve kabul edilebilir bir oranda güvenilir olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

İçerik analizinin tamamlanmasından sonra oluşturulan temalar ve bunların ait olduğu kodlamalar aşağıdaki Tablo 3.14'te bir bütün olarak gösterilmiştir.

Tablo 3.14 İçerik Analizi Sonucunda Oluşturulan Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar
Okulda liderliğin tanımı	Motive eder Yönlendirir Örnek olur Model olur Yol gösterir Rehberlik eder Eşit davranır Adaletli davranır İleri görüşlüdür Vizyon sahibidir Problem çözücüdür Karar alma kapasitesi yüksektir Hızlı ve mantıklı karar verir
Okulun liderlik çalışmalarına katılımı ve desteği	Eğitim düzenler Destekler Katılım sağlar Fırsat sağlar Kolaylık sağlar Olumlu ortam yaratır Destek vermez
Etkili bir öğretmenin öğretim liderliği becerileri	Motive etmesi Alanına hakim olması Örnek olması İyi iletişim becerileri olması
Okulun vizyonu	Çağdaş ve yenilikçi bireyler yetiştirir Başarılı bireyler yetiştirir Kaliteli bireyler yetiştirir Becerikli bireyler yetiştirir Kendine yeten bireyler yetiştirir Donanımlı bireyler yetiştirir Uluslararası başarı kazanabilecek bireyler yetiştirir Dünya görüşü olan bireyler yetiştirir Vatanına ve milletine sorumlu olan bireyler yetiştirir Vatanına ve milletine karşı sorumlu bireyler yetiştirir
Vizyon belirlemede etkili olan paydaşlar	Öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır Öğrencilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır Yönetimin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır Çalışanların görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır Velilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır

	OAB'nin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır MEB'in görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır Uzman kişilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır
Okul toplumunun karar ve değerlendirme uygulamaları	Kararları ve değerlendirmeleri birlikte uygularlar Karar ve değerlendirmeleri birlikte uygulamazlar
Okulla ilgili kararlarda bireylerin davranışları	Herkes sorumlu davranır Çoğu kişi sorumlu davranır Bazıları sorumlu davranır Sorumlu davranmayı reddederler
Okul toplumu üyesi olanlar	Yönetim okul toplumu üyesi olarak kabul edilir Öğretmenler okul toplumu olarak kabul edilir Çalışanlar okul toplumu olarak kabul edilir
Öğrenci başarısının artırılması için okulda yapılanlar	Farklı yöntem ve teknikler uygulanır Eğitsel faaliyetler düzenlenir Ek kurslar düzenlenir Veliler ile görüşülür Öğrenciler motive edilir
Öğrenci başarısının artırılması için öğretmenin yaptıkları	Motive eder Gerçek hayattan örnekler verir Dersleri gerçek hayatla bağdaştırır Farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygular Bireysel ilgi gösterir
Okulun başarısı ile ilgili memnuniyet	Okulun başarısından memnun olduğunu belirtenler Okulun başarısından memnun olmadığını belirtenler
Öğrencilerin okul etkinliklerine katılımına dair öğretmen davranışları	Motive eder Bilgilendirerek ikna eder İlgi ve becerisine göre yönlendirir
Öğretmenlerin başarısız öğrencilere yönelik davranışları	Motive eder Cesaretlendirir Yürekendirir Teşvik eder Nedenini öğrenmek için konuşur Rehberlik servisinden yardım alır Derste aktif olmalarını sağlar
Öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımını sağlama yöntemleri	Soru sorar Sunum yaptırır Lab, deney, uygulama, görsel uygulama yaptırır Tartışma ortamı yaratır Drama yaptırır Görev ve sorumluluk verir Değer verdiğini hissettirir Güncel hayattan örnek verir
Öğretmenlerin kullandığı farklı değerlendirme yöntemleri	Ödev verir Yazılı ya da sözlü sınav yapar Proje yaptırır Sunum yaptırır Sınıf içi hal ve tavır değerlendirir
Öğretmenlerin kullandığı farklı öğretim yöntemleri	Düz anlatım tekniğini kullanır Soru-cevap tekniğini kullanır Deney yaptırır Tartışma ortamı sağlar Gösterip yaptırır İşbirliğine dayalı öğrenme tekniğini kullanır
Öğretmenlerin kullandığı farklı dönüt verme yöntemleri	Açıklama yapar Motive eder Ödüllendirir Anında dönüt verir Hızlı dönüt verir Eleştirel dönüt verir Uyarıcı dönüt verir

Sınıfta istenmeyen davranışları engelleme	Açıklama yapar Konuşur Göz teması kurar Sözlü uyarır Öğrenciye değer verdiğini gösterir Ceza verir Yönetim ile görüşür Aile ile görüşür Olumlu davranışı pekiştirir Görmezden gelir
Öğretmenlerin kullandığı farklı ödül ve ceza yöntemleri	Sözlü takdir eder (+) puan verir Ödev notu verir Hediye verir Açıklama yapar Sözlü olarak uyarır Düzen sağlayıcı yaptırımlar tercih eder (-) puan verir Ödev notunu düşürür Yönetim ile görüşür Aile ile görüşür
Öğretmenlerin öğrencilere verdiği tepkiler	Her zaman aynı tepkiyi verir Her zaman farklı tepkiler verir Sakince motive eder Uyarır Ceza verir Yönetim ile görüşür

Tablo 3.14’te görülen *okulda liderliğin tanımı teması* altında verilen kodlamalardan *motive eder* ve *yönlendirir* aynı şekilde kullanıldığı ve anlam benzerliği olduğundan dolayı verilerin değerlendirilmesinden önce birleştirilmiştir. Aynı şekilde *örnek olur* ve *model olur* kodları; *yol gösterir* ve *rehberlik eder* kodları; *eşit davranır* ve *adaletli davranır* kodları; *ileri görüşlüdür*, *vizyon sahibidir* ve *problem çözücüdür* kodları ve son olarak *karar alma kapasitesi yüksektir* ve *hızlı ve mantıklı karar verir* kodları da benzeştiğinden dolayı birleştirilerek verilerin değerlendirilmesi için son haline getirilmiştir. *Okulun liderlik çalışmalarına katılımı* ve *desteği* teması altında *eğitim düzenler* kodunun yanı sıra, benzeşmesinden dolayı daha sonra birleştirilen *destekler* ve *katılım sağlar* kodları; *fırsat sağlar* ve *kolaylık sağlar* kodları ile *olumlu ortam yaratır* ve *destek vermez* kodları yerleştirilmiştir (Tablo 3.14). Ayrıca veriler incelendiğinde, *etkili bir öğretmenin öğretim liderliği*

becerileri teması altında motive etmesi, alanına hakim olması, örnek olması, ve iyi iletişim becerileri olması kodları bulunmaktadır.

Okulun vizyonu teması altında, çağdaş ve yenilikçi bireyler yetiştirir ve başarılı bireyler yetiştirir kodlarının yanı sıra, benzeşmesinden dolayı birleştirilen *kaliteli bireyler yetiştirir, becerikli bireyler yetiştirir, kendine yeten bireyler yetiştirir, ve donanımlı bireyler yetiştirir* kodları; yine benzeşmesi nedeniyle birleştirilen *uluslararası başarı kazanabilecek bireyler yetiştirir ve dünya görüşü olan bireyler yetiştirir* kodları ve yine birleştirilerek verilerin değerlendirilmesine geçilen *vatanına ve milletine karşı sorumlu bireyler yetiştirir* ile *vatanına ve milletine karşı yararlı bireyler yetiştirir* kodları uygun bulunmuştur. Vizyon belirlemede etkili olan paydaşlar bir başka tema olarak oluşturulmuştur ve bu tema ile bununla ilişkili olan kodlar Tablo 3.14'te listelenmiştir. *Öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır* kodu, *öğrencilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır* kodu, *çalışanların görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır* kodu; *yönetimin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır* kodu; benzeştikleri farkedilen ve bu nedenle birleştirilen *velilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır* ve *OAB'nin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır* kodları; ve yine benzeşmeleri dolayısıyla birleştirilen *MEB'in görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır* ve *uzman kişilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır* kodları bu temanın altına yerleştirilen kodlardır.

Tablo 3.14'te listelenen *okul toplumunun karar ve değerlendirme uygulamaları* teması altında *karar ve değerlendirmeleri birlikte uygulayıcılar ve karar ve değerlendirmeleri birlikte uygulayanlar* kodları yer almaktadır. *Okulla ilgili kararlarda bireylerin davranışları* teması için *herkes sorumlu davranır* kodu, *genellikle herkes sorumlu davranır* kodu, *bazıları sorumlu davranır* kodu ve *sorumlu*

davranmayı reddederler kodu uygun bulunmuştur. Öte yandan *yönetim okul toplumu üyesi olarak kabul edilir* kodu, *öğretmenler okul toplumu üyesi olarak kabul edilir* kodu, ve *çalışanlar okul toplumu üyesi olarak kabul edilir* kodu okul toplumu üyesi olanlar temasının altında yer almaktadır.

Tablo 3.14'te gösterildiği gibi *öğrenci başarısının artırılması için okulda yapılanlar* teması altında *farklı yöntem ve teknikler uygulanır* kodu, *eğitsel faaliyetler düzenlenir* kodu, *ek kurslar düzenlenir* kodu, *veliler ile görüşülür* kodu, ve *öğrenciler motive edilir* kodu uygun bulunmuştur. *Öğrenci başarısının artırılması için öğretmenin yaptıkları* teması altında ise *motive eder* kodu, *farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygular* kodu ve *bireysel ilgi gösterir* kodu ile birlikte benzer olduğundan dolayı birleştirilen *gerçek hayattan örnekler verir* ve *dersleri gerçek hayatla bağdaştırır* kodları yer almaktadır. Yine *okul başarısı ile ilgili memnuniyet* temasına yerleştirilen kodlar ise *okulun başarısından memnun olduğunu belirtenler* ve *okulun başarısından memnun olmadığını belirtenler* şeklindedir.

Öğrencilerin okul etkinliklerine katılımına dair öğretmen davranışları teması altında bulunan kodlar ise *motive eder*, *bilgilendirerek ikna eder* ve *ilgi ve becerisine göre yönlendirir* kodlarıdır. *Motive eder*, *cesaretlendirir*, *yüreklendirir* ve *teşvik eder* kodları benzerlik gösterdiklerinden dolayı birleştirilirken; *derse katar* ve *derste aktif olmalarını sağlar* kodları da benzerlikleri nedeniyle birleştirilmiştir ve bu kodlar; *nedenini öğrenmek için konuşur* ve *rehberlik servisinden yardım alır* kodları ile *öğretmenlerin başarısız öğrencilere yönelik davranışları* teması altında yer almaktadır. Yine Tablo 3.14'te listelendiği gibi *öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımını sağlama yöntemleri* teması, *görev ve sorumluluk verir* kodu, *değer verdiğini hissettirir* kodu ve *güncel hayattan örnek verir* kodu için uygun bulunmuştur. Bunların yanı sıra *soru sorar* kodu, *sunum yaptırır* kodu, *lab*, *deney*,

uygulama, görsel uygulama yaptırır kodu, tartışma ortamı yaratır kodu ve drama yaptırır kodu bu tema ile eşleşirken benzerlik göstermelerinden dolayı *farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanır* kodu olarak birleştirilmiştir.

Ödev verir kodu, yazılı ya da sözlü sınav yapar kodu, proje yaptırır kodu, sunum yaptırır kodu, ve sınıf içi hal ve tavı değerlendirir kodu öğretmenlerin kullandığı farklı değerlendirme yöntemleri teması altına yerleştirilmiştir. Öğretmenlerin kullandığı farklı öğretim yöntemleri teması altında düz anlatım tekniğini kullanır kodur, soru-cevap tekniğini kullanır kodu, deney yaptırır kodu, tartışma ortamı sağlar kodu, gösterip yaptırır kodu, ve işbirliğine dayalı öğrenme tekniğini kullanır kodu yer almaktadır. Ayrıca *öğretmenlerin kullandığı farklı dönüt verme yöntemleri* teması için *açıklama yapar kodu, motive eder kodu, ödüllendirir kodu* ile benzeştiği gerekçesiyle birleştirilen *anında dönüt verir ve hızlı dönüt verir* kodları ile yine benzeştiği için birleştirilen *eleştirel dönüt verir ve uyarıcı dönüt verir* kodları uygun bulunmuştur.

Sınıfta istenmeyen davranışları engelleme teması altında *açıklama yapar kodu* ile *konuşur kodu* benzeştiğinden dolayı birleştirilmiştir. Aynı şekilde *göz teması kurar kodu ve sözlü uyarır kodları* da birleştirilmiş ve *yönetim ile görüşür kodu* ile *aile ile görüşür kodları* da benzer kabul edilmiştir. Bunlara ek olarak, *öğrenciye değer verdiğini gösterir kodu, ceza verir kodu, olumlu davranışları pekiştirir kodu ve görmezden gelir kodu* bu tema altına yerleştirilmiştir. *Öğretmenlerin kullandığı farklı ödül ve ceza yöntemleri* teması altında *ödül yöntemleri* olarak *sözlü takdir eder kodu, hediye verir kodu* ve benzeştiği için birleştirilen (+) *puan verir ve ödev notu verir kodları* yer almıştır. Bu tema altındaki *ceza yöntemleri* için ise *açıklama yapar kodu, sözlü olarak uyarır kodu, düzen sağlayıcı yaptırımlar tercih eder kodu* ile benzeştiği için birleştirilen (-) *puan verir*

ve *ödev notunu düşürür* kodları ve yine birleştirilen *yönetim ile görüşür* ve *aile ile görüşür* kodları ortaya çıkmıştır. *Öğretmenlerin öğrencilere verdiği tepkiler* teması ele alındığında, *her zaman aynı tepkiyi verir* kodu, *her zaman farklı tepkiler verir* kodu, *sakince motive eder* kodu, *uyarır* kodu ile benzeşmelerinde dolayı birleştirilen *ceza verir* ve *yönetim ile görüşür* kodları yer almıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda toplanmış olan nicel ve nitel verilerin analizine yer verilmiştir. Bulgular, alt amaçlar paralelinde tablolarla ifade edilerek yorumlanmış, nitel veriler örnek görüşlerle desteklenmiştir.

4.1 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarda Dağıtımci Liderlik, Paylaşılan Okul Vizyonu, İşbirliği ve Ortak Sorumluluk ve Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutlarındaki Liderlik Kapasitesi Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Bu kısımda öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki liderlik kapasiteleri ile ilgili görüşlerinin saptanması amacıyla istatistiksel analizler yapılmıştır. Çalışmada kullanılan Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin boyutlarında yer alan “Dağıtımci Liderlik”, “Paylaşılan Okul Vizyonu”, “İş Birliği ve Ortak Sorumluluk” ve “Algılanan Öğrenci Başarısı” konularında öğretmenlerin düzeyleri belirlenmiştir.

Tablo 4.1 Liderlik Kapasitesi Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Minimum	Maksimum	X	S
Dağıtımci Liderlik	1.00	4.00	2.56	0.84
Paylaşılan Okul Vizyonu	1.00	4.00	3.16	0.96
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	1.00	4.00	2.12	0.66
Algılanan Öğrenci Başarısı	1.00	4.00	3.08	0.91
Genel Liderlik Kapasitesi	1.00	3.75	2.66	0.71

Tablo 4.1’de katılımcıların liderlik kapasitesi genel düzeyleri betimsel istatistik olarak verilmiştir. Tablo incelendiğinde, katılımcıların boyutlara ilişkin en yüksek değeri paylaşılan okul vizyonuna ($x = 3.16$), en düşük değeri işbirliği ve

ortak sorumluluk ($x=2.12$) boyutuna verdikleri görülmektedir. Tablodaki veriler katılımcıların paylaşılan okul vizyonu ve algılanan öğrenci başarısı boyutlarına dağıtımçı liderlik ve işbirliği ve ortak sorumluluk boyutlarına nazaran görüşlerinin daha olumlu olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde özellikle paylaşılan okul vizyonu ($S=.96$), algılanan öğrenci başarısı ($S=.91$) ve dağıtımçı liderlik ($S=.84$) boyutlarında daha heterojen bir dağılımın olduğu, diğer yandan işbirliği ve ortak sorumluluk ($S=.66$) boyutunda daha homojen bir dağılım olduğu söylenebilir.

4.1.1 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “Dağıtımçı Liderlik” Boyutundaki Liderlik Kapasitesi Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Tablo 4.2’de öğretmenlerin okullarındaki “Dağıtımçı Liderlik” boyutuna ilişkin görüşleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların yarısına yakınının (%43.2) okullarında “bu yönde iyi bir mesafe aldık” şeklinde görüş belirttiklerini, %33.3’ünün ise “bu yönde hareket etmeye başladık” görüşüne inandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra oldukça olumlu bir görüş olan “bu durumu çok iyi yapılandırdık” görüşüne katılanların sayısının 13 (%11.7), oldukça olumsuz bir görüş olan “bunu yapmayız” görüşüne katılanların sayısının 12 (%10.8) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “Dağıtımçı Liderlik” Boyutundaki Liderlik Kapasitesine İlişkin Görüşleri

	f	%
Bunu yapmayız	12	10.8
Bu yönde hareket etmeye başladık	37	33.3
Bu yönde iyi bir mesafe aldık	48	43.2
Bu durumu çok iyi yapılandırdık	13	11.7

4.1.2 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “Paylaşılan Okul Vizyonu” Boyutundaki Liderlik Kapasitesi Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Tablo 4.3’te öğretmenlerin okullarındaki “Paylaşılan Okul Vizyonu” boyutuna ilişkin görüşleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların %41.2’sinin görüşlerinin çok olumlu olduğu ve “bu durumu çok iyi yapılandırdık” görüşüne inandıkları görülmektedir. Ayrıca %30.6’sı yine olumlu bir görüş olan “bu yönde iyi bir mesafe aldık” şeklinde düşünmektedirler. Diğer yandan katılımcıların sadece %10,8’i (12 kişi) “bu yönde hareket etmeye başladık” görüşünderken, %8.1’i ise “bunu yapmayız” görüşünde yanıt bildirmişlerdir.

Tablo 4.3 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “Paylaşılan Okul Vizyonu” Boyutundaki Liderlik Kapasitesine İlişkin Görüşleri

	F	%
Bunu yapmayız	18	16.2
Bu yönde hareket etmeye başladık	12	10.8
Bu yönde iyi bir mesafe aldık	34	30.6
Bu durumu çok iyi yapılandırdık	46	41.4

4.1.3 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “İşbirliği ve Ortak Sorumluluk” Boyutundaki Liderlik Kapasitesi Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Tablo 4.4’te öğretmenlerin okullarındaki “İşbirliği ve Ortak Sorumluluk” boyutuna ilişkin görüşleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların %55’inin “bu yönde hareket etmeye başladık” görüşünde oldukları, %27,9’unun ise “bu yönde

iyi bir mesafe aldık” görüşünde oldukları görülmektedir. Fakat katılımcıların %16,2’si “bunu yapmayız” şeklinde ifade vererek olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.4 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “İşbirliği ve Ortak Sorumluluk” Boyutundaki Liderlik Kapasitesine İlişkin Görüşleri

	F	%
Bunu yapmayız	18	16.2
Bu yönde hareket etmeye başladık	61	55.0
Bu yönde iyi bir mesafe aldık	31	27.9

4.1.4 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “Algılanan Öğrenci Başarısı” Boyutundaki Liderlik Kapasitesi Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Tablo 4.5’te öğretmenlerin okullarındaki “Algılanan Öğrenci Başarısı” boyutuna ilişkin görüşleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların yarısına yakınının (%46.8’inin) “bu yönde iyi bir mesafe aldık” görüşünde oldukları, ayrıca %35.1’inin “bu durumu çok iyi yapılandırdık” görüşünde oldukları görülmektedir. Öte yandan 11 (%9.9) katılımcının “bunu yapmayız” görüşünü, 8 (%7.2) katılımcının ise “bu yönde hareket etmeye başladık” görüşünü paylaştıkları görülmektedir.

Tablo 4.5 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında “Algılanan Öğrenci Başarısı” Boyutundaki Liderlik Kapasitesine İlişkin Görüşleri

	F	%
Bunu yapmayız	11	9.9
Bu yönde hareket etmeye başladık	8	7.2
Bu yönde iyi bir mesafe aldık	52	46.8
Bu durumu çok iyi yapılandırdık	39	35.1

4.2 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarda Liderlik Kapasitesi Düzeyleri Çalışmanın Değişkenlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Araştırmanın bu kısmında çalışmaya katılan öğretmenlerin okullarda liderlik kapasitesi düzeyleri, katılımcıların demografik değişkenleri olan okul türü, cinsiyet, medeni hal, mezun olunan fakülte, lisansüstü eğitim, branş, kıdem, okulda görev yapan öğretmen sayısı ve okulda bulunan öğrenci sayısı durumlarına göre incelenmiştir.

4.2.1 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Çalıştıkları Okul Türüne Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü (resmi ve devlet) çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların çalıştıkları okulları ile liderlik kapasitesi algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların okullarındaki liderlik kapasitesi görüşleri ile okul türlerine göre t-testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi boyutlarındaki görüşleri okul türlerine göre bir farklılık göstermemektedir (dağıtımçı liderlik için $t(106)=.087$, $p>.01$, paylaşılan okul vizyonu için $t(97)=.941$, $p>.01$, işbirliği ve ortak sorumluluk için $t(106)=.368$, $p>.01$ ve algılanan öğrenci başarısı için $t(106)=.920$, $p>.01$).

Tablo 4.6 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Okul Türünün İlişkisi

	Okul	N	X	Sd	t	p
Dağıtımıcı	Devlet	80	2.5875	.79067	.087	.930
Liderlik	Özel	28	2.5714	.95950		
Paylaşılan Okul	Devlet	75	3.2133	.88978	.941	.349
Vizyonu	Özel	24	3.0000	1.17954		
İş Birliği ve Ortak	Devlet	80	2.1250	.64386	.368	.714
Sorumluluk	Özel	28	2.0714	.71640		
Algılanan	Devlet	80	3.1125	.81121	.920	.360
Öğrenci Başarısı	Özel	28	2.9286	1.15241		

4.2.2 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Bu aşamada katılımcıların cinsiyetleri ile liderlik kapasitesi algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların okullarındaki liderlik kapasitesi görüşleri ile cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi boyutlarındaki görüşleri, cinsiyetleri ile bir farklılık göstermemektedir (dağıtımıcı liderlik için $t(107)=-.214$, $p>.01$, paylaşılan okul vizyonu için $t(98)=-.626$, $p>.01$, işbirliği ve ortak sorumluluk için $t(107)=-.218$, $p>.01$ ve algılanan öğrenci başarısı için $t(107)=.013$, $p>.01$).

Tablo 4.7 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Cinsiyetin İlişkisi

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Dağıtımıcı Liderlik	Kadın	81	2.5679	.87946	-.214	.831
	Erkek	28	2.6071	.68526		
Paylaşılan Okul Vizyonu	Kadın	73	3.1233	.99924	-.626	.533
	Erkek	27	3.2593	.85901		
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Kadın	81	2.1111	.68920	-.218	.828
	Erkek	28	2.1429	.59094		
Algılanan Öğrenci Başarısı	Kadın	81	3.0741	.93244	.013	.989
	Erkek	28	3.0714	.85758		

4.2.3 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Medeni Hallerine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin medeni halleri çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların medeni halleri ile liderlik kapasitesi algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların okullarındaki liderlik kapasitesi görüşleri ile medeni hallerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi boyutlarındaki görüşlerinin medeni hallerine göre bir farklılık göstermediği görülmektedir (dağıtımçı liderlik için $F(3.106)=2.545$, $p>.01$, paylaşılan okul vizyonu için $F(3.97)=.576$, $p>.01$, işbirliği ve ortak sorumluluk için $F(3.106)=1.222$, $p>.01$ ve algılanan öğrenci başarısı için $F(3.106)=2.161$, $p>.01$).

Tablo 4.8 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Medeni Hallerinin İlişkisi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Dağıtımçı Liderlik	Gruplararası	5.178	3	1.726	2.545	.060
	Gruplariçi	71.877	106	.678		
	Toplam	77.055	109			
Paylaşılan Okul Vizyonu	Gruplararası	1.600	3	.533	.576	.632
	Gruplariçi	89.866	97	.926		
	Toplam	91.465	100			
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Gruplararası	1.587	3	.529	1.222	.305
	Gruplariçi	45.877	106	.433		
	Toplam	47.464	109			
Algılanan Öğrenci Başarısı	Gruplararası	5.202	3	1.734	2.161	.097
	Gruplariçi	85.062	106	.802		
	Toplam	90.264	109			

4.2.4 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Mezun Oldukları Fakültelere Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların mezun oldukları fakülteler ile liderlik kapasitesi algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların okullarındaki liderlik kapasitesi görüşleri ile mezun oldukları fakültelere için tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi boyutlarındaki görüşleri mezun oldukları fakültelerine göre bir farklılık göstermemektedir (dağıtımcı liderlik için $F(6.103)=1.005$, $p>.01$, paylaşılan okul vizyonu için $F(6.94)=.504$, $p>.01$, işbirliği ve ortak sorumluluk için $F(6.103)=.307$, $p>.01$ ve algılanan öğrenci başarısı için $F(6.103)=.772$, $p>.01$).

Tablo 4.9 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Mezun Oldukları Fakültenin İlişkisi

		Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	P
Dağıtımcı Liderlik	Gruplararası	4.260	6	.710	1.005	.426
	Gruplariçi	72.794	103	.707		
	Toplam	77.055	109			
Paylaşılan Okul Vizyonu	Gruplararası	4.926	6	.821	.892	.504
	Gruplariçi	86.539	94	.921		
	Toplam	91.465	100			
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Gruplararası	.834	6	.139	.307	.932
	Gruplariçi	46.630	103	.453		
	Toplam	47.464	109			
Algılanan Öğrenci Başarısı	Gruplararası	3.884	6	.647	.772	.594
	Gruplariçi	86.380	103	.839		
	Toplam	90.264	109			

4.2.5 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumları çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların lisansüstü eğitim durumları ile liderlik kapasitesi algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların okullarındaki liderlik kapasitesi görüşleri ile lisansüstü durumları için göre tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi boyutlarındaki görüşleri lisansüstü eğitim durumlarına göre bir farklılık göstermemektedir (dağıtımçı liderlik için $F(3.105)=.693$, $p>.01$, paylaşılan okul vizyonu için $F(3.96)=.994$, $p>.01$, işbirliği ve ortak sorumluluk için $F(3.105)=1.256$, $p>.01$ ve algılanan öğrenci başarısı için $F(3.105)=1.308$, $p>.01$).

Tablo 4.10 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Lisansüstü Eğitim Durumlarının İlişkisi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Dağıtımçı Liderlik	Gruplararası	1.492	3	.497	.693	.558
	Gruplariçi	75.370	105	.718		
	Toplam	76.862	108			
Paylaşılan Okul Vizyonu	Gruplararası	2.734	3	.911	.994	.399
	Gruplariçi	88.016	96	.917		
	Toplam	90.750	99			
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Gruplararası	1.644	3	.548	1.256	.293
	Gruplariçi	45.806	105	.436		
	Toplam	47.450	108			
Algılanan Öğrenci Başarısı	Gruplararası	3.252	3	1.084	1.308	.276
	Gruplariçi	87.005	105	.829		
	Toplam	90.257	108			

4.2.6 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Okulda Ders Verdikleri Branşlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okullarında ders verdikleri branşları çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların branşları ile liderlik kapasitesi algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların okullarındaki liderlik kapasitesi görüşleri ile branşları için tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi boyutlarındaki görüşleri branşlarına göre bir farklılık göstermemektedir (dağıtımçı liderlik için $F(8.101)=1.195$, $p>.01$, paylaşılan okul vizyonu için $F(7.93)=.464$, $p>.01$, işbirliği ve ortak sorumluluk için $F(8.101)=1.125$, $p>.01$ ve algılanan öğrenci başarısı için $F(8.101)=.955$, $p>.01$).

Tablo 4.11 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Ders Verilen Branşın İlişkisi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Dağıtımçı Liderlik	Gruplararası	6.662	8	.833	1.195	.310
	Gruplariçi	70.393	101	.697		
	Toplam	77.055	109			
Paylaşılan Okul Vizyonu	Gruplararası	3.087	7	.441	.464	.858
	Gruplariçi	88.378	93	.950		
	Toplam	91.465	100			
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Gruplararası	3.883	8	.485	1.125	.353
	Gruplariçi	43.580	101	.431		
	Toplam	47.464	109			
Algılanan Öğrenci Başarısı	Gruplararası	6.346	8	.793	.955	.476
	Gruplariçi	83.918	101	.831		
	Toplam	90.264	109			

4.2.7 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Kıdemlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?”

Sorusunun Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin öğretmen olarak çalıştıkları süre (kıdemleri) çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların kıdemleri ile liderlik kapasitesi algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların okullarındaki liderlik kapasitesi görüşleri ile kıdemleri için tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi boyutlarındaki görüşleri kıdemlerine göre bir farklılık göstermemektedir (dağıtımçı liderlik için $F(5.104)=.813$, $p>.01$, paylaşılan okul vizyonu için $F(5.95)=.671$, $p>.01$, işbirliği ve ortak sorumluluk için $F(5.104)=.290$, $p>.01$ ve algılanan öğrenci başarısı için $F(5.104)=.062$, $p>.01$).

Tablo 4.12 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Kıdemlerinin İlişkisi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Dağıtımçı Liderlik	Gruplararası	2.897	5	.579	.813	.543
	Gruplariçi	74.157	104	.713		
	Toplam	77.055	109			
Paylaşılan Okul Vizyonu	Gruplararası	3.118	5	.624	.671	.647
	Gruplariçi	88.347	95	.930		
	Toplam	91.465	100			
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Gruplararası	.653	5	.131	.290	.918
	Gruplariçi	46.811	104	.450		
	Toplam	47.464	109			
Algılanan Öğrenci Başarısı	Gruplararası	.268	5	.054	.062	.997
	Gruplariçi	89.996	104	.865		
	Toplam	90.264	109			

4.2.8 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Çalıştıkları Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Fen Bilimleri öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda görev yapan öğretmen sayısı çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile liderlik kapasitesi algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların okullarındaki liderlik kapasitesi görüşleri ile öğretmen sayılarına göre t-testi sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi boyutlarındaki görüşleri öğretmen sayılarına göre bir farklılık göstermemektedir (dağıtımçı liderlik için $t(108)=-.350$, $p>.01$, paylaşılan okul vizyonu için $t(99)=-.4336$, $p>.01$, işbirliği ve ortak sorumluluk için $t(108)=-.049$, $p>.01$ ve algılanan öğrenci başarısı için $t(108)=-.133$, $p>.01$).

Tablo 4.13 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısının İlişkisi

	Öğretmen Sayısı	N	Mean	Std. Deviation	t	P
Dağıtımçı Liderlik	20den az	18	2.5000	.98518	-.350	.727
	51 kişiden fazla	92	2.5761	.81515		
Paylaşılan Okul Vizyonu	20den az	16	3.0625	.99791	-.436	.664
	51 kişiden fazla	85	3.1765	.95340		
İş Birliği ve Sorumluluk	20den az	18	2.1111	.67640	-.049	.961
	51 kişiden fazla	92	2.1196	.66038		
Algılanan Öğrenci Başarısı	20den az	18	3.0556	.80237	-.133	.894
	51 kişiden fazla	92	3.0870	.93353		

4.2.9 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarında Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düzeyleri Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Fen Bilimleri öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların okullarındaki öğrenci sayısı ile liderlik kapasitesi algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların okullarındaki liderlik kapasitesi görüşleri ile okullarındaki öğrenci sayısı için tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi boyutlarındaki görüşleri okullarındaki öğrenci sayısına göre bir farklılık göstermemektedir (dağıtımçı liderlik için $F(1.108)=.122$, $p>.01$, paylaşılan okul vizyonu için $F(1.99)=.190$, $p>.01$, işbirliği ve ortak sorumluluk için $F(1.108)=.002$, $p>.01$ ve algılanan öğrenci başarısı için $F(1.108)=.018$, $p>.01$).

Tablo 4.14 Liderlik Kapasitesi Boyutları ile Okullardaki Öğrenci Sayısının İlişkisi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Dağıtımçı Liderlik	Gruplararası	.087	1	.087	.122	.727
	Gruplariçi	76.967	108	.713		
	Toplam	77.055	109			
Paylaşılan Okul Vizyonu	Gruplararası	.175	1	.175	.190	.664
	Gruplariçi	91.290	99	.922		
	Toplam	91.465	100			
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Gruplararası	.001	1	.001	.002	.961
	Gruplariçi	47.463	108	.439		
	Toplam	47.464	109			
Algılanan Öğrenci Başarısı	Gruplararası	.015	1	.015	.018	.894
	Gruplariçi	90.249	108	.836		
	Toplam	90.264	109			

4.3 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarındaki Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Düşünceleri Nelerdir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okullarda liderlik kapasitesi hakkındaki görüşleri ile ilgili olarak yapılan nitel çalışma sonucunda liderlik kapasitesi kavramında oluşturulan *dağıtımci liderlik, paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı* alt başlıkları konularında öğretmenlerin verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Öğretmenlerin liderlik kapasitesi ilgili olarak vermiş oldukları yanıtlar içerik analizi yapılarak incelenmiş, birer örnek ifade ile desteklenmiştir. Her bir katılımcının kaydından deşifre edilen ifadeler, araştırmacı tarafından numaralandırılmış ve bu numaralar “öğretmen” anlamına gelen “Ö” kısaltmasının yanına eklenerek bulgulara sunulmuştur.

4.3.1 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarındaki “Dağıtımci Liderlik” Boyutuna Yönelik Liderlik Kapasitesi Düşünceleri

Fen bilimleri branşlarındaki öğretmenlerin dağıtımci liderlik ile ilgili düşünceleri bir açık uçlu soru ve iki sonda ile analiz edilmiştir. Bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.3.1.1 “Okulda Liderliğin Tanımı” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 78 öğretmen bu boyuta dair soruyu yanıt vermek istemiştir. İçerik analizi sonucunda yanıt veren öğretmenlerin hepsinin bu soruda okulda lider olabilecek kişinin özellikleri üstünde

durdukları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle yapılan kodlama çalışmasıyla *motive eder, örnek olur, yol gösterici olur, adaletli davranır, vizyon sahibidir ve karar alma kapasitesi yüksetir* kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.15'te gösterildikten sonra ayrıntılı bir şekilde yorumlanmıştır.

Tablo 4.15 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okulda Liderlik Tanımları

Okulda Liderliğin Tanımı	f	%
Motive eder	16	23.5
Örnek olur	14	20.6
Yol gösterici olur	14	20.6
Adaletli olur	10	14.7
Vizyon sahibidir	8	11.8
Karar alma kapasitesi yüksektir	6	8.8

Okulda liderlik kavramının tanımlanması konusunda 16 öğretmen (%23.5) liderlikte motive etmenin önemli olduğunu beyan etmişlerdir. Öğretmenler, başarıya ulaşılması için liderlerin güdüleme özelliğinin olması gerektiğini vurgulamışlardır.

“Motive eder” kodu için örnek düşünce:

Ö67: “Öğretmenlerin kendilerine lider olarak müdürü, öğrencilerin de öğretmenlerini görüp birbirleriyle dayanışma halinde karşılıklı saygı çerçevesinde ortak amaçlar için çalışması ve bu konuda liderlerin motivasyonu artırıcı hareket / davranışlarda bulunması, aynı bağlamda öğrencilerin kendi arasında lider belirleyip ortak amaçlar için birlikte çalışması.”

14 öğretmen (%20.6) okulda liderlik kavramının tanımlanmasında liderin örnek olması gerektiğini belirtmiştir. Hem davranışları hem de kişisel özellikleri ve duruşu ile tutarlı bir model olan liderin önemini ifade etmişlerdir.

“Örnek olur” kodu için örnek düşünce:

Ö21: “Öğretmen ve öğrencilere örnek davranışlar sergileyen, güdüleyen, pozitif yönde etkileyen kişidir.”

Okulda liderlik kavramı kapsamında liderin yol gösterici olduğu, bir rehber olduğu 14 öğretmen (%20.6) tarafından vurgulanmıştır ve liderlik eden kişiden bu yönde davranışlar bekledikleri de belirtilmiştir.

“Yol gösterici olur” kodu için örnek düşünce:

Ö14: “Okulda liderlik, yol gösterici olmaktır. “yap”, “et”, “araştır”, “bul” yerine “yapalım”, “bulalım” “araştıralım” diyebilmektir. Öğrencilerle birlikte, bir yol göstericinin de etkin olması, takıldıkları yerde yardım etmesi demektir.”

Okulda liderlik kavramının tanımında 10 öğretmen (%13) lider olan bireyin herkese eşit ve adil davranmasını, herkesle aynı mesafede durmasını ve adalet sınırları çerçevesinde davranışlar sergilemesini önemli bulduklarını belirtmişlerdir.

“Adaletli davranır” kodu için örnek düşünce:

Ö1: “Lider kişi kararlı, tutarlı, adalet duygusu gelişmiş, iyi bir dinleyici ve bilgi sahibi olmalı.”

Okulda liderlik konusunun tanımlanması için yöneltilen soruya sekiz öğretmen (%11.8) bir liderin vizyon sahibi olması gerektiğini söyleyerek yanıt vermiştir. Gelecekle ilgili öngörüsü olan, vizyon sahibi kişilerin problem çözmede başarılı olduklarından bu özelliğin önemli olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir.

“Vizyon sahibidir” kodu için örnek düşünce:

Ö19: “Çalıştığı kurumun hedefleri doğrultusunda vizyon ve misyona sahip yeniliklere açık, güvenilir ve motive edici olmalıdır.”

Liderlik kapasitesi konusunda bir liderin karar alma şekli önemli bir faktördür. Çalışmaya katılıp bu soruyu yanıtlayan 6 öğretmen (%8.8) bu konuya önem vererek liderde bulunması gereken özelliklerin başında hızlı ve mantıklı karar

alabilmenin yani karar alma kapasitesinin yüksek olmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

“Karar verme kapasitesi yüksektir” kodu için örnek düşünce:

Ö23: “Etkin iletişim becerileri olan hızlı düşünüp mantıklı kararlar verebilen kişidir.”

4.3.1.2 “Okulun Liderlik Çalışmalarına Katılımı ve Desteği” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenin 70 tanesi görüşme sırasında bu boyuta dair soruyu yanıtlamıştır. Verilen cevapların içerik analizi yapıldıktan sonra *destekler, olumlu ortam yaratır, eğitim düzenler ve fırsat sağlar* kodlamaları oluşturulmuştur. Soruya verilen olumlu yanıtlardan elde edilen bu kodlamaların yanı sıra olumsuz yanıt olarak da *destek vermez* kodlaması yaratılmıştır. Konu bahsi kodlamaları belirten öğretmen sayısı Tablo 4.16’da gösterilmiş ve ardından yorumlanmıştır.

Tablo 4.16 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarının Liderlik Çalışmalarına Katılımı ve Desteği

Okulun Liderlik Çalışmalarına Katılımı ve Desteği	F	%
Destekler	22	32.8
Olumlu ortam yaratır	17	25.4
Eğitim düzenler	5	7.5
Fırsat sağlar	4	6.0
Destek vermez	19	28.4

Okullarda liderlik çalışmalarına bakış açısı irdelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık 1/3’ü (22 kişi) kendi okullarında liderlik çalışmalarının desteklendiğini ve bu durumdan duydukları memnuniyeti belirtmiştir.

“Destekler” kodu için örnek düşünce:

Ö26: “Destekleyici ve alternatif sunar niteliktedir.”

Okulda liderlik çalışmalarının desteklenmesiyle ilgili yanıt veren öğretmenlerden 17 tanesi (%25.4), okullarında konuyla ilgili olumlu bir ortam yaratıldığını ve bu sayede liderliğe önem verildiğine inandıklarını ifade etmiştir.

“Olumlu ortam yaratır” kodu için örnek düşünce:

Ö1: “Okulumuzda öğrenme ve çalışma için pozitif bir ortam yaratılmaya çalışılıyor.”

Öğretmenlerin beş tanesi (%7.5) liderlik konusunda gerek okul içinde gerekse okul dışındaki eğitim kurumlarında eğitsel faaliyetler (seminer, kurs, vs.) düzenlendiğini ve böylece bu konuya dikkat çekildiğini söylemiştir.

“Eğitim düzenler” kodu için örnek düşünce:

Ö86: “Okulumuz Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okuludur. Her yıl bu konu ile ilgili seminerler, üniversitelerle anlaşmalı yapılmaktadır. Katılım öğretmenin isteğine bağlıdır.”

Okullardaki liderlik konusunda bazı çalışmalara fırsatlar sağlandığını belirten dört öğretmen (%6), bu fırsatlar için zorunluluk olmadığını, isteğe göre katılım yapılarak bu fırsatların değerlendirildiğini söylemiştir.

“Fırsat sağlar” kodu için örnek düşünce:

Ö26: “Bu konuda devamlı yenilikler içerisinde olan bir okuluz. Destek ve katılım yönetim tarafından tanınan fırsatlarla ortam yaratılmaktadır.”

Yukarıda belirtilen görüşlere zıt olarak 19 öğretmen (%28.4) kendi okullarında liderlik ile ilgili çalışmaların ya da bu tür çalışmalara katılımın desteklenmediğini belirtmiş ve daha çok otokratik olarak tanımlanabilecek şekilde okul yöneticisinin aldığı kararların uygulandığı ortamlar olduğunu ifade etmiştir.

“Destek vermez” kodu için örnek düşünce:

Ö20: “Okulun liderlik çalışmalarına katılım ve desteğinin pek olmadığını düşünmekteyim.”

4.3.1.3 “Etkili bir Öğretmenin Öğretim Liderliği Becerileri” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 76 öğretmen bu boyuta dair soruya yanıt vermiş ve 76 öğretmenin tamamı öğretim liderliği konusunda lider özelliklerinden bahsetmiştir. Verilen cevapların içerik analizi sonucunda *alanına hakim olması*, *motive etmesi*, *iyi iletişim becerileri olması* ve *örnek olması* kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.17’de gösterilmiş ve sonrasında da yorumlanmıştır.

Tablo 4.17 Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Etkili Öğretmenin Öğretim Liderliği Becerileri

Etkili bir Öğretmenin Öğretim Liderliği Becerileri	f	%
Alanına hakim olması	29	40.3
Motive etmesi	18	25.0
İyi iletişim becerileri olması	15	20.8
Örnek olması	10	13.9

Öğretim liderliğinde konuya hakimiyet önemli bir noktadır ve öğretmenlerin 1/3’ünden fazlası (29 kişi) etkili bir öğretmen özellikleri arasında alan bilgisinin yeterli olması gerektiğini savunmuştur.

“Alanına hakim olması” kodu için örnek düşünce:

Ö22: “Branşıyla ilgili bilgi ve donanımın tam ve yenilikçi olması gerekir.”

Etkili bir öğretmenin özellikleri arasında motive etmenin de var olması gerektiğine inanan 18 öğretmen (%25) öğretim liderliği ile ilgili soruyu bu doğrultuda cevaplamıştır. Motive edilen grubun daha verimli çalışacağını ve başarıya bu yolla ulaşılacağını belirtmişlerdir.

“Motive etmesi” kodu için örnek düşünce:

Ö23: “Sınıfın odağını derste tutması gerekir. İlgisiz öğrenciyi dahi derse dahil etmesi ve teşvik etmesi gerekir.”

15 öğretmen (%20.8) bu soruyu yanıtlarken iyi iletişim becerilerine sahip olmanın önemine vurgu yapmıştır. Karşısındaki ile empati kurabilen, onları anlayabilen, onlara nasıl hitap edileceğini bilen bir kişinin etkili öğretmen sayılabileceğini, çünkü karşısındaki kişiye bunlar sayesinde ulaşılabilceğini ifade etmişlerdir.

“İyi iletişim becerileri olması” kodu için örnek düşünce:

Ö27: “Etkili bir öğretmenin öğretim liderliği konusunda empati kurması ve öğrencilerle iyi iletişim kurup sadece ders alanında değil her alanda öğrencinin destekçisi olması gerekir.”

Öğretim liderliği kapsamında etkili bir öğretmenin örnek olması gerektiğini belirten 10 öğretmen (%13.9) bulunmaktadır. Bir kişinin liderlik anlamında etkili olabilmesi için kendisinin öncelikle örnek davranışlar sergileyerek model olmasının altı çizilmiştir.

“Örnek olması” kodu için örnek düşünce:

Ö42: “Etkili bir öğretmen liderlik konusunda ilk olarak motive edici, inancılı, güven verici ve örnek teşkil eden bir birey olmalıdır.”

4.3.2 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarındaki “Paylaşılan Okul Vizyonu” Boyutuna Yönelik Liderlik Kapasitesi Düşünceleri

Fen Bilimleri branşlarındaki öğretmenlerin paylaşılan okul vizyonu ile ilgili düşünceleri bir açık uçlu soru ve bir sonda ile analiz edilmiştir. Bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.3.2.1 “Okulun Vizyonu” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 87 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. İçerik analizi sonucunda *çağdaş ve yenilikçi bireyler yetiştirir, başarılı bireyler yetiştirir, becerikli ve kendine yeten bireyler yetiştirir, uluslararası başarı kazanabilecek, dünya görüşü olan bireyler yetiştirir ve vatanına ve milletine karşı sorumlu ve yararlı bireyler yetiştirir* kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okulun Vizyonu ile İlgili Görüşleri

Okulun Vizyonu	F	%
Çağdaş ve yenilikçi bireyler yetiştirir	23	35.3
Başarılı bireyler yetiştirir	21	31.3
Becerikli ve kendine yeten bireyler yetiştirir	8	11.9
Uluslararası başarı kazanabilecek / dünya görüşü olan bireyler yetiştirir	8	11.9
Vatanına ve milletine karşı sorumlu ve yararlı bireyler yetiştirir	7	10.5

Okul vizyonu ile ilgili olarak bu soruyu yanıtlayan 23 öğretmen (%35.3) bulundukları okulda çağdaş ve yenilikçi bireyler yetiştirmenin temel hedefler arasında bulunduğunu belirtmişlerdir. Değişime açık ve güncel bilgilerle donanmış,

dünyayla iletişim halinde, bir başka deyişle dünyadaki gelişmeleri takip edebilen ve bunlara ayak uydurabilen bireylerin yetiştirilmesinin toplum için önemli olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir.

“Çağdaş ve yenilikçi bireyler yetiştirir” kodu için örnek düşünce:

Ö28: “Deneyimli eğitim ve öğretim kadrosuyla, sağlam temellere sahip, çağdaş, donanımlı, sorumluluk sahibi, yardımsever gençlik yetiştirmek.”

Okulların temel vizyonu hayatta başarılı olabilecek, dünya insanı sıfatına sahip ve dünyadaki gelişmeleri takip edebilecek bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda, 21 öğretmen (%31.3) bulundukları okulların bu vizyona sahip olduğunu belirtmişlerdir.

“Başarılı bireyler yetiştirir” kodu için örnek düşünce:

Ö21: “Akademik başarısı yüksek, bilgi ve yeteneklerini yaşamında kullanabilen, saygılı ve ahlaklı öğrenciler yetiştirmek.”

Sekiz öğretmen (%11.9) çalıştıkları okulların temel vizyonunun kaliteli, donanımlı, kendine yetebilen ve kendi ayakları üzerinde durabilen, becerikli bireyler yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir.

“Becerikli ve kendine yeten bireyler yetiştirir” kodu için örnek düşünce:

Ö47: “Yabancı ülkelere öğrenci göndermek en temel hedefimizdir. Kaliteli, becerikli öğrenciler yetiştirmek, iyi ahlaklı bireyler yetiştirmek, kısaca çağın gereklerine göre bireyler yetiştirmek hedefimizdir.”

Çalıştıkları okulun vizyonu hakkında sekiz öğretmen (%11.9) okullarındaki en öne çıkan maddenin uluslararası başarı kazanabilecek, dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirmek olduğunu söylemişlerdir. Bu okulların temel öğrenci yetiştirme amacının, dünyanın herhangi bir yerindeki diğer öğrencilerle rekabet edebilecek düzeyde bilgi birikimine sahip bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmişlerdir.

“Uluslararası başarı kazanabilecek, dünya görüşü olan bireyler yetiştirir”

kodu için örnek düşünce:

Ö28: “Okulumuzun hedefi, Türkiye, KKTC, Avrupa, Amerika vb. ülkelere en yüksek eğitim seviyesinde, dünya görüşüne sahip öğrenciler yetiştirmektedir.”

Aslında eğitimin en temel vizyonu olması gereken maddelerden biri olsa da, bu çalışma kapsamındaki katılımcılardan bu soruyu yanıtlayan sadece yedi öğretmen (%10.5), bulundukları okulun vizyonu olarak vatanına ve milletine karşı sorumlu ve yararlı bireyler yetiştirmekten bahsetmiştir.

“Vatanına ve milletine karşı sorumlu ve yararlı bireyler yetiştirir” kodu için örnek düşünce:

Ö22: “Okulumuz topluma faydalı, aydın, Atatürk İlke ve İnkılaplarına uygun, aydın gençler yetiştirmeyi, eğitim vermeyi hedefleyen bir okuldur.”

4.3.2.2 “Vizyon Belirlemede Etkili olan Paydaşlar” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 79 öğretmen bu soruya yanıt vermek istemiştir. İçerik analizi sonucunda *öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır, yönetimin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır, öğrencilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır, veliler veya Okul Aile Birliği'nin (OAB) görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) veya uzman kişilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır ve çalışanların görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır* kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Vizyon Belirlemede Etkili olan Paydaşlar ile İlgili Görüşleri

Vizyon Belirlemede Etkili olan Paydaşlar	F	%
Öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır	51	32.1
Yönetimin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır	42	26.4
Öğrencilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır	24	15.1
Veliler / OAB'nin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır	19	12.0
MEB / uzman kişilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır	13	8.8
Çalışanların görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır	10	6.3

Bu soruyu yanıtlayan öğretmenlerden 51 tanesi çalıştıkları okulun vizyonunun belirlenmesinde öğretmenlere söz hakkı verildiğini söylemiştir. Okul vizyonunun belirlenmesinde her zaman en önemli paydaşlardan biri olan öğretmenlerin görüşlerine değer verilmesi, vizyon belirleme sürecinin daha katılımcı yapıp vizyonun daha geçerli olmasını sağlamaktadır.

“Öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır” kodu için örnek düşünce:

Ö35: “Öğretmen ve öğrencilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır.”

Öğretmenlerin yarısından fazlası (42 kişi) okulun temel taşı olan yönetimin, yani müdür ve müdür yardımcılarının, okul vizyonunun belirlenmesinde doğal olarak etkin rol aldığını ifade etmiştir. Yöneticilerin olaylara daha farklı açılardan bakabilmesi, öğretmen ve öğrencilere göre daha farklı deneyim ve görüşlere sahip olması, vizyonun daha sağlıklı belirlenmesi konusunda yol belirleyicidir.

“Yönetimin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır” kodu için örnek düşünce:

Ö5: “Müdür, müdür muavininin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır.”

Katılımcı bir okul anlayışı içerisinde okul vizyonu belirlenirken öğrencilerin de görüşlerine yer verilmesi 24 öğretmen (%15.1) tarafından belirtilmiştir. Vizyonun temel hedefi öğrenciler olduğundan, onların da bu konuda söz haklarının olması ve beklentilerine karşılık verebilecek vizyona sahip bir okulda eğitim alıp oradan mezun olmaları, onlar için daha fazla önem teşkil etmektedir.

“Öğrencilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır ” kodu için örnek düşünce:

Ö28: “Yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır.”

Okul vizyonunun belirlenmesinde yine temel taşlardan biri olarak kabul edilen velilerin ya da OAB’nin görüşlerinin de alındığını 19 öğretmen (%12) belirtmiştir. Çocuklarının eğitim aldığı okulların vizyonunu belirleme sürecinde, velilerin kendi beklentilerini de vizyona katmaları vizyonun daha katılımcı olmasını sağlamaktadır.

“Veliler / OAB’nin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır” kodu için örnek düşünce:

Ö25: “Çalışanların, öğrencilerin, velilerin, bakanlığın görüşleri alınır.”

Vizyon belirleme sürecinde MEB ya da uzman kişilerin de görüşlerinin alındığını 13 öğretmen (%8.8) ifade etmiştir. Toplumun eğitime genel bakışını, bir başka deyişle genel eğitim anlayışını ifade eden bu katılım, okullardaki vizyon belirleme süreci için önemlidir.

“MEB / uzman kişilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır” kodu için örnek düşünce:

Ö30: “MEB belirler.”

Bu soruyu yanıtlayan öğretmenlerden 10 tanesi (%6.3) okul bünyesinde bulunan çalışanların vizyon belirleme sürecinde görüşlerine başvurulduğunu belirtmiştir. Okulun işlevselliğini sağlamaktan sorumlu olan bu bireylerin de vizyon belirleme sürecine dahil edilmeleri okul ikliminin daha olumlu olmasını sağlamaktadır.

“Çalışanların görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır” kodu için örnek düşünce:

Ö21: “Müdür, müdür muavini, öğretmen, okul çalışanları ve öğrenciler dinlenir.”

4.3.3 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarındaki “İşbirliği ve Ortak Sorumluluk” Boyutuna Yönelik Liderlik Kapasitesi Düşünceleri

Fen Bilimleri branşlarındaki öğretmenlerin işbirliği ve ortak sorumluluk ile ilgili düşünceleri bir açık uçlu soru ve iki sonda ile analiz edilmiştir. Bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.3.3.1 “Okul Toplumunun Karar ve Değerlendirme Uygulamaları” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 81 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. İçerik analizi sonucunda *karar ve değerlendirmeleri birlikte uyguluyorlar* ve *karar ve değerlendirmeleri birlikte uygulamazlar* kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20 Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Okul Toplumunun Birlik Olma Durumu

Okul Toplumunun Karar ve Değerlendirme Uygulamaları	f	%
Karar ve değerlendirmeleri birlikte uygulayanlar	63	75.9
Karar ve değerlendirmeleri birlikte uygulamazlar	20	24.1

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, (63 kişi, %75.9), çalıştıkları okul toplumunun, kararları ve değerlendirmeleri uygulamada birlik olduklarını savunmuştur. Okul toplumunun sayı olarak kalabalık olmasından dolayı fikir ayrılıkları yaşanmasına rağmen, genel anlamda kararların ortak alındığı ve bu nedenle de uygulamada birlik olma durumu yaşandığı belirtilmiştir.

“Karar ve değerlendirmeleri birlikte uygulayanlar” kodu için örnek düşünce:

Ö28: “Genelde birlik ve beraberlik içerisinde kararlar alan bir uygulamaya sahibiz. Ancak bazı konularda, örneğin kılık-kıyafet gibi, fikir çatışmalarının yaşandığı gerçeğini göz ardı edemeyiz.”

Çalışmaya katılarak bu soruyu yanıtlayan 20 öğretmen (%24.1), bulundukları okul ortamında birlik sağlanamadığını, bu nedenle karar ve değerlendirmelerde bazen bireysellik yaşandığını ifade etmiştir. Bazen de birlik içinde hareket edilmeye başlanmasına rağmen daha sonra bu birliğin dağıldığı da bu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

“Karar ve değerlendirmeleri birlikte uygulamazlar” kodu için örnek düşünce:

Ö27: “Birlik olduğunu düşünmüyorum. Öğretmen arkadaşların alınan kararlarda eylem ve söylem birliği yapmadığını görüyoruz. Alınan bir kararı bir öğretmen arkadaş uygularken diğer öğretmen arkadaş kötü olmamak (yani öğrenci gözünde) adına uygulamayabiliyor.”

4.3.3.2 “Okulla ilgili Kararlarda Bireylerin Davranışları” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 81 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. İçerik analizi sonucunda *herkes*, *çoğu kişi*, *bazıları* ve *reddedenler* kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21 Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Sorumlulukların Yerine Getirilme Davranışları

Okulla ilgili Kararlarda Bireylerin Davranışları	f	%
Herkes sorumlu davranır	53	73.3
Çoğu kişi sorumlu davranır	15	17.4
Bazıları sorumlu davranır	12	14.0
Sorumlu davranmayı reddederler	6	7.0

Araştırma dahilinde yer alan ve bu soruyu yanıtlayan öğretmenlerden 53 tanesi (%73.3) alınan kararlarda herkesin üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirdiğini ifade etmiştir. Bu konuda sorun yaşanmadığını, herkesin aktif katılım göstererek başarılı bir süreç içinde işlerin yapıldığını da belirtmişlerdir.

“Herkes sorumlu davranır” kodu için örnek düşünce:

Ö21: “Herkes üzerine düşeni yapar.”

Öğretmenlerden 15 tanesi (%17.4) okul bünyesindeki görev ve sorumlulukları okul toplumundaki çoğu kişinin ciddiyetle yerine getirdiğini ama bazı istisnaların da bulunduğunu belirtmişlerdir.

“Çoğu kişi sorumlu davranır” kodu için örnek düşünce:

Ö23: “Çoğunlukla tüm öğretmenler sorumluluklarını özveriyle gerçekleştirirler.”

Oniki öğretmen (%14) çalıştıkları okul hakkında okul toplumunun bazı üyelerinin kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirdiğini, bazılarının da bu konuda duyarlı olmadıklarını söylemişlerdir.

“Bazıları sorumlu davranır” kodu için örnek düşünce:

Ö27: “Bazıları dikkat edip uygulayabilirken diğerleri dikkat etmeyebilir ve uygulanması için de çaba göstermeyebilir.”

Altı öğretmen (%7) ise, çalıştıkları okul bünyesinde, verilen görev ve sorumlulukları reddeden bireylerin olduğunu bildirmiştir. Genel okul iklimini olumsuz yönde etkileyen bu bireylerin varlığının mutlaka belirtilmesi gerektiğine inandıklarını da söylemişlerdir.

“Sorumlu davranmayı reddederler” kodu için örnek düşünce:

Ö23: “Çoğu öğretmenimiz üzerine düşen görevleri yerine getiriyor. Ancak görevi reddedenler ya da üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeyen öğretmenler de var.”

4.3.3.3 “Okul Toplumu Üyesi Olanlar” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 74 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. İçerik analizi sonucunda *öğretmenler okul toplumu üyesi olarak kabul edilir, yönetim okul toplumu üyesi olarak kabul edilir ve çalışanlar okul toplumu üyesi olarak kabul edilir* kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22 Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Okul Toplumu Üyeleri

Okul Toplumu Üyesi Olanlar	f	%
Öğretmenler okul toplumu üyesi olarak kabul edilir	60	36.4
Yönetim okul toplumu üyesi olarak kabul edilir	56	34.0
Çalışanlar okul toplumu üyesi olarak kabul edilir	49	30.0

Altmış öğretmen, öğretmen olarak çalışan bireylerin, kendilerini okul toplumunun bir parçası olarak gördüklerini ifade etmiştir. Hem öğrenciler hem de yönetim ile iletişimi daha fazla olduğu için öğretmenlerin kendilerini okul toplumunun bir parçası olarak görme konusunda zorluk çekmedikleri belirtilmiştir.

“Öğretmenler okul toplumu üyesi olarak kabul edilir” kodu için örnek düşünce:

Ö19: “Öğretmenler ve tüm çalışanlar okul üyeleridir. Okul ve birey arasında karşılıklı saygı ve anlayış, iyi niyetten dolayı.”

Bu soruya cevap veren öğretmenlerden 56 tanesi (%34), yönetimin, yani müdür ve müdür yardımcılarının kendilerini okul toplumu üyesi olarak gördüklerini ifade etmiştir. Okullardaki dirlik ve düzeni sağlayan ve kararların alınmasında en yüksek merci sayılan yönetimin okul toplumunun doğal bir üyesi olduğu görüşü yaygın bir şekilde ifade edilmiştir.

“Yönetim okul toplumu üyesi olarak kabul edilir” kodu için örnek düşünce:

Ö20: “Müdür, müdür muavini ve öğretmenler okul üyelerini oluşturur. Çünkü okulda öğrencilerle daha çok muhatap olan ve onları eğitmeye çalışan onlardır.”

Aynı iş ortamı paylaşıldığından ve samimi bir ortam içerisinde birlikte hareket edildiğinden dolayı çalışanların da kendilerini okul toplumu üyesi olarak algıladıklarına inanan ve bunu belirten 49 öğretmen (%30) bu soruyu yanıtlamıştır.

“Çalışanlar okul toplumu üyesi olarak kabul edilir” kodu için örnek düşünce:

Ö21: “Okul yönetimi, öğretmenleri, öğrencileri, okul aile birliği, sekreterler, temizlik personeli ve hatta kantincisi okulun bir üyesidir. Bir etkinlik olduğu zaman

bu söylediğim tüm bireyler katılımcı durumdadır. Ayrıca okula karşı her biri kendini sorumlu hissediyor.”

4.3.4 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okullarındaki “Algılanan Öğrenci Başarısı” Boyutuna Yönelik Liderlik Kapasitesi Düşünceleri

Fen Bilimleri branşlarındaki öğretmenlerin algılanan öğrenci başarısı ile ilgili düşünceleri bir açık uçlu soru ve iki sonda ile analiz edilmiştir. Bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.3.4.1 “Öğrenci Başarısının Artırılması için Okulda Yapılanlar” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 83 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. İçerik analizi sonucunda *eğitsel faaliyetler düzenlenir, farklı yöntem ve teknikler uygulanır, ek kurslar düzenlenir, öğrenciler motive edilir ve veliler ile görüşülür* kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

Tablo 4.23 Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Okulun Öğrenci Başarısını Artırma Çalışmaları

Öğrenci Başarısının Artırılması için Okulda Yapılanlar	f	%
Eğitsel faaliyetler düzenlenir	29	28.2
Farklı yöntem ve teknikler uygulanır	27	26.2
Ek kurslar düzenlenir	22	21.4
Öğrenciler motive edilir	17	16.5
Veliler ile görüşülür	8	7.8

Araştırma dahilinde olup bu soruya yanıt veren 29 öğretmen (%28.2) okullarında öğrenci başarısının artırılmasına yönelik eğitsel faaliyetler yapıldığını belirtmişlerdir. Genel olarak sıklıkla ifade edilen bu faaliyetlere, soru kampları, geziler, bilim fuarları, bilgi yarışmaları örnek gösterilebilir.

“Eğitsel faaliyetler düzenlenir” kodu için örnek düşünce:

Ö21: “Öğrenci başarısının artırılması için öğrencileri sadece ders yönünden desteklemek yeterli değildir. Okulumuz öğrencilerin sosyal yönlerini geliştirmek, topluma örnek bireyler olmalarını sağlamak için gerekli aktiviteler, geziler, etkinlikler, seminerler düzenlemektedir. Ders yönünden ise çalışma soruları hazırlanmaktadır.”

Katılımcılardan 27 kişi (%26.2) öğrenci başarısının artırılması için okul olarak farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığını belirtmişlerdir. Özellikle okul bünyesinde gelişmiş laboratuvar ve bilgisayar, akıllı tahta vb. gibi araç-gereçlerle donatılmış bölümlerin olması, okulun bünyesinde farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması için altyapı sağladığından dolayı öğrencilerin başarısı için önemli olarak kabul edilmektedir.

“Farklı yöntem ve teknikler uygulanır” kodu için örnek düşünce:

Ö4: “Görsel materyaller, akıllı tahta kullanırım, deneysel çalışmalar yaparım.”

Araştırmaya katılan ve bu soruya yanıt veren öğretmenlerden 22 kişi (%21.4) özellikle zayıf öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilmek ve onların başarılı olmalarını sağlayabilmek adına okul içinde takviye kurslar düzenlendiğini ifade etmişlerdir. Zayıf öğrencilerin yanı sıra istekli tüm öğrencilerin katılabileceği bu ekstra çalışmaların yararının olduğunu da belirtmişlerdir.

“Ek kurslar düzenlenir” kodu için örnek düşünce:

Ö34: “Öğleden sonra kurslarımız var.”

Öğretmenlerin yaklaşık 1/5’i (17 kişi), öğrencilerin başarı oranını artırmak için okul olarak onları motive etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Okul bazında yapılan çalışmalarda veya düzenlenen etkinliklerde öğrencilerin ilgi, merak ve becerilerini dikkate aldıklarını, onların severek ve eğlenerek öğrenmelerini artırabilen ve başarı oranlarını yükseltebilen fikirleri uygulamaya koyduklarını söylemişlerdir.

“Öğrenciler motive edilir” kodu için örnek düşünce:

Ö20: “Öğrenciler derslerine motive edilir. Amaçlar belirlenir ve bu doğrultuda öğrencilere liderlik ve yönlendiricilik yapılır.”

Öğrenci velileriyle görüşme yapıp öğrencinin durumu hakkında bilgi verdiğini ya da velilerden yardım isteyip birlikte hareket ettiğini belirten sekiz öğretmen (%7.8) bu soruyu yanıtlamıştır. Ayrıca velilerle yapılan görüşmelerin bazen telefonla bazen de yüz yüze yapıldığını; bazen yıllık rutin toplantılarda bu görüşmelerin gerçekleştiğini, bazen de velilerin özel olarak çağırıldığını ifade etmişlerdir.

“Veliler ile görüşülür” kodu için örnek düşünce:

Ö3: “Veli-öğretmen görüşmesi yapılır (okula çağırılarak veya telefonda). Öğretmenin kendi konusuna göre ortak branşlar gezi gözlem yapar. Örneğin, fen öğretmenleri ODTÜ’deki laboratuvarları ziyaret edip, çeşitli deney gösterileri izlettirirler.”

4.3.4.2 “Öğrenci Başarısının Artırılması için Öğretmenin Yaptıkları”

Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 85 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. İçerik analizi sonucunda *farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygular, bireysel ilgi gösterir, motive eder ve gerçek hayattan örnek vererek bağdaştırır* kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.24’te gösterilmiştir.

Tablo 4.24 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Artırma Çalışmaları

Öğrenci Başarısının Artırılması için Öğretmenin Yaptıkları	F	%
Farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygular	37	35.0
Bireysel ilgi gösterir	26	24.5
Motive eder	24	22.6
Gerçek hayattan örnek vererek bağdaştırır	19	17.9

Öğretmenlerden bu soruya yanıt veren 37 tanesi (%35) kendilerinin sınıfta farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenci başarısını artırmaya yönelik davranışlarını belirtmiştir. Özellikle deney yaparak ve laboratuvar kullanarak öğrencilerin konuları daha iyi öğrenmesini sağladıklarını ifade eden pek çok öğretmen olmuştur.

“Farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygular” kodu için örnek düşünce:

Ö42: “Konuyu her şeyden önce güzel ve anlaşılır şekilde anlatmaya ve not aldirmaya çalışırım. Tekrar ederim, laboratuvar uygulaması yaparım. Şovlar gösteririm. Örnekler yaparım. Konuya hakim olmak için mutlaka hizmet içi kurslara katılırım. Günlük çalışma ve özellikle ekip çalışmaları yaparak sınıf içindeki katılımı belirlemeye çalışırım.”

Katılımcılardan 26 öğretmen (%31) öğrencileriyle bireysel olarak ilgilediklerini, onların kişisel sorunları ya da öğrenme problemleri üzerine kendileriyle konuştuklarını, bu sayede de öğrencilerin başarısını artırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

“Bireysel ilgi gösterir” kodu için örnek düşünce:

Ö20: “Öğrencileri çok iyi tanımaya çalışırım; kişisel olarak onlarla ilgilenirim. Benim onları düşündüğümü ve onlara değer verdiğimi gören öğrenci öğrenmeye hazır hale gelir.”

Araştırmaya katılarak bu soruyu yanıtlayan 24 öğretmen (%22.6) öğrencilerinin daha iyi öğrenerek başarılı olabilmeleri için onları farklı yöntemlerle motive ettiklerini dile getirmişlerdir. Ödül ceza, konuşarak problemi halletme, ekstra çalışma veya ödevlerden muaf tutma yoluyla öğrencileri motive ettiklerini, sıklıkla da motive edici konuşmalar yaptıklarını açıklamışlardır.

“Motive eder” kodu için örnek düşünce:

Ö19: “Motivasyon konuşmaları ve çalışma yöntemleri hakkında bilgi verip, okul dışı konularda sorun olup olmadığını araştırırım.”

Öğretmenlerden yaklaşık olarak 1/5’i (19) öğrencilerinin başarısını artırmayı gerçek hayattan örnekler vererek ve konuları gerçek hayatla bağdaştırarak sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu sayede öğrenilen konuların somutlaştırılması ve öğrenci için öğrenmesi daha kolay hale gelmesi başarı üzerinde önemli olduğu söylenen bir başka faktördür.

“Gerçek hayattan örnek vererek bağdaştırır” kodu için örnek düşünce:

Ö88: “Bunun metotları olarak motivasyon, bol örnek, tekrar uygulamalı etkinlikler, beyin fırtınası, yaratıcılığı teşvik, günlük hayatla ilişkilendirme başta sayılabilir. En önemlisi de öğrenilenlerin hayattaki önemini vurgulamaktır.”

4.3.4.3 “Okulun Başarısı ile İlgili Memnuniyet” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 83 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. Öğretmenlerin 76’sının cevapları değerlendirmeye alınmış ve yapılan içerik analizi sonucunda *okulun başarısından memnun olduğunu belirtenler* ve *okulun başarısından memnun olmadığını belirtenler* kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.25’te gösterilmiştir.

Tablo 4.25 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Başarısı ile İlgili Memnuniyeti ve Görüşleri

Okulun Başarısı ile İlgili Memnuniyet	F	%
Okulun başarısından memnun olduğunu belirtenler	44	57.9
Okulun başarısından memnun olmadığını belirtenler	32	42.1

Öğretmenlerin yarısından fazlası, 44 kişi (%57.9), bulundukları okullarda öğrenci başarısı ile ilgili memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Başarının sürekli artması için öğretmenler öğrencilerin motive edilmesinin, öğretmen-yönetim-öğrenci-veli işbirliğinin artması ve sürekliliğinin, öğrencilerin kol etkinliği gibi yıl boyunca süren etkinliklere katılımının, çağdaş öğretim metotlarının sınıfta uygulanmasının, öğrencilerin kişisel ya da akademik sorunlarına hızlı ve etkili çözüm bulunmasının ve bireysel farklılıkların dikkate alınmasının önemli olduğunu da belirtmişlerdir.

“Okulun başarısından memnun olduğunu belirtenler” kodu için örnek düşünce:

Ö27: “Okulumun başarılarından memnunum. Öğretmenler tarafında bazı hususlara dikkat edilmesi durumunda daha da başarılı olacağımızı düşünüyorum. Bu hususlar, öğretmenlerin özeleştiri yapıp kendini geliştirmesi ve eğitime yönelik gelişmeleri takip etmeleridir.”

Bu soruyu yanıtlayan öğretmenlerden 32 kişi (%42.1) çalıştıkları okullardaki öğrenci başarı oranından memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle parçalanmış aile, gün boyu çalışan anne-babalar, aile içi maddi sıkıntılar, aktivite ve etkinlik ve öğretmen-yönetim-öğrenci-veli işbirliğinin yetersizliği ve aile ilgisizliği gibi başlıca nedenlerden dolayı öğrencilerin başarı oranının düşük olduğunu da ayrıca ifade etmişlerdir.

“Okulun başarısından memnun olmadığını belirtenler” kodu için örnek düşünce:

Ö47: “Okulun başarısından memnun değilim. Başarı düşmüştür. Öğrenci-aile ilişkileri eskisi gibi sağlıklı çalışmıyor. Eğitime yeterli değer verilmiyor. Bakanlık yeni vizyonlar koymalıdır. Özellikle not sistemi yeniden değerlendirilmeli ve şura kararları hayata geçirilmelidir.”

4.4 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlikleri Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi Boyutları Kapsamında Ne Düzeydedir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Bu kısımda öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlikleri ile ilgili görüşlerinin saptanması amacıyla istatistiksel analizler yapılmıştır. Çalışmada kullanılan Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin boyutlarında yer alan “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” konularında öğretmenlerin düzeyleri belirlenmiştir.

4.4.1 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin “Öğrenci Katılımı” Boyutuna İlişkin Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Tablo 4.26’da katılımcıların öğretmenlik özyeterlik ölçeğinin “öğrenci katılımı” boyutuna ilişkin görüşleri verilmektedir. Tablodaki veriler incelendiğinde katılımcıların %67.2’sinin öğrenci katılımı ile ilgili görüşlerinin “çok yeterli” olduğu görülmektedir. Katılımcıların %16.2’si bu konuda kendilerini “biraz yeterli” bulurken, sadece %4,5’i “çok az yeterli” bulmaktadırlar.

Tablo 4.26 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin “Öğrenci Katılımı” Boyutuna İlişkin Görüşleri

	f	%
Yetersiz	5	4.5
Çok Az Yeterli	1	.9
Biraz Yeterli	18	16.2
Oldukça Yeterli	74	67.2
Çok Yeterli	12	10.8

4.4.2 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin “Öğretim Stratejileri” Boyutuna İlişkin Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Tablo 4.27’de katılımcıların öğretmenlik özyeterlik ölçeğinin “öğretim stratejileri” boyutuna ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Tablodaki veriler incelendiğinde katılımcıların %61.3’ünün öğretim stratejileri ile ilgili görüşlerinin “oldukça yeterli” olduğu görülmektedirler. Ayrıca, katılımcıların %28.8’i bu konuda kendilerini “çok yeterli” bulmaktadırlar. Diğer yandan çalışmaya katılan beş

katılımcı kendilerini “yetersiz” bulurken, diğer bir beş katılımcı ise kendilerini “biraz yeterli” bulmaktadırlar.

Tablo 4.27 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin “Öğretim Stratejileri” Boyutuna İlişkin Görüşleri

	f	%
Yetersiz	5	4.5
Biraz Yeterli	5	4.5
Oldukça Yeterli	68	61.3
Çok Yeterli	32	28.8

4.4.3 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin “Sınıf Yönetimi” Boyutuna İlişkin Düzeyleri Nasıldır?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Tablo 4.28’de katılımcıların öğretmenlik özyeterlik ölçeğinin “sınıf yönetimi” boyutuna ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Tablodaki veriler incelendiğinde katılımcıların % 58.6’sının sınıf yönetimi ile ilgili olarak kendilerini “oldukça yeterli” buldukları görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların %27.9’u bu konuda kendilerini “çok yeterli” bulmaktadırlar. Diğer yandan çalışmaya katılan dokuz katılımcı kendilerini “biraz yeterli” bulurken, beş katılımcı ise kendilerini “yetersiz” bulmaktadırlar.

Tablo 4.28 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin “Sınıf Yönetimi” Boyutuna İlişkin Görüşleri

	f	%
Yetersiz	5	4.5
Biraz Yeterli	9	8.1
Oldukça Yeterli	65	58.6
Çok Yeterli	31	27.9

4.5 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Çalışmanın Değişkenlerine Göre Anlamli bir Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Araştırmanın bu kısmında çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterliklerine ilişkin düzeyleri katılımcıların demografik değişkenleri olan okul türü, cinsiyet, medeni hal, mezun olunan fakülte, lisansüstü eğitim, branş, kıdem, okulda görev yapan öğretmen sayısı ve okulda bulunan öğrenci sayısı durumlarına göre incelenmiştir.

4.5.1 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Çalıştıkları Okul Türüne Göre Anlamli bir Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Fen Bilimleri öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü (resmi, özel) çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların çalıştıkları okul türü ile öğretmenlik özyeterlik algıları arasında anlamli bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların öğretmenlik özyeterlik algıları ile cinsiyetleri için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.29’da verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik algılarının öğretim stratejileri ($t(106) = .045, p < .05$) ve sınıf yönetimi ($t(106) = .033, p < .05$) boyutlarında anlamli bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Diğer yandan öğrenci katılımı boyutunda anlamli bir farklılık görülmemiştir ($t(106) = .316, p > .05$).

Tablo 4.29 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Okul Türünün İlişkisi

	Çalışılan Okul	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Öğrenci Katılımı	Devlet	80	3.8250	.67082	1.007	.316
	Özel	28	3.6429	1.16155		
Öğretim Stratejileri	Devlet	80	4.2000	.66371	2.024	.045
	Özel	28	3.8214	1.24881		
Sınıf Yönetimi	Devlet	80	4.1625	.71942	2.161	.033
	Özel	28	3.7500	1.20570		

4.5.2 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Fen Bilimleri öğretmenlerinin cinsiyetleri çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların cinsiyetleri ile öğretmen özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların okullarındaki öğretmen özyeterlik algıları ile cinsiyetleri için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.30’da verilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlik boyutlarındaki görüşleri cinsiyetlerine göre bir farklılık göstermemektedir (öğrenci katılımı için $t(109)=-.768$, $p>.01$, öğretim stratejileri için $t(109)=-.485$, $p>.01$ ve sınıf yönetimi için $t(109)=-.792$, $p>.01$).

Tablo 4.30 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Cinsiyetlerinin İlişkisi

	Cinsiyet	N	X	Std. Deviation	t	p
Öğrenci Katılımı	kadın	81	3.7531	.82962	-	.444
	erkek	28	3.8929	.83174	.768	
Öğretim Stratejileri	kadın	81	4.0864	.89718	-	.629
	erkek	28	4.1786	.77237	.485	
Sınıf Yönetimi	kadın	81	4.0247	.90796	-	.430
	erkek	28	4.1786	.81892	.792	

4.5.3 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Medeni Hallerine Göre Farklılık Göstermekte midir?”

Sorusunun Değerlendirilmesi

Fen Bilimleri öğretmenlerinin medeni halleri çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların medeni halleri ile öğretmenlik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların öğretmenlik özyeterlik algıları ile medeni halleri için yapılan *t*-testi sonuçları Tablo 4.31’de verilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlik algılarının alt boyutlarındaki görüşleri medeni hallerine göre bir farklılık göstermemektedir (sınıf yönetimi için ($t(106)=.316$, $p>.05$), öğretim stratejileri için ($t(106)=.611$, $p>.05$), ve sınıf yönetimi için ($t(106)=.842$, $p>.05$).

Tablo 4.31 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Medeni Hallerinin İlişkisi

	Medeni Hal	N	Mean	Std. Deviation	<i>t</i>	<i>p</i>
Sınıf Yönetimi	Evli	81	4.0741	.89132	.000	.316
	Bekar	27	4.0741	.87380		
Öğretim Stratejileri	Evli	81	4.1358	.89097	.510	.611
	Bekar	27	4.0370	.80773		
Öğrenci Katılımı	Evli	81	3.7778	.83666	-.199	.842
	Bekar	27	3.8148	.83376		

4.5.4 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Mezun Oldukları Fakültelere Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Fen bilimleri öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteler çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların mezun oldukları fakülteler ile öğretmenlik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların öğretmenlik özyeterlik algıları ile mezun oldukları fakülteler için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlik algılarının boyutlarındaki görüşleri mezun oldukları fakültelere göre bir farklılık göstermemektedir (öğrenci katılımı için $F(6.103)=.497$, $p>.01$, öğretim stratejileri için $F(6.103)=.516$, $p>.0$ ve sınıf yönetimi için $F(6.103)=.872$, $p>.01$).

Tablo 4.32 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Mezun Olunan Fakültenin İlişkisi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	2.086	6	.348	.497	.810
	Gruplariçi	72.105	103	.700		
	Toplam	74.191	109			
Öğretim Stratejileri	Gruplararası	2.353	6	.392	.516	.795
	Gruplariçi	78.338	103	.761		
	Toplam	80.691	109			
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	4.086	6	.681	.872	.518
	Gruplariçi	80.468	103	.781		
	Toplam	84.555	109			

4.5.5 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Fen Bilimleri öğretmenlerinin lisansüstü eğitim durumları çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların lisansüstü eğitim durumları ile öğretmenlik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların öğretmenlik özyeterlik algıları ile lisansüstü eğitim durumları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.33’te verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlik algılarının bütün alt boyutlarındaki görüşlerinin lisansüstü eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (öğrenci katılımı için $F(2,106)=2.254$, $p<.05$, öğretim stratejileri için $F(2, 106)=2.935$, $p<.05$ ve sınıf yönetimi için $F(2,106)=2.647$, $p<.05$).

Tablo 4.33 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Lisansüstü Eğitim Durumlarının İlişkisi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	4.508	2	2.254	3.43 1	.036
	Gruplariçi	69.639	106	.657		
	Toplam	74.147	108			
Öğretim Stratejileri	Gruplararası	5.870	2	2.935	4.20 3	.018
	Gruplariçi	74.020	106	.698		
	Toplam	79.890	108			
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	5.115	2	2.557	3.45 1	.035
	Gruplariçi	78.555	106	.741		
	Toplam	83.670	108			

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının alt boyutlarında; Öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi, lisansüstü eğitim durumlarına göre hangi

gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) post-hoc Scheffe testi sonuçları Tablo 4.34 verilmiştir. Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi bakımından doktora eğitimi almış katılımcılarla lisansüstü eğitim almamışlarla, yüksek lisans eğitimi almışlar arasında lisansüstü eğitim almamış veya lisansüstü almış öğretmenler lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.34 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Lisansüstü Eğitim Durumlarının İlişkisi Post-hoc Scheffe Testi Sonuçları

		N	Mean	Std. Deviation
Öğrenci Katılımı	Yok	62	3.7258	.83311
	Yüksek	45	3.9333	.71985
	Lisans			
	Doktora	2	2.5000	2.12132
	Toplam	109	3.7890	.82858
Öğretim Stratejileri	Yok	62	4.0645	.84681
	Yüksek	45	4.2222	.76541
	Lisans			
	Doktora	2	2.5000	2.12132
	Toplam	109	4.1009	.86007
Sınıf Yönetimi	Yok	62	4.0484	.85751
	Yüksek	45	4.1333	.81464
	Lisans			
	Doktora	2	2.5000	2.12132
	Toplam	109	4.0550	.88018

4.5.6 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Okulda Ders Verdikleri Branşlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Fen Bilimleri öğretmenlerinin okulda ders verdikleri branşları çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların okullarındaki branşları ile öğretmenlik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına

bakılmıştır. Katılımcıların öğretmenlik özyeterlik algıları ile branşları için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.35’te verilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlik algılarının boyutlarındaki görüşleri branşlarına göre bir farklılık göstermemektedir (öğrenci katılımı için $F(8.101)=.696$, $p>.01$, öğretim stratejileri için $F(8.101)=.658$, $p>.01$ ve sınıf yönetimi için $F(8.101)=.908$, $p>.01$).

Tablo 4.35 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Branşlarının İlişkisi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	3.879	8	.485	.696	.694
	Gruplariçi	70.312	101	.696		
	Toplam	74.191	109			
Öğretim Stratejileri	Gruplararası	3.997	8	.500	.658	.727
	Gruplariçi	76.694	101	.759		
	Toplam	80.691	109			
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	5.675	8	.709	.908	.513
	Gruplariçi	78.879	101	.781		
	Toplam	84.555	109			

4.5.7 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Kıdemlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte geçirdikleri süreleri (kıdemleri) çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların kıdemleri ile öğretmenlik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların öğretmenlik özyeterlik algıları ile kıdemleri için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.36’da verilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlik algılarının boyutlarındaki görüşleri kıdemlerine göre bir farklılık göstermemektedir (öğrenci katılımı için

$F(5.104)=.737$, $p>.01$, öğretim stratejileri için $F(5.104)=.384$, $p>.01$ ve sınıf yönetimi için $F(5.104)=1.462$, $p>.01$).

Tablo 4.36 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Kıdemlerinin İlişkisi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	2.539	5	.508	.737	.597
	Gruplariçi	71.652	104	.689		
	Toplam	74.191	109			
Öğretim Stratejileri	Gruplararası	1.461	5	.292	.384	.859
	Gruplariçi	79.230	104	.762		
	Toplam	80.691	109			
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	5.554	5	1.111	1.462	.209
	Gruplariçi	79.001	104	.760		
	Toplam	84.555	109			

4.5.8 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Çalıştıkları Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Fen bilimleri öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların okullarındaki öğretmen sayısı ile öğretmenlik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların öğretmenlik özyeterlik algıları ile öğretmen sayısı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.37’de verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik algıları ile boyutlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (öğrenci katılımı için $t(108)=.316$, $p>.05$; öğretim stratejileri için $t(108) = .045$, $p>.05$ ve sınıf yönetimi için $t(108) = .033$, $p>.05$).

Tablo 4.37 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Okullardaki Öğretmen Sayısının İlişkisi

	Öğretmen Sayısı	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Öğrenci Katılımı	20den az	18	3.7778	.87820	-.074	.942
	51 kişiden fazla	92	3.7935	.81925		
Öğretim Stratejileri	20den az	18	3.9444	.87260	-.887	.377
	51 kişiden fazla	92	4.1413	.85910		
Sınıf Yönetimi	20den az	18	4.2222	.94281	-834	.406
	51 kişiden fazla	92	4.0326	.87015		

4.5.9 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterlik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Fen bilimleri öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısı çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcıların okullarındaki öğrenci sayısı ile öğretmenlik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların öğretmenlik özyeterlik algıları ile öğrenci sayısı için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.38’de verilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlik algılarının boyutlarındaki görüşleri öğrenci sayılarına göre bir farklılık göstermemektedir (öğrenci katılımı için $F(2.106)=.367$, $p>.01$; öğretim stratejileri için $F(2.106)=.941$, $p>.01$ ve sınıf yönetimi için $F(2.106)=1.340$, $p>.01$).

Tablo 4.38 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Öğrenci Sayısının İlişkisi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	.510	2	.255	.367	.694
	Gruplariçi	73.637	106	.695		
	Toplam	74.147	108			
Öğretim Stratejileri	Gruplararası	1.407	2	.704	.941	.393
	Gruplariçi	79.271	106	.748		
	Toplam	80.679	108			
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	2.085	2	1.042	1.340	.266
	Gruplariçi	82.466	106	.778		
	Toplam	84.550	108			

4.6 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterliği Boyutlarına İlişkin Düşünceleri Nelerdir?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin özyeterlik algısı ile ilgili olarak yapılan nitel çalışma sonucunda özyeterlik kavramının alt başlıkları olan *öğrenci katılımı*, *öğretim stratejileri* ve *sınıf yönetimi* konularında öğretmenlerin verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlikle ilgili olarak vermiş oldukları yanıtlar içerik analizi yapılarak incelenmiş, birer örnek ifade ile desteklenmiştir. Her bir katılımcının kaydından deşifre edilen ifadeler, araştırmacı tarafından numaralandırılmış ve bu numaralar “öğretmen” anlamına gelen “Ö” kısaltmasının yanına eklenerek bulgulara sunulmuştur.

4.6.1 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterliklerinin “Öğrenci Katılımı” Boyutuna İlişkin Düşünceleri

Fen bilimleri branşlarındaki öğretmenlerin öğrenci katılımı ile ilgili düşünceleri bir açık uçlu soru ve iki sonda ile analiz edilmiştir. Bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.6.1.1 “Öğrencilerin Okul Etkinliklerine Katılmasına dair Öğretmen Davranışları” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 77 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. İçerik analizi sonucunda *motive eder*, *bilgilendirerek ikna eder* ve *ilgi ve becerisine göre yönlendirir* kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.39’da gösterilmiştir.

Tablo 4.39 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Okul Etkinliklerine Katılmasına dair Öğretmen Davranışları

Öğrencilerin Okul Etkinliklerine Katılmasına dair Öğretmen Davranışları	f	%
Bilgilendirerek ikna eder	34	39.5
Motive eder	29	33.7
İlgi ve becerisine göre yönlendirir	23	26.7

Öğrencilerin katılımını artırmak için bilgilendirerek ikna etme çalışmaları 34 öğretmenin (%39.5) başvurduğu yöntemdir ve bilgi verirken yaptıkları açıklamaların öğrencileri ikna etme yönünde etkili olduğundan bahseden bu öğretmenler öğrencileri ikna yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir.

“Bilgilendirerek ikna eder” kodu için örnek düşünce:

Ö25: “Bu etkinliklere katıldıklarında onlara ne gibi olumlu katkı sağlayacağını anlatıp ilgilerini çekmeye çalışırım ve bu şekilde onların etkinliklere katılmasını sağlarım.”

Öğretmenlerin 29 tanesi (%33.7) öğrencilerin okul etkinliklerine katılımını sağlayarak onları motive ettiğinden bahsetmiştir. Bu konuda başarılı olduklarına dair algılarından dolayı bu yöntemi büyük bir çoğunluğun tercih ettiğini söylemek mümkündür.

“Motive eder” kodu için örnek düşünce:

Ö90: “Motivasyonlarını artırırım. Etkinliklerde başarılı olabileceklerini söyleyerek onları yönlendiririm.”

Okul etkinliklerine katılmaları amaçlanan öğrencileri yönlendirmek, yönlendirirken de onların ilgi ve becerilerini dikkate almak önemli miktarda öğretmenin öğrenciye uyguladığını belirttiği bir yöntem olarak kodlanmıştır. Öğretmenlerden 23 kişi (%26.7) bu şekilde okul etkinliklerine katılım oranını artırdığından bahsetmektedir.

“İlgi ve becerisine göre yönlendirir” kodu için örnek düşünce:

Ö27: “Okul etkinlikleri sosyal iletişimi de beraberinde artırdığından, yönlendirip destek olmayı sağlıyoruz.”

4.6.1.2 “Öğretmenlerin Başarısız Öğrencilere Yönelik Davranışları” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 85 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. İçerik analizi sonucunda *motive eder, rehberlik servisinden yardım alır, nedenini öğrenmek için konuşur* ve *derse aktif olarak katar* kodlamaları

oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.40’da gösterilmiştir.

Tablo 4.40 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Başarısız Öğrencilere Yönelik Davranışları

Öğretmenlerin Başarısız Öğrencilere Yönelik Davranışları	f	%
Motive eder	48	41.7
Derse aktif olarak katar	35	30.4
Nedenini öğrenmek için konuşur	24	20.9
Rehberlik servisinden yardım alır	8	7.6

Başarısız öğrencileri motive etmeyi seçen 48 öğretmen (%41.7) öğrencilerin güdülenerek başarıya ulaşabileceğine dair güçlü inançlarını vurgulamışlardır.

“Motive eder” kodu için örnek düşünce:

Ö23: “Onların da bu okuldaki her öğrencinin sahip olduğu yetenekleri olduğunu ve başarısız olmaları için hiçbir sebep olmadığını belirtip, doğru çalışmaya teşvik ederim. Bu da özgüvenlerini artırır.”

Öğretmenler, başarısız öğrencileri bir kenara itip artık ilgi göstermemek ve hep başarısız olmaya mahkum etmek yerine; onlara da ilgi göstererek kazanmaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin hemen hemen yarısının, (35 kişi, %30.4), öğrencileri üzerine daha fazla eğilerek onların aktif olarak derse katılımını sağladıkları yapılan inceleme sonucunda ortaya çıkmıştır.

“Derse aktif olarak katar” kodu için örnek düşünce:

Ö3: “Başarısız öğrencileri hiçbir zaman başarısız olduklarından dolayı ezip, bir kenara ayırma ve horlama gibi davranışlarda bulunmak öğretmenlik hayatımda olmadı. Onlarla sürekli konuşarak neden başarılı olmaları gerektiğini anlatıyorum. Özgüvenlerini kazanabilmek için sürekli derse katıyorum, aktif olmalarını ve derse ilgi duymalarını sağlıyorum. En küçük başarılarında onları övüyorum ve kazanmaya çalışıyorum.”

Konuşma yoluna giderek öğrencilerin neden başarısız olduklarına dair sorgulama yapmak, hatta onlarla ve sorunlarıyla ilgilendiklerini göstermek yaklaşık 1/3 öğretmenin, yani 24 kişinin, tercih ettiği bir yöntem olarak kodlanmıştır.

“Nedenini öğrenmek için konuşur” kodu için örnek düşünce:

Ö25: “Başarısız öğrencilerimle teke tek konuşmaya çalışarak sorunun ne olduğunu öğrenmeye çalışırım, ardından çözüm yollarını ona anlatır ona ışık tutarım.”

Her ne kadar çok fazla öğretmenin tercihi olmasa da, aslında doğru bir yaklaşım olan rehberlik servisinden yardım alma bu analiz sonucunda çıkan bir kodlamadır. Sekiz öğretmen (%7.6) öğrencileriyle önce konuşma yolunu tercih edip ardından da rehber öğretmenden yardım istediklerini belirtmişlerdir.

“Rehberlik servisinden yardım alır” kodu için örnek düşünce:

Ö28: “Başarısızlığın altında yatan nedenlerin belirlenmesi ilk adımdır. Başarısızlığın nedenini (derse karşı olan olumsuz tutum, öğretmene karşı olan olumsuz tutum, ailevi problemler, dikkat dağınıklığı, vb.) tam olarak belirlendikten sonra eğer gerekirse rehberlik servisinden yardım alıp veli ile iletişime geçebilirim. Ancak öğrencinin tutumu derse ya da öğretmene karşı olumsuzsa ve herhangi bir ailevi problemi ya da sağlık problemi yoksa öğrenciyi yapabildiğim ölçüde derse karşı motive etmeye çalışırım.”

4.6.1.3 “Öğretmenlerin Öğrencilerin Derse Katılımını Sağlama Yöntemleri”

Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 84 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. İçerik analizi sonucunda *soru sorar, güncel hayattan örnek*

verir, değer verdiğini hissettirir ve farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanır kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.41’de gösterilmiştir.

Tablo 4.41 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Derse Katılımını Sağlama Yöntemleri

Öğretmenlerin Öğrencilerin Derse Katılımını Sağlama Yöntemleri	f	%
Farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanır		54.1
• Soru sorar		
• Sunum yaptırır	47	34.8
• Lab., deney, görsel uygulama yaptırır	9	6.7
• Tartışma ortamı yaratır	9	6.7
• Drama yaptırır	6	4.4
	2	1.5
Güncel hayattan örnek verir	24	17.8
Değer verdiğini hissettirir	23	17.0
Görev ve sorumluluk verir	15	11.1

Öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencileri derse katabilmek için farklı öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ettiklerini vurgulamışlardır. Uyguladıkları yöntem ve teknikler farklılaşsa da, bu soruyu yanıtlayan öğretmenlerin hepsi, öğrencilerini derse katabildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 47 kişi (%34.8) sorulan soruların etkili olduğuna inandıklarını söylemektedirler. Bazı öğretmenler sürekli sorular sorduğunu belirtmişlerdir. Daha düşük oranda olmakla beraber bazı öğretmenler sunum, drama, tartışma ve laboratuvar veya deney çalışmaları ya da görsel uygulamalar yaptırarak öğrencileri derse katmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

“Soru sorar” kodu için örnek düşünce:

Ö28: “Öğrencilerle ders esnasında bire bir soru sorarak çeşitli tartışmalar ortaya atarak, interaktif bir şekilde dersi sürdürmeyi amaçlarım.”

Öğrenciler genellikle derste öğrendikleri bir konunun gerçek hayata uyarlamasını yapmakta zorlanmaktadırlar. Bu sebeple ders içerisinde verilen yeni bir bilginin aynı zamanda güncel hayatta karşılımları nasıl çıkacağı bilgisi, o bilginin kalıcılığını artırıp ayrıca pratikte ne işe yaradığını kavramaları konusunda da öğrencilere yardımcı olmaktadır. Bu algıya sahip öğretmenler (24 kişi, %17.8), sınıflarında konu anlatımları esnasında güncel hayattan da örneklere başvurduklarını ifade etmişlerdir.

“Güncel hayattan örnek verir” kodu için örnek düşünce:

Ö25: “Küçük basit sorular sorarak, derse ilgilerini çekecek bir nesne getirerek ya da konuyla ilgili ilginç bir hikaye anlatarak ilgilerini çekmeye çalışırım. Aslında konuları günlük hayattaki olaylarla bağdaştırarak anlatırsak öğrenci olayları kafasında daha iyi canlandıracak ve bu da öğrencinin derse katılmasını sağlayacaktır.”

Öğrencilerin derse katılımını sağlamak için onların kendilerini derste değerli hissetmelerini sağlamak, kendilerinin bir birey olarak fark edildiğini anlatmak önemlidir. Öğrenci bu sayede derse daha hevesli katılarak aynı zamanda başarısını da yükseltebilecektir. Yapılan analiz sonucunda 23 öğretmenin (%17) bu önemli konu üzerine eğildiği ortaya çıkmıştır.

“Değer verdiğini hissettirir” kodu için örnek düşünce:

Ö47: “Dersi ben değil, birlikte yapmaya çalışırım. Sohbet şeklinde yaparak düşüncelerinden faydalanmaya çalışırım. Doğru 1-2 öğrenci ile değil, tüm öğrenci ile yapılır ve daha faydalı ve yararlı olmuştur. Hepsini ile göz teması kurarak hepsini ile diyalog kurmaya çalışırım. Fikirlerini alırım.”

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin yaklaşık olarak 1/5'i (15 kişi), öğrencilerine görevler ya da sorumluluklar vermekte olduğunu ve bu yolla onların derse katılımını sağlayabildiğini ifade etmişlerdir.

“Görev ve sorumluluk verir” kodu için örnek düşünce:

Ö20: “Sınıf içi görevler vererek ve soru-cevap yöntemleriyle öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlarım.”

4.6.2 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterliklerinin “Öğretim Stratejileri” Boyutuna İlişkin Düşünceleri

Fen bilimleri branşlarındaki öğretmenlerin öğretim stratejileri ile ilgili düşünceleri bir açık uçlu soru ve iki sonda ile analiz edilmiştir. Bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.6.2.1 “Öğretmenlerin Kullandığı Farklı Değerlendirme Yöntemleri” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 76 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. İçerik analizi sonucunda öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmek için kullandıkları farklı değerlendirme yöntemlerinden *ödev verir, proje yaptırır, sunum yaptırır, sınıf içi hal ve tavır değerlendirir* ve *yazılı ya da sözlü sınav yapar* kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.42’de gösterilmiştir.

Tablo 4.42 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandığı Farklı Değerlendirme Yöntemleri

Öğretmenlerin Kullandığı Farklı Değerlendirme Yöntemi	f	%
Yazılı ya da sözlü sınav yapar	57	38
Ödev verir	28	18.7
Proje yaptırır	27	18
Sınıf içi hal ve tavrı değerlendirir	25	16.7
Sunum yaptırır	13	8.7

Klasik bir yöntem olan yazılı ya da sözlü sınavlarla öğrencilerini değerlendirmek çok popüler bir şekilde eğitimin birçok alanında ortaya çıkabilmektedir. Benzer bir şekilde bu çalışmada da öğretmenlerin çoğunluğu (57 kişi, %38), kendilerine bu soru yöneltildiğinde aynı yanıtı vermişlerdir.

“Yazılı / sözlü sınav yapar” kodu için örnek düşünce:

Ö23: “Öğrencilerimizi değerlendirmek için ünite sonlarında yaptığımız tipik yazılı deneme sınavları vardır. Bunların yanında her ders başı ya da en azından haftada bir sözlü sınav yapıyorum. Bulmacalar, adam asmaca oyunu, test soruları, proje hazırlama, deneyi yapma, evde kendilerinin uygulayacakları deneyler yaptırıp, sınıfa getirmek gibi yöntemler kullanıyorum.”

Öğretmenlerin 28 tanesi (%18.7) öğrencilerinin performanslarını değerlendirmek için ödev yöntemini tercih ettiğini belirtmiştir. Ödev klasik bir yöntem olmakla beraber, gerek günlük rutin, gerekse dönem ödevi gibi veya grup ödevi gibi farklı versiyonlarıyla öğrencinin öğrenmesini pekiştiren ve sıklıkla değişik alanlardaki öğretmenlerin uygulamayı doğru bulduğu bir değerlendirme yöntemi olarak görülmektedir.

“Ödev verir” kodu için örnek düşünce:

Ö14: “Sürekli ödev vererek ve ödev kontrolü yaparak. Konu sonlarında, konuya yönelik küçük sınavlar yaparak. Bazı araştırma ödevleri vererek ve sınıfta bunları tartışarak.”

Çalışmaya dahil olan önemli miktardaki öğretmen yani yaklaşık olarak 1/3'ü (27 kişi), proje temelli öğrenmeye inandığını belirtmiş ve bu nedenle temel ve önemli konularla ilgili proje çalışmalarından faydalandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin araştırma becerilerini de geliştirdiğinden bu yöntemin kendileri tarafından tercih edildiği ifade edilmiştir.

“Proje yaptırır” kodu için örnek düşünce:

Ö3: “Her konu bittikten sonra deneme sınavı yaparım. Gruplara ayırıp, kendi aralarında konularla ilgili yarıştırmak, ayın birincisini seçeriz. Gruplar halinde proje ödevi verip, bölümlere ayırıp, öğrencilere sınıfta anlattırıp, değerlendirme yaparım.”

Öğretmenlerden 25 tanesi (%16.7) kendisinin formal değerlendirme yöntemleri haricinde öğrencilerin hal, tavır ve gidişatlarını da dikkate aldıklarını ve bunları da değerlendirme içerisine dahil ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenci hal ve tavırlarının eğitimin bir parçası olduğu, onların da öğrenci hakkında bilgi verebilecek ölçme araçları olarak kabul edilmesi algısı bu öğretmenlerde daha baskındır.

“Sınıf içi hal ve tavır değerlendirir” kodu için örnek düşünce:

Ö25: “Öğrencilerimi değerlendirirken sınıf içerisindeki hal ve tavırlarına, dersle ilgili sormuş olduğu sorulara derse olan ilgisine göre değerlendiririm.”

Genellikle çok tercih edilmiş gibi görünmese de, 13 öğretmen (%8.7) sunum yönteminden yararlandığını söylemiş ve öğrencilerini bu yolla değerlendirmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sunum, öğrencilerin hayat tecrübesi adına önemli ve yararlı olabilecek (topluluk içinde konuşma gibi) beceriler kazanmalarına yardımcı bir yöntem olduğundan kullanılmıştır.

“Sunum yaptırır” kodu için örnek düşünce:

Ö31: “Küçük deneyler ve projeler hazırlayıp sunmalarını sağlayarak.”

4.6.2.2 “Öğretmenlerin Kullandığı Farklı Öğretim Yöntemleri” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 79 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. İçerik analizi sonucunda öğretim yöntemlerinin arasından *anlatım, soru-cevap, deney, tartışma, gösterip yaptırma ve işbirliğine dayalı öğrenme* kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.43’te gösterilmiştir.

Tablo 4.43 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandığı Farklı Öğretim Yöntemleri

Öğretmenlerin Kullandığı Farklı Öğretim Yöntemleri	f	%
Düz anlatım tekniğini kullanır	57	34.8
Soru-cevap tekniğini kullanır	30	18.3
Deney yaptırır	30	18.3
Tartışma ortamı sağlar	22	13.4
Gösterip yaptırır	15	9.1
İşbirliğine dayalı öğrenme tekniğini kullanır	10	6.1

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, 57 kişi (%34.8), anlatım yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları kaynakların sınırlı ve yetersiz olmasından dolayı farklı anlatım yöntemleri kullanamadığını ileri sürerek, en klasik yöntem olan düz anlatım yöntemiyle derslerin işlendiğini ifade etmişlerdir.

“Düz anlatım tekniğini kullanınır” kodu için örnek düşünce:

Ö26: “Düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, gösterme yöntemi.”

30 öğretmen soru-cevap yöntemini kullandığını söylemiştir. Klasikler arasında vazgeçilmez olan bu yöntem, öğretmenlerin bilinçli ya da bilinçsiz kullanmaya alışık oldukları bir yöntemdir ve genellikle kullanılan ders kitapları

içerisinde de bu yöntemin örnekleri vardır. Dolayısıyla öğretmenler bu açıdan kaynak sıkıntısı çekmemekte, soru-cevap yöntemini sık sık tercih etmektedirler.

“Soru-cevap tekniğini kullanır” kodu için örnek düşünce:

Ö20: “Soru-cevap, test çözümü, anlatım, slayt-video gösterimi, poster hazırlatımı, laboratuvar çalışmalarını aktif olarak kullanıyoruz.”

Otuz öğretmen (%18.3), öğrencilerine verdikleri derslerde deneylerin de yer aldığından bahsetmiştir. Deneyler sayesinde öğrencilerin soyut olarak öğrendikleri konular somutlaştırılabilmekte ve bu tecrübe ile bilgilerinin kalıcılığı ve öğrenme başarısı artmaktadır. Öğretmenler bu düşüncelerden dolayı bu yöntemi kullandıklarını söylemişlerdir.

“Deney yaptırır” kodu için örnek düşünce:

Ö21: “Klasik yöntemler yanında laboratuvar da deney yapıp gözlem yapmalarını sağlayarak.”

Tartışma yöntemi 22 öğretmenin (%13.4) tercih ettiği bir öğretim yöntemi olarak bulgulara dahil edilmiştir. Öğretmenler genellikle sınıf içi tartışma ortamlarının öğrencilere kendi fikirlerini ortaya koyma imkanı verdiği için yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca en yaygın şekilde kullanılan tartışma yöntemi olarak beyin fırtınası da hemen hemen 22 öğretmenin de altını çizdiği bir tekniktir.

“Tartışma ortamı sağlar” kodu için örnek düşünce:

Ö14: “Soru-cevap, sayısal konularda problem çözme (tahtada), anlatım, tartışma, beyin fırtınası.”

Öğretmenlerin 15 tanesi (%9.1) gösterip yaptırma yönteminin öğrencilerin başarısına katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle bu yöntem sayesinde, öğrencilerin bireysel olarak uygulama yapabildiklerini ve bu sayede dersi ve anlatılan konuyu daha iyi kavrayabildiklerini ifade etmişlerdir.

“Gösterip yaptırır” kodu için örnek düşünce:

Ö13: “Yeri geldikçe anlatım yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, gösterip-yaptırma yöntemi, deney aktivitelerini kullanıyorum.”

Öğretmenlerden 10 kişi (%6.1) öğretim yöntemi olarak işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini kullandığını belirtmiştir. Genel olarak öğrencilerin birbirleriyle yaptıkları işbirliğine dayalı öğrenimin avantajlarına inandıklarını belirten öğretmenler bu yöntemi başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir.

“İşbirliğine dayalı öğrenme tekniğini kullanır” kodu için örnek düşünce:

Ö27: “Soru-cevap, işbirliği, tartışma, sunuş yolu.”

4.6.2.3 “Öğretmenlerin Kullandığı Farklı Dönüt Verme Yöntemleri” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 81 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. İçerik analizi sonucunda *motive eder, açıklama yapar, ödüllendirir, anında ya da hızlı dönüt verir* ve *eleştirel ya da uyarıcı dönüt verir* kodlamaları oluşturulmuştur. Dönüt verme ile performans değerlendirme yöntemleri genel olarak öğretmenler tarafından karıştırıldığından bu soruya verilen alakalı cevap sayısı ve dolayısıyla oranlar pek yüksek çıkmamıştır. Kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.44’te gösterilmiştir.

Tablo 4.44 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandığı Farklı Dönüt Verme Yöntemleri

Öğretmenlerin Kullandığı Farklı Dönüt Verme Yöntemleri	f	%
Açıklama yapar	28	38.9
Motive eder	25	34.7
Ödüllendirir	7	9.7
Anında / hızlı dönüt verir	7	9.7
Eleştirel / uyarıcı dönüt verir	5	6.9

Soruya yanıt vermiş olan öğretmenlerin çoğunluğu yani 28 kişi (%38.9) dönüt verirken açıklayıcı olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciye dönüt verirken yapılan açıklamaların, özellikle bire bir yapıldığında yararını gördüklerini, bu nedenle mümkün olduğunca bu yöntemin tercih edildiğini ifade etmişlerdir.

“Açıklama yapar” kodu için örnek düşünce:

Ö87: “Öğrenme sonuçları ile ilgili doğru cevabın ne olduğunu da veriyorum. Yanlış cevabı düzeltmesi için neleri çalışması, nasıl çalışması gerektiğini belirtiyorum. Öğrencilere sorulan sorulardan gelen cevaplara göre yeni bilgiler vermeye çalışıyorum.”

Bu soruya yanıt vermiş olan öğretmenlerin 1/3’ü (25 kişi), dönüt verirken motive edici, cesaretlendirici dönütlerin yararına inandıklarını belirtmiş, bu nedenle olumlu ve yapıcı olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

“Motive eder” kodu için örnek düşünce:

Ö40: “Cesaretlendirici dönütler veririm. Onlara sorumluluklarını hatırlatır, geleceğe yönelik farkındalık oluşturmaya çalışırım.”

Sadece yedi öğretmen (%9.7) tarafından bahsedilmiş olmasına rağmen ödüllendirici dönütler de kodlanırken önemli sayılarak araştırma bulgularına dahil edilmiştir. Öğretmenler ödüllendirici dönüt verdikleri zaman öğrencilerin daha fazla heveslenerek, daha fazla öğrenmeye güdülendiklerini belirtmişlerdir.

“Ödüllendirir” kodu için örnek düşünce:

Ö35: “Zayıf not alanları güdüleyip, iyi not alanları ödüllendirme (mesela hediyelerle, gezilerle).”

Yine bulgulara dahil edilerek kodlanan hızlı ya da anında dönüt yöntemine başvuran öğretmen sayısı ödüllendirici dönüt vermeyi tercih edenler gibi yedidir (%9.7). Buna rağmen yukarıda bahsedilen nedenden ötürü bu yöntem de bulgular

arasında önemli sayılmış ve incelenmiştir. Anında ya da hızlı olarak verilen dönütün (en geç ertesi gün), öğrencilerin bilgileri henüz tazeyken daha yararlı olacağına inandıklarını söylemişlerdir.

“Anında / hızlı dönüt verir” kodu için örnek düşünce:

Ö25: “Yapılan testler, ödevler, anlık sınavlar mutlaka bir sonraki günde öğrencilerle birlikte cevaplandırılır. Dönüt kalıcı öğrenme için mutlaka gereklidir. Öğrencinin yanlışlarını düzeltmek, yanlış algılarını ortadan kaldırmak için oldukça önemlidir. Dönüt sırasında anlaşılmayan yerler tekrar anlatılır ve konu tekrarı yapılmış olur.”

Beş öğretmenin (%6.9) seçtiğini belirttiği eleştirel ya da uyarıcı dönütler de kodlanarak bulgulara yer almıştır. Eleştirel ya da uyarıcı dönütlerin, bazen gerekli olduğunun ve bu nedenle tercih edilerek yararlarının da görüldüğünün altı yine öğretmenler tarafından çizilmiştir.

“Eleştirel / uyarıcı dönüt verir” kodu için örnek düşünce:

Ö28: “Dilsel nitelikli eleştiri türü dönütler veririm.”

4.6.3 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Özyeterliklerinin “Sınıf Yönetimi” Boyutuna İlişkin Düşünceleri

Fen bilimleri branşlarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili düşünceleri bir açık uçlu soru ve iki sonda ile analiz edilmiştir. Bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.6.3.1 “Sınıfta İstenmeyen Davranışları Engelleme” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 82 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. İçerik analizi sonucunda *göz teması kurar ya da sözlü uyarır, ceza verir, açıklama yapar ya da konuşur, yönetim ya da aile ile görüşür, öğrenciye değer verdiğini gösterir, olumlu davranışı pekiştirir ve görmezden gelir* kodlamaları oluşturulmuştur. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.45’te gösterilmiştir.

Tablo 4.45 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sınıfta İstenmeyen Davranışları Engelleme Yöntemleri

Sınıfta İstenmeyen Davranışları Engelleme	f	%
Açıklama yapar / konuşur	38	
Göz teması kurar / sözlü uyarır	32	
Öğrenciye değer verdiğini gösterir	20	
Ceza verir	16	
Yönetim / aile ile görüşür	13	
Olumlu davranışı pekiştirir	8	
Görmezden gelir	6	

Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (38 kişi, %28.6), istenmeyen davranışlar karşısında yaptığı davranışın doğru olmadığını açıklamaya ve öğrenciyle bire bir konuşma yoluna giderek öğrenciyi kazanmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları, yapmış oldukları konuşmalarda, sorunun nedenini araştırarak soruna odaklanırken, bazıları da davranışın yanlışlığından ve sınıf ortamını nasıl bozduğundan bahsetmeyi tercih etmişlerdir.

“Açıklama yapar / konuşur” kodu için örnek düşünce:

Ö90: “Sorunun kaynağına inerek, ders dışında bu problemi öğrencilerle konuşup onlara yardım eder ve beklentilerimi söylerim.”

Göz teması kurar ve/veya sözlü uyarır kodunda öğretmenlerin ilk olarak belirttikleri göz teması kurarak uyarmadır. Bu kodlamayı belirten 32 öğretmen (%24.1), bunun etkili olmaması durumunda sözlü uyarı yaptıklarını, ama bunun sınıf ortamını çok etkilediği nadir durumlar haricinde genellikle daha sonra bireysel görüşmelerle yapıldığını vurgulamışlardır.

“Göz teması kurar / Sözlü uyarır” kodu için örnek düşünce:

Ö88: “İlk önce bakarak, daha sonra yanına giderek, o da olmazsa sözlü uyararak engellemeye çalışırım. Yerini değiştirmek de bir yöntemdir.”

Öğrenciye değer verdiğini göstermek, 20 öğretmenin (%15) izlediği bir yöntemdir ve bu şekilde öğrencileri kazanabildiklerini, onların bazen özellikle dikkat çekmek için istenmeyen davranış sergilediklerini belirtmişlerdir.

“Öğrenciye değer verdiğini gösterir” kodu için örnek düşünce:

Ö87: “Öğrencilerin oturma düzeninin uygun olmasını sağlarım. Öğrenciyi uygun bir dille uyarırım. Olumlu davranan öğrencileri örnek gösteririm. Dersten sonra konuşurum. Bazen de öğrencinin ailesine haber veririm. Yapabileceği sorumlulukları yerine getirmesi için görevler veririm ve kendini önemli ve değerli kılmasını sağlarım. Çünkü çoğu çocuğumuz ilgi görmek için olumsuz davranışlar sergiliyor, bunu ortadan kaldırmaya çalışırım.”

Ceza kodlamasından bahseden 16 öğretmen (%12), genellikle küçük ama caydırıcı cezalardan bahsetmektedirler ki bu da daha çok sınıf içi durumlar hakkındadır.

“Ceza verir” kodu için örnek düşünce:

Ö241: “Sınıfta uyarırım. Tekrarlanması halinde alacağı cezayı söylerim. Devam ederse cezayı uygulayım.”

Öğretmenler, genellikle istenmeyen davranışlarla kendileri ilgilenmeyi tercih ettiklerini bildirmişlerdir ve gerekli gördükleri takdirde ceza da dahil olmak üzere değişik yollar izlemektedirler. Fakat bu yönetime başvuran öğretmenler (13 kişi, %9.8), kendilerinin başa çıkamayacaklarına inandıkları durumlarda, yani son çare olarak, bazen de ilk baştaki davranış olarak öğrenciyi yönetime gönderme ya da bizzat ailesiyle görüşme yoluna gitmişlerdir.

“Yönetim / aile ile görüşür” kodu için örnek düşünce:

Ö28: “Sınıfta o an uyarılması gereken davranışsa uyarı yaparım. Ertelenebilecek bir hareketse bire bir dışarda uyarırım. Sözlü uyarılara rağmen sınıf içerisindeki rahatsız edici davranışları devam ederse tutanağa yazarak yönetimden sözlü uyarı almasını sağlarım.”

Olumlu davranışı pekiştirme durumunu tercih eden ve bunu belirten sekiz öğretmen (%6) ise genellikle istenmeyen davranışları görmezden gelmenin yerine başka öğrencilerin yapmış olduğu olumlu davranışları takdir ettiğini göstererek bu tür davranışları engelleyebilme yolunu tercih etmişlerdir.

“Olumlu davranışı pekiştirir” kodu için örnek düşünce:

Ö21: “Davranışın yanlış olduğunu açıklarım. Bu tarz davranış gerçekleştirmeyen öğrencileri örnek gösterip onlara teşekkür ederim. Böylece diğer öğrencilerin de bu davranışlardan vazgeçmesini sağlamaya çalışırım.”

Görmezden gelmeyi tercih eden öğretmen sayısı çok düşük bir rakamdır (altı kişi, %6). Katılımcılar, bu yöntemi izlediklerini ve bunun başarılı bir yol olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir.

“Görmezden gelir” kodu için örnek düşünce:

Ö13: “Ses tonumu ayarlarım. Öğrencilerin dikkatini başka yöne çekerim. Sorular sorarım.”

4.6.3.2 “Öğretmenlerin Kullandığı Farklı Ödül ve Ceza Yöntemleri” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 76 öğretmen bu soruya yanıt vermiştir. İçerik analizi sonucunda ödül olarak *sözlü takdir, artı (+) puan (ödev notu)* ve *hediye* kodlamaları oluşturulurken; ceza kategorisinde de *eksi (-) puan (ödev notu), açıklama ve/veya sözlü uyarı, düzen sağlayıcı yaptırımlar ve yönetim ya da aile ile görüşme* kodlamaları ortaya çıkmıştır.

4.6.3.2.1 Ödüller

Öğretmenler, öğrencileri ödüllendirme yöntemlerinden bahsederken üç ana kategori üzerinde durmuşlardır. Bunlar *sözlü takdir eder, artı (+) puan (ödev notu) verir* ve *hediye verir*dir. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.46’da gösterilmiştir.

Tablo 4.46 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandığı Farklı Ödül Yöntemleri

Öğretmenlerin Kullandığı Farklı Ödül Yöntemleri	f	%
Sözlü takdir eder	38	39.6
(+) puan (ödev notu) verir	29	30.2
Hediye verir	29	30.2

Çalışmaya katılan ve bu soruyu yanıtlayan öğretmenlerden 38’i (%39.6) ödül olarak *sözlü takdir* tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciyi *sözlü* olarak ve arkadaşlarının önünde *takdir* ettiklerini gösterdikleri zaman, öğrencinin motive olduğunu ve iyi davranışını devam ettirdiğini fark ettiklerini ve bu yöntemin sonuçlarının kısa ve uzun vadede daha yapıcı olduğunu belirtmişlerdir.

“*Sözlü takdir eder*” kodu için örnek düşünce:

Ö20: “Ödül olarak pozitif olarak gördüğüm her şeyi sınıf içerisinde paylaşarak öğrenciyi onore etmeye dikkat ederim. Negatif durumlarda ise problemleri veya cezayı öğrenci ile kendi aramda özel olarak deşifre etmeden uyarmayı tercih ederim.”

Artı (+) puan (ödev notu) vermekle ilgili 29 öğretmen (%30.2) yorumda bulunmuş ve bu yöntemi tercih ettiğini söylemiştir. Öğretmenler öğrenciyi motive edecek ve dersi severken gereklerini de yerine getirecek, öğrenciye ödev notu olarak sayılabilecek basit ama etkili bir yöntem olarak ekstra puan vermenin avantajından bahsetmişlerdir.

“Artı (+) puan (ödev notu) verir” kodu için örnek düşünce:

Ö90: “Kullandığım ceza yöntemi yoktur. Ödül yöntemi olarak da kanaat notum üzerinde davranışlarına göre ve sınıf içindeki ödevlerine göre + puan veririm.”

Hediye, 29 öğretmenin (%30.2) ödüllendirirken seçtiği ve işe yaradığına inandığını belirttiği bir diğer ödül yöntemidir. Öğretmenler öğrencilerine küçük hediyeler verdikleri konusunda hemfikir olsalar da verilen hediyeler çeşitlilik göstermektedir. Bazı bireyler hediye olarak kalem, silgi veya başka ihtiyaç malzemelerinden bahsederken, bazı öğretmenler de değişik yiyecek veya içecekleri söylemişlerdir. Bir kısım öğretmen ise gezi gibi aktiviteleri ödül olarak uyguladığını ifade etmiştir.

“Hediye verir” kodu için örnek düşünce:

Ö220: “Ödülüm genellikle laboratuvar çalışması veya dışarda ortak bir etkinlik olur. Sinema gibi.”

4.6.3.2.2 Cezalar

Öğretmenler ödüllendirme yöntemlerini kullanmayı sevdikleri kadar, cezalandırma yöntemlerini pek tercih etmediklerini, hatta uygulamayı doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Ceza veren öğretmenler ise, öğrencileri yaptıkları yanlışlardan dolayı cezalandırdıklarında dört temel yöntemden birini kullandıklarını söylemişlerdir. Bunlar *eksi (-) puan (ödev notu) verir, açıklama yapar ve/veya sözlü uyarır, düzen sağlayıcı yaptırımlar tercih eder ve yönetim ya da aile ile görüşür*. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.47’de gösterilmiştir.

Tablo 4.47 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandığı Farklı Ceza Yöntemleri

Öğretmenlerin Kullandığı Farklı Ceza Yöntemleri	f	%
Açıklama yapar ve/veya sözlü uyarır	25	34.2
Düzen sağlayıcı yaptırımlar tercih eder	19	26.0
(-) puan (ödev notu) verir	16	21.9
Yönetim / aile ile görüşür	13	17.8

Verilen ceza yöntemleri arasında en fazla tercih edilen yöntem açıklama ve/veya sözlü uyarı olarak ortaya çıkmıştır. Bu cezayı veren 25 öğretmen (%34.2) bu yöntemle öğrencinin tutum veya davranışının yanlışlığını açıklayarak ya da öğrenciyle konuşarak onu doğru davranışa yönlendirmeye ve teşvik etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

“Açıklama yapar ve/veya sözlü uyarır” kodu için örnek düşünce:

Ö21: “Genelde sözlü olarak onları teşvik etmeye çalışırım. Ceza yöntemi olarak da konuşarak anlatmaya çalışırım.”

Düzen sağlayıcı yaptırımlar, 19 öğretmenin seçtiğini belirttiği cezalar olarak kodlamada oluşturulmuştur. Bu cezalarla öğrencilere topluluk içerisinde nasıl davranmaları gerektiği ve nelere dikkat etmeleri gerektiği anlatılmaya çalışılmıştır.

“Düzen sağlayıcı yaptırımlar tercih eder” kodu için örnek düşünce:

Ö23: “Aferin, harikasın, süper, işte bu! gibi cümleler, bazen herkese kalem hediye ya da belki minik çikolata jesti (tüm sınıfa) gibi ödülleri, bunun yanında akıllı olan sınıflarla sinema, piknik gibi aktiviteler. Ceza olaraksa davranışa göre çöp toplamak, tüm konuyu özetleyip sınıfa anlatmak, arkadaşından özür dilemek (özrünün büyüklük olduğunu anlattıktan sonra), en sevdiği arkadaşıyla 2-3 gün oturmasına izin vermemek.”

Eksi (-) puan (ödev notu) cezasını veren 16 öğretmen (%21.9), bu ceza yöntemiyle öğrencilere ödev ve sorumluluklarını benimsetmek ve bunları zamanında yerine getirmeyi sağlamak amacıyla bu yöntemi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

“Eksi (-) puan (ödev notu) verir” kodu için örnek düşünce:

Ö32: “Ödevlerim sözlü motivasyonlardır. Ceza olarak artı-eksi yöntemi uygulayım. Ödevini ikinci kez yapmayan ve ikinci eksiyi alan öğrencinin velisiyle iletişime girerim. Ama çocuğa bunun bir ceza olmadığını onun başarısı için olduğuyla ilgili bir konuşma yaparım.”

Sadece 13 öğretmen (%17.8) ceza olarak, öğrencileri yönetime göndermeyi ya da aileleriyle görüşmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bazılarının diğer ceza yöntemlerini denedikten sonra başvurduğu bir metot iken, bazı öğretmenlerin tercih ettikleri ilk yöntemdir.

“Yönetim / aile ile görüşür” kodu için örnek düşünce:

Ö23: “Aferin, harikasın, süper, işte bu! gibi cümleler bazen herkese kalem hediye ya da belki minik çikolata jesti (tüm sınıfa) gibi ödülleri, bunun yanında akıllı olan sınıflarla sinema, piknik vs. Ceza olarak davranışa göre, çöp toplamak, tüm konuyu özetleyip sınıfa anlatmak, arkadaşından özür dilemek (özrünün büyüklük

olduğunu anlattıktan sonra), en sevdiği arkadaşıyla 2-3 gün oturmasına izin vermemek.”

4.6.3.3 “Öğretmenlerin Öğrencilere Verdiği Tepkiler” Boyutunun Analizi

Araştırmaya katılan 110 öğretmenle yapılan görüşmede 80 öğretmen bu soruyu yanıtlamıştır. İçerik analizi sonucunda öncelikle 44 öğretmenin (%55) “aynı tepkiler verir” yanıtını verdiği, fakat yine yüksek bir oran olan 36 öğretmenin (%45) ise “farklı tepkiler verir” yanıtını verdiği görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde *sakince motive eder, uyarır ve ceza verir / yönetim ile görüşür* olarak üç alt başlıkta kodlama yapılabileceği ortaya çıkmıştır. Bu kodlamalar ve bunları tercih eden öğretmen sayısı Tablo 4.48’de gösterilmiştir.

Tablo 4.48 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrencilere Verdiği Tepkiler

Öğretmenlerin Öğrencilere Verdiği Tepkiler	f	%
Aynı tepkiyi verir	44	37.9
Farklı tepkiler verir	36	31
Sakince motive eder	18	15.5
Uyarır	14	12.1
Ceza verir / yönetim ile görüşür	4	3.5

Öğretmenlerin yarısından fazlası tepkilerinin her zaman aynı olduğundan bahsetmiş ve bunun istikrar anlamına gelerek öğrencide güven duygusu oluşturacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin hemen hemen yarısı verdikleri tepkilerin çeşitliliğinden bahsetmiş, bu nedenle bu soruyu olumsuz bir şekilde yanıtlamışlardır. Bu soruya olumsuz yönde yanıt veren hemen hemen bütün öğretmenler; durum, olay, yer, zaman ve karşılaştıkları davranışların bu tepki farklılıklarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Hem tepkisinin her zaman aynı olduğunu belirten yani olumlu yanıt veren, hem de tepkisinin değiştiğinden bahseden

yani olumsuz yanıt veren öğretmenlerin yaptıkları açıklamalar ise ortak bir şekilde ortaya çıkan üç kodlama üzerine yoğunlaşmıştır.

Öğretmenlerin bu soruya yanıt verirken bir başka üstünde durdukları nokta ise, verdikleri tepkileri genellikle daha yumuşak bir şekilde başlatıp, gerekli olduğu durumlarda gittikçe keskin hale getirdikleridir. Öncelikle daha düşük seviyelerde tutulan tepkilerin derecesi, istenmeyen davranışın devamı durumunda yükselerek davranışı durdurmayı amaçlamaktadır.

Sakince motive etme kodunda öğretmenlerin ilk olarak belirttikleri konu sakinliklerini koruyarak tepki vermenin önemli olduğudur. Ayrıca sadece sakin ve rahat davranmanın yetmeyeceğinden dolayı ve öğrenciye ulaşabilmek adına öğrenciyi motive etmenin öneminden de bahseden bu 18 öğretmen (%15.5), bu tepkiyi gerek her zaman aynı şekilde, gerekse bazen benzer ya da çok farklı şekillerde verdiklerini belirtmişlerdir.

“Sakince motive eder” kodu için örnek düşünce:

Ö47: “Aynıdır. Soğukkanlı, rahat ve ne yaptığını ne istediğini bilen bir kişi olduğum için, hedeflerimi çok önceden belirlediğim için tepkim hep aynıdır. Tutumum hiç değişmez. Öncelik çocuktur, çocukların mutlu olmasını ister ve onların başarıya ulaşmasını sağlamak için uğraş veririm. Çocuk için mutluluk, sadece başarıdır, ancak iyi ahlaklı olmalarına da daha çok dikkat ederim.”

İkinci kodlama olan uyarı ise 14 öğretmenin (%18) tercih etmiş olduğu bir tepki verme şeklidir ve yine gittikçe derecesi artan bir şekilde kullanılmaktadır. Sakince motive etmeye benzer bir şekilde, uyarı tepkisini veren öğretmenlerin bazıları her zaman aynı şekilde tepki verdiğini belirtirken bazıları da tepkilerinin bazen değiştiğini belirtmişlerdir.

“Uyarır” kodu için örnek düşünce:

Ö25: “Genellikle sabırlı bir yapım vardır. Öncelikle uygun bir dille uyarmayı tercih ederim. Uygunsuz davranış devam ederse rahatsız olduğumu dile getiririm. Hala daha devam edilirse yüksek tonla artık duruma son vermesini söylerim.”

Bu bölümde verilen yanıtlar sonucunda ceza ya da yönetim ile görüşme üçüncü olarak oluşturulan kodlamadır ve çok az bir miktar öğretmen (dört kişi, %3.5) bu şekilde tepki verdiklerini ifade etmişlerdir. Daha önce bahsedildiği gibi, öğretmenler genellikle daha yumuşak ve düşük seviyelerdeki tepkilerle başlamalarına rağmen istenmeyen davranışın devam etmesiyle tepkilerinin düzeyini artırmaya başladıklarını ve son çare olarak da ceza verme ya da yönetim ile görüşme tercihlerinden yana olduklarını belirtmektedirler.

“Ceza verir ya da yönetim ile görüşür” kodu için örnek düşünce:

Ö24: “Hayır. Genellikle sakın yaklaşırım. Fakat anlaşılmıyor isem gerektiğinde disipline başvururum.”

4.7 “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okulda Liderlik Kapasitesi Hakkındaki Görüşleri ile Öğretmenlik Özyeterliği Algıları Arasında Anlamli bir İlişki Var mıdır?” Sorusunun Değerlendirilmesi

Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin okullarındaki liderlik kapasitelerinin boyutlarına ilişkin görüşleriyle, öğretmenlik özyeterlik algıları boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamli bir ilişki olup olmadığına bakılmış ve sonuçlar Tablo 4.49’da verilmiştir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde okullarda liderlik kapasitesinin dağıtımci liderlik boyutu ile öğretmenlik özyeterlik boyutları (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) arasında anlamli bir ilişki

olduğu görülmektedir (öğrenci katılımı için $r=0.410$, $p<.01$, öğretim stratejileri için $r=0.383$, $p<.01$, sınıf yönetimi için $r=0.397$, $p<.01$).

Aynı zamanda okullarda liderlik kapasitesinin paylaşılan okul vizyonu boyutu ile öğretmenlik özyeterlik boyutları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (öğrenci katılımı için $r=0.529$, $p<.01$, öğretim stratejileri için $r=0.460$, $p<.01$, sınıf yönetimi için $r=0.443$, $p<.01$). Ayrıca, okullarda liderlik kapasitesinin işbirliği ve ortak sorumluluk boyutu ile öğretmenlik özyeterlik boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (öğrenci katılımı için $r=0.450$, $p<.01$, öğretim stratejileri için $r=0.430$, $p<.01$, sınıf yönetimi için $r=0.413$, $p<.01$). Son olarak, okullarda liderlik kapasitesinin algılanan öğrenci başarısı boyutu ile öğretmenlik özyeterlik boyutları (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (öğrenci katılımı için $r=0.512$, $p<.01$, öğretim stratejileri için $r=0.445$, $p<.01$, sınıf yönetimi için $r=0.440$, $p<.01$).

Yukarıda belirtilen ilişkilerin pozitif oluşu, öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesine yönelik görüşleri ile özyeterlik algılarının arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kişilerin okullarındaki liderlik kapasitesi yükseldikçe öğretmenlik özyeterliğinin de yükseldiği görülmektedir. Bu çıkarım öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde daha yetkin ve etkin hissetmeleri durumunda, okullarındaki yönetim ile ilgili faaliyetlerde daha fazla yer aldıkları şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 4. 49 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okulda Liderlik Kapasitesi Boyutlarına İlişkin Görüşleri ile Öğretmenlik Özyeterliği Algıları Arasındaki İlişki

		Öğrenci Katılımı	Öğretim Stratejileri	Sınıf Yönetimi
Dağıtımçı Liderlik	Pearson	.410**	.383**	.397**
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	110	110	110
Paylaşılan Okul Vizyonu	Pearson	.529**	.460**	.443**
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	101	101	101
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Pearson	.450**	.430**	.413**
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	110	110	110
Algılanan Öğrenci Başarısı	Pearson	.512**	.445**	.440**
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	110	110	110

**, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle çalışmanın genel bir özetine yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda analiz edilen veriler, bu bölümde sonuca bağlanmış, sonuçlar alanyazındaki diğer çalışmalarla tartışılarak desteklenmiştir. Son kısımda ise araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Çalışmanın Özeti

Kuzey Kıbrıs genelinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan fen bilimleri branşları (fen ve teknoloji, fizik, kimya, biyoloji) öğretmenleriyle yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesine ilişkin görüşleri ile öğretmenlik özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada ikisi nitel ve beşi nicel olmak üzere toplam yedi alt amacın değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Verilerin toplanması sürecinde Kuzey Kıbrıs'ta bulunan bütün ortaöğretim kurumlarına ulaşılmış ve toplam 262 öğretmenin 110'undan dönüt alınmıştır.

Öncelikle liderlik kapasitesi boyutu hem nicel hem de nitel olarak incelenmiştir. Bu bağlamda, fen bilimleri öğretmenlerinin liderlik kapasitesi boyutlarına (dağıtımcı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşleri Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinden elde edilmiş, veriler SPSS analiz programı kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca liderlik kapasitesinin farklı değişkenlere (okul türü, cinsiyet, medeni hal,

mezun olunan fakülte, lisansüstü eğitim, branş, kıdem, okulda görev yapan öğretmen sayısı ve okulda bulunan öğrenci sayısı) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Son olarak araştırmacı tarafından liderlik kapasitesi boyutlarıyla ilgili dört ana ve yedi alt soru (sondalar) olmak üzere toplamda 11 açık uçlu soru hazırlanmış ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Sorular yapılandırılmış görüşme formu olarak düzenlendiği için aynı kelimelerle tüm katılımcılara tekrar edilmiş ve ardından sonda soruları ile cevaplar elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler deşifre edildikten sonra içerik analizi yöntemi ile kodlama yapılarak incelenmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümü olan öğretmenlik özyeterliği ile ilgili olarak, yine aynı şekilde hem nitel hem nicel veri toplanmış ve incelenmiştir. Çalışmanın bu aşamasında nicel veri toplama aracı olarak Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmış ve öğretmenlik özyeterliği boyutları (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri ortaya koyulmuştur. Ayrıca, liderlik kapasitesi bölümünde olduğu gibi öğretmenlik özyeterliğinin farklı değişkenlere (okul türü, cinsiyet, medeni hal, mezun olunan fakülte, lisansüstü eğitim, branş, kıdem, okulda görev yapan öğretmen sayısı ve okulda bulunan öğrenci sayısı) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yine liderlik kapasitesi ile paralel bir şekilde yapılandırılmış görüşme formuna araştırmacı tarafından öğretmenlik özyeterliği ile ilgili üç ana ve altı alt soru (sondalar) (toplamda 9 açık uçlu soru) dahil edilmiş ve çalışmanın nitel kısmında katılımcılarla bizzat görüşme yapılarak öğretmenlik özyeterliğinin derinlemesine incelenmesi sağlanmıştır.

5.2. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada öncelikle fen bilimleri öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki liderlik kapasiteleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu görüşler detaylı bir şekilde incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının “dağıtımıcı liderlik” konusunda ve yarısından fazlasının (%55) “işbirliği ve ortak sorumluluk” konusunda okullarının iyi bir mesafe aldığını düşündüklerini belirttikleri, öğretmenlerin 1/3’ünün de bu konuda hareket etmeye başladıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin kendi çalıştıkları okullarda işbirliği içerisinde çalıştıklarını, sorumlulukları ortak bir şekilde paylaştıklarını ve dağıtımıcı liderlik konusunda ise henüz bir yerlere varmadıklarını ama ilerleme kaydettiklerini belirtmeleri, okullardaki durumun umut vadecici olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Nadir, 2010). Dağıtımıcı liderlik, basit bir liderlik olarak değil, kişilerdeki liderliği ortaya çıkarabilecek ortamların yaratılması olarak ifade edilebilir (Bozkuş ve Gündüz, 2014). Bu çalışmada da olumlu ortamların yaratıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin özellikle dağıtımıcı liderlik kapsamında özelliklere sahip olmaları, onların öğrenci başarısını ve sınıfta verilen öğretimi desteklediği ilgili alanyazında da belirtilmiştir (Ayık ve Şayir, 2014; Baloğlu, 2011; Nadir, 2010; Osma, 2011; Baloğlu, 2012).

“Paylaşılan okul vizyonu” ve “algılanan öğrenci başarısı” konularında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80), okullarının bu alanlarda iyi mesafe aldığını ya da bu konuları iyi yapılandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu da demektir ki okullarında bu alanlarda yapılan ilerlemelerden memnun olmakla beraber, daha aşılması gereken yollar olduğuna inanmaktadırlar. Bu sonuç daha önce yapılmış olan

benzer araştırmalar ile paralellik göstermektedir (Ayık ve şayır, 2014; Baloğlu, 2011; Baloğlu, 2012; Evre, 2011; Osmalı, 2011). Bazı fen bilimleri öğretmenleri ise bu konuda yapılabilecekler konusunda yeterli aşamaya gelindiğine olan inançlarını belirtmişlerdir ki bu ifadeler de gelişmekte olan bir ülkede bulunan okullar için gayet normal kabul edilmektedir (Adair, 2013; Kurt, 2016). Öğrenci başarısının ve paylaşımcı bir yaklaşımın okul vizyonunu belirlemede ve ileriye götürmede önemli rolü bulunmaktadır (Ayık ve şayır, 2014; Gümüşeli, 2001; Kılıçarslan, 2013; Osmalı, 2011; Tayfur ve diğ., 2013).

Çalışmanın bir diğer alt amacı için, araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda liderlik kapasitesine ilişkin görüşlerinin okul türlerine, cinsiyetlerine, medeni hallerine, mezun oldukları fakültelere, lisansüstü eğitim durumlarına, branşlarına, kıdemlerine, okullarındaki öğretmen ve öğrenci sayılarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış, fakat gruplar arasında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) ve Kılıçarslan (2013) tarafından yapılmış benzer çalışmalar ile örtüşen bu sonuçlar göstermektedir ki, çalışmada incelenen değişkenler, katılımcıların okullarındaki liderlik kapasiteleri ile ilgili görüşlerini etkilememektedir.

Çalışmada ayrıca öğretmenlerin okullarda liderlik kapasitesi boyutlarına (dağıtımcı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin düşüncelerine yer verilmiştir. Bu düşünceler katılımcılarla yapılan görüşmelerin analizi sonucunda ortaya koyulmuştur. Öncelikle öğretmenlerden okulda liderlik kavramını tanımlamaları istenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde “motive eder”, “örnek olur”, “yol gösterici olur”, “adaletli olur”, “vizyon sahibidir” ve “karar alma kapasitesi yüksektir” gibi cevapların verildiği görülmektedir. Ayrıca katılımcılara okullarının liderlik çalışmalarına katılımı ve

desteğinin nasıl olduğu sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar “destekler”, “olumlu ortam yaratır”, “eğitim düzenler”, “fırsat sağlar” ve “destek vermez” şeklindedir. Ayrıca öğretmenlere etkili bir öğretmenin “öğretim liderliği” konusunda neler bilmesi gerektiği sorulmuştur ve “alanına hakim olması”, “motive etmesi”, “iyi iletişim becerileri olması” ve “örnek olması” özelliklerinden bahsedilmiştir.

Çalışmada liderlik kapasitesi ile ilgili nitel ve nicel olmak üzere elde edilen ve yukarıda açıklanan bulgular göz önüne alındığında, öncelikle dağıtımcı liderlik anlamında bulguların birbiriyle örtüştüğünü söylemek mümkündür. Nicel verilerin sonucunda Kuzey Kıbrıs genelinde ortaöğretim okullarında fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji, fen ve teknoloji) öğretmenlerinin dağıtımcı liderlik konusunda olumlu ilerleme kaydettikleri ortaya çıkmışken, ilgili alanyazında bahsettiği gibi (Adair, 2013; Gümüşeli, 2001; Kılınçarslan, 2013; Kurt, 2016; Osmalı, 2011; Tayfur ve diğ., 2013; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013) nitel veri analizi sonuçları da bunu desteklemektedir.

Öğretmenler genellikle iyi bir lider olan kişinin özelliklerini liderlik kavramını tanımlamak için kullanırken (Harris ve Lambert, 2003; Kılınç, 2012; Lambert, 2003), çalıştıkları okullarda liderlik çalışmalarının desteklendiğini, kendilerine bu konularda fırsatlar tanındığını ve bu alanda olumlu bir ortam içinde bulunduklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Ayık ve Şayir’in 2014 yılında yapmış olduğu çalışmanın sonucuyla paraleldir.

Paylaşılan okul vizyonu başlığı altında öğretmenlere öncelikle okullarının vizyonu hakkında neler söyleyebilecekleri sorulmuştur. “Çağdaş ve yenilikçi bireyler yetiştirir”, “başarılı bireyler yetiştirir”, “becerikli ve kendine yeten bireyler yetiştirir”, “uluslararası başarı kazanabilecek, dünya görüşü olan bireyler yetiştirir” ve “vatanına ve milletine karşı sorumlu ve yararlı bireyler yetiştirir” verilen cevaplar

arasındadır. Ayrıca öğretmenlere okullarında vizyon belirlenirken kimlerin görüş ve değerlendirmelerinin dikkate alındığı sorulmuştur. Öğretmenlerin bahsettiği kişi veya kurumlar arasından “öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır”, “yönetimin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır”, “öğrencilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır”, “veliler veya OAB’nin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır”, “MEB veya uzman kişilerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır” ve “çalışanların görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır” kodları oluşturulmuş ve değerlendirme bu yönde yapılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlere işbirliği ve ortak sorumluluk başlığı altında öncelikle okullarının karar ve değerlendirmeleri uygulamada birlik olup olmadıkları sorulmuş ve alınan yanıtlar “karar ve değerlendirmeleri birlikte uygularlar” ve “karar ve değerlendirmeleri birlikte uygulamazlar” olarak kodlanmıştır. Çoğunluğun cevabı ise birlikte uygulama yaptıkları yönünde olmuştur. Varolan durumun dağıtımçı liderlik özelliklerine uygun olması, kendi bulundukları ortamda diğer çalışan bireylerle işbirlik içinde ve sorumlulukları paylaşarak çalıştıklarını belirten öğretmenlerin bu ifadeleri de çalışmanın sonucu için şaşırtıcı olmamakla beraber ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir (Adair, 2013; Ayık ve Şayir, 2014; Gümüşeli, 2001; Kılıçarslan, 2013; Kurt, 2016; Tayfur ve diğ., 2013).

Ayrıca katılımcılara okullarında “Okulla ilgili alınan kararlarda bireyler, üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirme konusunda nasıl davranırlar” sorusu sorulmuştur. Cevaplar incelendiğinde “herkes sorumlu davranır”, “çoğu kişi sorumlu davranır”, “bazıları sorumlu davranır”, ve “sorumlu davranmayı reddederler” cevaplarının verildiği ortaya çıkmıştır. Katılımcılar bu cevaplarla üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirip getirmediği konusu üzerinde durmayı tercih etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenlere okullarında çalışan kişilerden kimlerin

kendilerini okul toplumunun bir üyesi olarak gördüğü sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. “öğretmenler okul toplumu üyesi olarak kabul edilir”, “yönetim okul toplumu üyesi olarak kabul edilir” ve “çalışanlar okul toplumu üyesi olarak kabul edilir” verilen cevaplar arasındadır. Dağıtımcı liderlik ayrıca işbirlikçi, demokratik ve paylaşımcı liderlik türlerinin hem bir karışımıdır, hem de onlardan farklı bir kategori olarak görülmektedir (Baloğlu, 2011; Nadir, 2010). Bu bağlamda araştırmanın bulguları da bu yönde olduğundan dağıtımcı liderlikle ilgili olarak çalışma dahilinde olumlu sonuçlar elde edildiğini söylemek mümkündür. Bir başka deyişle, öğretmenler işbirliği içinde ortak hareket ettikleri bir ortamda çalıştıklarını ve bunun da liderlik kapasitesi ile ilgili düşüncelerini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir ve bu da literatürdeki bazı çalışmalarla benzer bir sonuçtur (Kılıçarslan, 2013; Kiraz ve Özyurtlu, 2014; Nadir, 2010; Şahin, 2004; Yiğit ve diğ., 2013).

Son olarak katılımcıların algılanan öğrenci başarısı ile ilgili görüşlerini ortaya koymak için öğretmenlere sorular yöneltilmiştir. Bu sorulardan bir tanesi öğrenci başarısının artırılması için okul olarak neler yaptıkları ile ilgilidir. Cevaplar arasında “eğitsel faaliyetler düzenlenir”, “farklı yöntem ve teknikler uygulanır”, “ek kurslar düzenlenir”, “öğrenciler motive edilir” ve “veli ile görüşülür” bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlere, kendilerinin bu konuda neler yaptıkları da sorulmuştur. Öğretmenler ise “farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygular”, “bireysel ilgi gösterir”, “motive eder” ve “gerçek hayattan örnek vererek bağdaştırır” gibi cevaplar vermişlerdir. Son olarak öğretmenlere okullarının başarısından ne kadar memnun oldukları ve bu başarının artması için neler yaptıkları sorulmuş, öğretmenlerin yarısından fazlası “okulun başarısından memnun olduğunu belirtenler” ve geriye kalanların ise “okulun

başarısından memnun olmadığını belirtenler” kodlamalarının oluşmasını sağlamışlardır.

Kuzey Kıbrıs’ta bulunan ortaöğretim okullarındaki fen bilimleri öğretmenleri ayrıca çalıştıkları okullarda vizyon konusunda da iyi yol aldıklarına inandıklarını, paylaşımcı bir yaklaşımla kendilerinin ve tüm paydaşların (yönetim, öğretmen, veli, öğrenci, çalışanlar ve MEB elemanları veya uzman kişiler) vizyon belirleme sürecine olan katkılarından dolayı duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Böyle bir memnuniyetin, okul ortamını da pozitif olarak etkilediği yapılan çalışmalardan görülmektedir (Akyüz, 2002; Ayık ve Şayir, 2014; Baloğlu, 2011; Gümüşeli, 2001; Kılıçarslan, 2013; Şahin, 2004; Tayfur ve diğ., 2013). Buna paralel olarak öğrencilerin başarısı ile ilgili de durumun tatmin edici olduğuna inananlar, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Bunun nedeni olarak ise kendilerinin bireysel ve kurumsal anlamda katkı sağladıklarını, herkesin destek vermesiyle bu başarıyı elde ettiklerine inandıklarını da ayrıca belirtmişlerdir. Baloğlu (2011), Baloğlu ve diğerleri (2009), Çalık ve diğerleri (2012), Şahin (2004) gibi araştırmacıların da belirtmiş oldukları gibi, okul yöneticilerinin, diğer paydaşları da liderlik kapsamına dahil etmelerinin okul ortamında bulunan herkes için daha huzurlu ve etkili bir durum yarattığını ifade etmek mümkündür.

Çalışmanın bir diğer alt amacı için, çalışmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterlikleri ile ilgili görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Kullanılan ölçeğin boyutlarına (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) göre çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ortaya koyulmuştur. Sonuçlar göstermektedir ki, bütün boyutlarda çalışmanın katılımcıları kendilerini oldukça yeterli görmektedirler (öğrenci katılımı, %66.7; öğretim stratejileri, %61.3; sınıf yönetimi, %58.6). Bu sonuçlar fen bilimleri öğretmenlerinin yarıdan fazlasının

kendilerini öğretmenlik konusunda yeterli gördükleri anlamına gelmektedir ve genel olarak alanyazında da buna benzer sonuçları olan araştırmalar mevcuttur (Eker, 2014; Yeşilyurt, 2013).

Çalışmanın beşinci alt amacı için çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterliklerinin çalıştıkları okul türleri, cinsiyetleri, medeni halleri, mezun oldukları fakülteler, lisansüstü eğitim durumları, branşları, kıdemleri, okullarındaki öğretmen sayıları ve okullarındaki öğrenci sayılarına göre bir farklılık gösterip göstermediklerine bakılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre katılımcıların lisansüstü eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, fakat diğer değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu farklılık incelendiğinde farklılığın “öğrenci katılımı” ve “öğretim stratejileri” konusunda olduğu ve bu farklılığın yüksek lisans yapmış olan öğretmenlerle yapmamış olanlar arasında ve doktora yapmış olan öğretmenlerle yapmayanlar arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora eğitimi görmüş olmaları öğretmenlik özyeterlik algılarını artırmaktadır.

Araştırma, öğretmenlik özyeterliği açısından Eker’in (2014) ve Yeşilyurt’un (2013) yaptığı çalışmalarla benzerlik gösterirken, yani öğretmenlerin çoğunluğu yaptıkları iş konusunda kendilerini oldukça yeterli gördüğünü belirtirken; bazı yönleriyle de bu çalışmada, daha önce yapılmış olan çalışmaların aksine sonuçlar bulunmuştur. İlgili alanyazının (Akay ve Boz, 2011; Ekici, 2009; Gençtürk ve Memiş, 2010; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Saracaoğlu ve Yenice, 2009; Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Yeşilyurt, 2013) tersine, öğrenimlerine devam edip yüksek lisans ve doktora yapmış olanların özyeterlik oranlarının da daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Çalışmanın altıncı alt amacına yönelik olarak, öğretmenlik özyeterlik konusunda çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Detay öğrenmek için yapılan görüşmelerde öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt başlıkları altında içerik analizi yapılmıştır.

Öğrencilerin katılımını artırma konusunda öğretmenlerin görüşleri arasında “bilgilendirerek ikna eder”, “motive eder” ve “ilgi ve becerisine göre yönlendirir” vardır. Diğer yandan öğretmenlerin başarısız öğrencilere karşı tavırları sorulduğunda verdikleri cevaplar arasında “motive eder”, “derse aktif olarak katar”, “nedenini öğrenmek için konuşur” ve “rehberlik servisinden yardım alır” gibi söylemler mevcuttur. Bunun yanı sıra öğretmenlere öğrencileri derse nasıl kattıkları sorulduğunda “farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanır”, “güncel hayattan örnek verir”, “değer verdiğini hissettirir” ve “görev ve sorumluluk verir” gibi yanıtların geldiği görülmektedir.

Kendilerini profesyonel anlamda geliştirmiş olan fen bilimleri öğretmenleriyle ilgili nicel bulgular, nitel bulgular ile de örtüşmektedir. Alanyazında (Altun ve Aykaç, 2009; Kaptan ve Korkmaz, 2001; Korkmaz, 2005; Özenoğlu Kiremit, 2006; Senemoğlu, 2004) belirtildiği gibi, öğretmenlerin özyeterlikleri yüksek olduğunda daha fazla ve farklı öğretim yöntemleri kullanarak öğrenci katılımını artırdıkları, bu çalışmanın da sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Genellikle bilinçli yardım ve destek ile öğrencilerin problemlerini çözme ve olumlu ve yapıcı davranışlarla onların öğrenmeye aktif katılımını sağlama, öğrenci katılımını artıran yöntemler arasındadır (Çiftçi ve Taşkaya, 2010; İnandı ve diğ., 2013; Kesicioğlu ve Güven, 2014; Kola, 2012; Onursal ve diğ., 2006). Ayrıca klasik düz anlatım yöntemi haricinde, öğrencilerin derse iştiraklerini sağlayabilecek sunum, proje, deney yapma gibi diğer yöntemlerin de katılımı artırdığı, bu araştırmanın bulgusu olarak

belirtildiği gibi, alanyazında da desteklenmiştir (Altunçekiç ve diğ., 2005; Aşkar ve Umay, 2001, Kiraz ve Omağ, 2013).

Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim stratejileri konusunda görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlere öğrencilerini değerlendirmek için kullandıkları değerlendirme yöntemleri sorulduğunda “yazılı ya da sözlü sınav yapar”, “ödev verir”, “proje yaptırır”, “sınıf içi hal ve tavır değerlendirir” ve “sunum yaptırır” gibi söylemler alınmıştır. Öğretmenlere ayrıca kullandıkları öğretim yöntemleri sorulmuş ve verilen cevaplar arasında “düz anlatım tekniğini kullanır”, “soru-cevap tekniğini kullanır”, “deney yaptırır”, “tartışma ortamı sağlar”, “gösterip yaptırır” ve “işbirliğine dayalı öğrenme tekniğini kullanır” gibi yanıtlar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencilere dönüt verme yöntemleri sorulmuş, “açıklama yapar”, “motive eder”, “ödüllendirir”, “anında/hızlı dönüt verir” ve “eleştirel/uyarıcı dönüt verir” cevapları alınmıştır.

Son olarak çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda görüşlerini ortaya koyacak sorular sorulmuştur. İlk olarak öğretmenlere istenmeyen davranışları nasıl engelledikleri sorulmuş ve öğretmenlerin “açıklama yapar / konuşur”, “göz teması kurar / sözlü uyarır”, “öğrenciye değer verdiğini gösterir”, “ceza verir”, “yönetim / aile ile görüşür”, “olumlu davranışı pekiştirir” ve “görmezden gelir” gibi cevaplar verdikleri saptanmıştır. Öğretmenlere ayrıca kullandıkları ödül-ceza yöntemlerinin ne olduğu da sorulmuştur.

Ödüller arasında “sözlü takdir eder”, “(+) puan (ödev notu) verir” ve “hediye verir” kodlamaları bulunmaktadır. Diğer yandan cezalar arasında, “açıklama yapar ve/veya sözlü uyarır”, “düzen sağlayıcı yaptırımları tercih eder”, “(-) puan (ödev notu) verir” ve “yönetim / aile ile görüşür” bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlere tepkilerinin her zaman aynı olup olmadığı ve tepkilerinin neler olduğu

da sorulan sorular arasındadır. Öğretmenlerin çoğunluğu “aynı tepkiyi verir” kodlamasının oluşmasını sağlamışlardır. “farklı tepkiler verir”, “sakince motive eder”, “uyarır” ve “ceza verir / yönetim ile görüşür” de ayrıca saptanmıştır.

Araştırmanın yedinci alt amacı için, fen bilimleri öğretmenlerinin okulda liderlik kapasitesi algıları ile öğretmenlik özyeterlik algıları arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Analizler göstermektedir ki, okulda liderlik kapasitesi boyutları ile öğretmenlik özyeterlik boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkilerin en yükseği “algılanan öğrenci başarısı” ile “öğrenci katılımı” arasındadır. Diğer yandan “paylaşılan okul vizyonu” ile “öğretim stratejileri” arasındaki ilişki de yüksektir. Bu sonuçlar okullarındaki liderlik kapasiteleri konusunda olumlu görüşleri olan katılımcıların, öğretmenlik özyeterlik algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Alanda öğretmen özyeterliliğiyle öğretmenlerin liderlik kapasitesi algılarını inceleyen bir başka çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle çalışmanın ilgili literatür açısından da öneminin büyük olmasıyla beraber, çalışmada elde edilen sonuçlar da ilgili alanyazınla örtüşmektedir (Altun ve Aykaç, 2009; Çiftçi ve Taşkaya, 2010; Eker, 2014; İnandı ve diğ., 2013; Kaptan ve Korkmaz, 2001; Kesicioğlu ve Güven, 2014; Kola, 2012; Korkmaz, 2005; Onursal ve diğ., 2006; Özenoğlu Kiremit, 2006; Senemoğlu, 2004; Yeşilyurt, 2013).

Okul içerisinde öğretmenlerin liderlik kapasitelerini geliştirip kullanabilecekleri ve bu sayede özyeterlik algılarının yükseltilebileceği, bunun da eğitime, daha başarılı, daha bilgili ve daha öğrenmeye açık, bilinçli bir toplum yetiştirmek adına katkı sağlayacağı bu yapılan çalışmanın en önemli sonucu olarak düşünülmektedir. Bunların yanı sıra, fen bilimleri öğretmenlerinin özyeterlikleriyle liderlik kapasiteleri algıları arasında bulunan olumlu ilişkinin de bundan sonraki

Çalışmalarda araştırmacıları bu konuları incelemeye yönelteceğine ve bu konularla ilgili alanyazının zenginleştirilmesine de katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Son alt amaç olarak incelenen özyeterlik ile liderlik kapasitesi algıları arasında olumlu ve manidar bir ilişkinin bulunması, ilgili alanyazın içerisinde benzer bir bulguya rastlanamadığından ayrıntılı olarak tartışılamamıştır. Çalışmada, liderlik kapasitesi ile ilgili görüşler özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler tarafından olumlu bir şekilde kabul edilmektedir.

5.3. Öneriler

Çalışmada alt amaçlar ışığında elde edilen veriler yorumlanarak sonuçlandırılmış ve belirlenen sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur. Öneriler “araştırma sonuçlarına yönelik” ve “yeni araştırmalara yönelik” olmak üzere iki aşamada hazırlanmıştır. Belirlenen önerilerin dikkate alınmasıyla gelecekte okullarda liderlik kapasitesi ve öğretmen özyeterliği ile ilgili daha sağlıklı ortamlar oluşturulabileceği düşünülmektedir.

1. Çalışmada öğretmen özyeterliği ile algılanan öğrenci başarısı arasında manidar bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik özyeterliğini yükseltebilmek için hem branş eğitimi hem de psikolojik destek anlamında hizmet içi eğitimler sunması ve fen bilimleri öğretmenlerinin buna iştiraklerinin sağlanması önerilmektedir. Böylece özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin verdikleri dersler öğrenci başarısını da etkileyeceğinden daha başarılı bir yeni nesil yetiştirmek mümkün olabilecektir.

2. Çalışmada öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında kendilerini “yeterli” düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Eğitim devamlı gelişen ve kendini yenileyen bir olgudur. Öğretmenlerin yeterliklerinin somut ve güncel olarak devam etmesi açısından rutin olarak eğitim öğretimde güncel yaklaşımlar, öğretim stratejileri, iletişim, yönetim gibi gelişim seminerlerine ve kurslara katılmaları teşvik edilmelidir.
3. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin, yani lisansüstü eğitimlerine de devam etmelerinin desteklenmesi önerilmektedir. Ortaya çıkmıştır ki öğretmenlerin mesleki veya akademik bilgileri arttıkça öğretmenlik özyeterlikleri de yükselmektedir. Buna paralel olarak öğrenci başarısı da artmaktadır.
4. Öğretmenlerin kişisel gayret ve başarılarının takdir edilerek onlara değer verildiğinin hissettirilmesi ve onların da karar verme süreçlerine dahil edilmesi önerilmektedir. Özellikle liderlik kapasitesinin yükseltilmesi için eğitimin tüm paydaşlarının (okul yönetimi, öğretmen, veli ve öğrenci) karar verme sürecine dahil edilmesi ve değer verildiğinin hissettirilmesi önemli bir unsurdur.
5. Öğrenci başarısı bu çalışma kapsamına dahil edilmemiştir. Çalışma geniş kapsamlı olarak yürütüldüğünden öğrenci başarısı ile ilgili öğretmen algıları kapsama alınmıştır. Bu nedenle öğrenci başarısını da bir değişken olarak ele alan bir ek çalışma yapılması önerilmektedir. Bu konuyla ilgili literatürde yapılmış olan çalışmalarla benzerlik gösterip göstermeyeceği böylece incelenebilecektir.

6. Bu çalışma fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri ve algıları üzerine yapılmıştır. Aynı çalışmanın diğer branşlardaki ortaöğretim öğretmenleriyle tekrarlanarak resmin bütününe ulaşılması ve elde edilen sonuçlar ışığında gerekli görülen değişikliklerin yapılması önerilmektedir.
7. Kuzey Kıbrıs'ta daha önce yapılmış benzer bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın benzerinin bir başka bölgede (Türkiye illerinde) ve/veya farklı örneklemlemlerle, nedensel karşılaştırma deseni kullanılarak yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adair, J. (2013). *Etkili stratejik liderlik: Meşhur liderlerin başarıya gidiş yolu*. (Çev. Ed. Er, C.). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Akay, H., & Boz, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 282-312.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akım, F. (2005). *Liderin/yöneticinin kriz iletişimindeki rolü ve önemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(3), 86-93.
- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerinin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin özyeterlik algılarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(3), 709-719.
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 109-119.
- Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve*

yordayıcı ilişkiler örüntüsü (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Ali, H. M., & Ali, A. (2015) Do strategic leadership and self efficacy among school leaders make a difference? *Asian Social Science*; 11(27), 219-234.

Altun, S., & Aykaç, B. (2009). Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü. *Makale 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (The First International Congress of Educational Research) sunulmuştur.* Çanakkale, Türkiye.

Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.

Arbabi, A. & Mehdinezhad, V. (2016) School principals' collaborative leadership style and relation it to teachers' self-efficacy. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(3), 3-12.

Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21,1-8.

Ayık, A., & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım Dağıtım.

- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ve dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiler: Okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2) Özel Sayı, 1367-1368.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., & Gavuz, Ş. (2009). Okul müdürlerinin çok faktörlü liderlik stillerinin yetki devrine etkisi: Bir doğrusal ve yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 457-479.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. İçinde Ramachauran, V. S. (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. (s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. İçinde Bandura, A. (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. (s. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barut, A. İ. (2008). *Sporda batıl davranış ve özyeterlik ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Bennis, W. (1990). Managing the dream: Leadership in the 21st century. *Training*, 27(5), 43-48.

- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 172-180.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership* (3 baskı). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bong, M. (1997). Generality of academic self-efficacy judgements: Evidence of hierarchical relations. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 696-709.
- Bozkuş, K., & Gündüz, Y. (2014). *Okullarda Dağıtımçı Liderlik*. VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. DOI: 10.13140/2.1.2872.1926
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivational, race and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271-285.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Coşkun, G. (2007). *Performansa dayalı durum belirlemenin öğrencilerin matematik dersindeki özyeterlik algısına, tutumuna ve başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Cox, R. F. (1997). Theoretical foundations of leadership in TQM. *Journal of Construction Education*, 3, 170-176.
- Custodio, B. M. (2015). The mediating effect of leadership framework of administrators on the relationship between team building and self-efficacy of teachers. *International Journal of Advancements in Research & Technology*, 4(10), 79-90.

- Çakır, Ö., Kan, A. & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen özyeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137), 74-81.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik* (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetin, B. (2008). Fen bilgisi öğretimi dersinin sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3. sınıf öğrencilerinin fen öğretimindeki öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 55-71.
- Çetin Çağrı, D., & Savaş, A. C. (2016). İlkokul ve ortaokul müdürlerinin değişim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 621-631. DOI: 10.14687/ijhs.v13i1.3536
- Çevik, B. (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implication (ICONTE)*:11-13 Kasım, Antalya-Türkiye.
- Çınar, D. (2014). Liderlik metaforları. İçinde Altıok Gürel, P. & Yılmaz, R (Ed.), *Liderlik ve çağdaş boyutları*. (s. 35-56). İstanbul: Derin Yayınları.

- Çınar, İ. (2010). *Yapılandırmacı eğitime göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.
- Çiftçi, S., & Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmenliği adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1C0175.
- Çoban, T. A., & Sanalan, V. A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adaylarının özyeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.
- Demirağ, B. (2009). *İlköğretim kurumlarında yöneticilerin etkililiği (Toplam kalite yönetimi, takım çalışması, çatışma, motivasyon ve liderlik)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Deryakulu, D. (Ed.). (2008). *Bilişim teknolojileri öğretiminde sosyo-psikolojik değişkenler*. Ankara: Maya Akademi.
- Dess, G. G., & Picken, J. C. (2000). Changing roles: Leadership in the 21st century. *Organizational Dynamics*, 28(3), 18-33.
- Doğan, S. (2001). *Vizyona dayalı liderlik*. İstanbul: Philip & Richard'ın İnsan ve İş Kaynakları Danışmanlığı.
- Duman, B. A. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını*

- yordama gücü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlilik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 24, 87-96.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (7. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertugut, R. (2012). *Toplam kalite yönetimi ve liderlik: TKY felsefesi, öncüleri, boyutları, uygulama teknikleri ve yeni bir uygarlık konsepti olarak liderlik ile ilişkisi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Evre, A. (2011). *Ortaeğitim okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik rolleriyle ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs.
- Fisher, Y., & Kostelitz Y. (2015). Teachers' self-efficacy vs. parental involvement: Prediction and implementation. *Leadership and Policy in Schools*, 14(3), 279-307. DOI: 10.1080/15700763.2014.997938
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.

- Gkolia, A., Koustelios, A. & Belias, D. (2015). Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in Greek education system: A multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*, 1-21.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. İçinde Somekh, B. & Lewin, C. (Ed.), *Research methods in the social sciences*. (s. 275-282). Londra: Sage.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gürçan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 179-193.
- Hallinger, P., & Joseph F. M. (1985). *Assesing instructional manegement behaviour of principals. The elemantary school journal*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Eğitim Araştırmaları*, 24, 112-122.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school*. Berkshire: Open University Press.

- Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1994). *Heroes, teams and teachers: A study of leadership for change*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED371445).
- Herbert, C. A. (2006). *Leadership capacity: Superintendent and middle school principal perceptions of Lambert's essential elements* (Yayımlanmamış doktora tezi). St. John's Üniversitesi, , New York, ABD.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johson, D. E. (2001). *Management of organizational behavior: Leading human resources* (8. baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayınları.
- İnandı, Y., Tunç, B., & Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 275-294.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 59-66.
- Karadeniz, C. (2005). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına ilişkin özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 63-69.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2. baskı). California: Corwin Press.
- Keith, J. A. (2009). *Perceptions of school leadership capacity and student achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas Üniversitesi, Texas, ABD.
- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1371-1383.

- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kılınç, A. Ç., Büyüköztürk, Ş., & Akbaba-Altun, S. (2014). okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 23-46.
- Kılınç, M. (2012). *Etkin liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd Şti.
- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili Karabağlar ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kiraz A., Omağ K. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin uyguladığı sınıf yönetimi tekniklerine ilişkin öğrenci algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44:198-211.
- Kiraz A., Özyurtlu R. (2014). Determination of the Burnout Levels and Perfectionism Levels in Science Teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 9(2), 117-128.
- Koçak, T. (2006). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği* (8. baskı). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Kola, E. (2012). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

- Korkmaz, İ. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Yeşilyaprak, B. (Ed.), (s. 209-216). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership model, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Education and Science*, 41(183), 1-28.
- Kurt T., Duyar İ., & Çalik, T. (2011). "Are we legitimate yet?". *Journal of Management Development*, 31(1), 71-86. DOI: 10.1108/02621711211191014.
- Küçükyılmaz, E. A., & Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-2.
- Kürşad, Y., & Çokluk-Bökeoğlu, O. (2008). ilköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2005). What does leadership capacity really mean? *Journal of Staff Development*, 26(2), 38-40.
- Lambert, L. (2009). Reconceptualizing the road toward leadership capacity. İçinde Blankstein, A. M., Houston, P. D., Cole, R. W. (Ed.), *Building sustainable leadership capacity*. (s. 7-28). California: Corwin Press.
- Lee, M., & Tsai, C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science*, 38, 1-21. DOI: 10.1007/s11251-008-9075-4.

- Ling, T. P., Pihie Z. A. L., Asimirin, S., & Fooi, F. S. (2015). The influence of transformational school leadership on teacher efficacy in malaysian secondary school teachers. *International Journal of Social Science Research*, 3(2), 73–85.
- Lu, J., Jiang, X., Yu, H., & Li, D. (2015). Building collaborative structures for teachers' autonomy and self-efficacy: the mediating role of participative management and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 240-257. DOI: 10.1080/09243453.2014.888086.
- Maxwell, J. (1993). *İçinizdeki lideri geliştirmek*. Ankara: Beyaz Yayınları.
- Nadir, A. (2010). *Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özellikleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs.
- Okutan, M., & Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Rize örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 27-42.
- Onursal, M., Moralı, S., & Başaran L. (2006). Spor yapan ve yapmayan 9-14 yaş çocuklarda öz yeterlik ve sosyal beceri düzeyinin geliştirilmesi. *Ege Üniversitesi Performans Dergisi*, 12(4), 9-13.
- Ormrod, J. E. (1999). *Human learning* (3. baskı), New York: Prentice-Hall, Inc.
- Osma, E. (2011). *Yöneticilerin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs.
- Özalp, İ. & Öcal, H. (2000). Örgütlerde dönüştürücü (transformasyonel) liderlik yaklaşımı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 207-227.

- Özçelik, H., & Kurt, A. (2007) İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Özdemir, S. (2004). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özdemir, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özden, K. (2009). *İşletme ve örgütlerde toplam kriz yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 4(2), 116-125.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. İçinde Riding, S. & Royner, S. (Ed.), *Perception*. (s. 239-266). London: Ablex.
- Paksoy M. (2002). *Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi*. İstanbul: İ. Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Pietsch, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589-603.

- Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion* (3. baskı). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365-378.
- Ritter, J. M., Boone, W. J., & Rubba, P. A. (2001). Development of an instrument to assess prospective elementary teacher self-efficacy beliefs about equitable science teaching and learning (SEBEST). *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 175-198.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 5(2), 244-260.
- Saunders, A. T. (2005). *The role of the motivation on the choral setting: Teacher beliefs and their impact on choral conductor and choral student motivation* (Yayımlanmamış doktora tezi). Utah Üniversitesi, Salt Lake City, ABD.
- Saylı, H., & Baytok, A. (2013). *Örgütlerde liderlik: Teori, uygulama ve yeni perspektifler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulama*. (9. basım). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sivri, H., & Balcı, E. (2015) Pre-service Teachers' Classroom Management Self-efficacy Beliefs. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 37-50.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 365-395.

- Şahin-Taşkın, Ç., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Şimşek, H. (1997). *20. yüzyılın eşiğinde paradigmlar savaşı: Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği* (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yöneticiliği. İçinde Özden, Y. (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği*. (s. 99-146). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tayfur, M., Baytekin, O. F., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- Türcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Türk, N. (2008). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Tüz, M. V. & Sabuncuoğlu, Z. (2005). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Basım.
- Umaz, D. (2010). *Diyarbakır'daki ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik düzeyi ve yaşadıkları iletişim sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Uzel, A. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dile yönelik özyeterlik algılarının ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ünal Keskin, G., & Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 92-99.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(9), 1-16.
- Versland, T. M. (2015). Exploring self-efficacy in education leadership programs: What makes the difference? *Journal of Research on Leadership Education*, 1-23. DOI: 10.1177/1942775115618503.
- Yaman, S. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yavuzer, Y., & Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-43.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldız, M. L. (2013). Liderlik üzerine. İçinde Yıldız, M. L. (Ed.), *Liderlik çalışmaları*. (s. 23-58). İstanbul: Beta Yayınları.
- Yılmaz, K., & Çokluk-Bökeoğlu, O. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Öğretmen özyeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-55.
- Yiğit, Y., Doğan S., & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik: Evrensel boyutlarıyla yönetsel açıdan araştırmalar, teoriler ve yorumlar* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Zengin, U. K. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

EKLER

Ek 1. İzin Belgesi



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/14/15- 4311

15.10.2014

Sayın Kemal Omağ,

İlgi: 30.09.2014 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-14/1567 sayı ve 09.10.2014 tarihli yazısı uyarınca "Ortaöğretim Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Liderlik Kapasiteleri İle Özyeterlilik Algıları Arasındaki İlişki" konulu çalışmanızın gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak çalışmayı uygulamadan önce çalışmaya katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, çalışmanın hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Çalışmayı uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.


**Mustafa Borataş
Müdür**

 **MH/PC**

Tel (90) (392) 228 3136 – 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail mecb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

Ek 2. Kişisel Bilgiler Formu

Değerli Fen Bilimleri Öğretmenleri,

Ekteki mülakat formunda bulunan sorular sizin **Liderlik ve Özyeterlik Konularına** ilişkin görüşlerinizi ortaya koymayı amaçlayan çalışmanın bir parçasıdır ve bu anketlere vereceğiniz yanıtlar sadece bu çalışmada kullanılacaktır.

Sorulara cevap verirken, konu ile ilgili **görüşlerinizi** açıkça ifade etmeniz beklenmektedir.

Lütfen bütün soruları dikkatlice okuyarak **hepsini cevaplayınız**.

Çalışmamıza katkı koyduğunuz için teşekkür ederim.

Uz. Kemal Omağ

YDÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I		KİŞİSEL BİLGİLER	
1. Çalıştığınız okul:	☐ Devlet	☐ Özel	
2. Cinsiyetiniz:	☐ Bayan	☐ Bay	
3. Medeni durumunuz:	☐ Evli ☐ Bekar ☐ Boşanmış ☐ Diğer (belirtiniz):		
4. Mezun olduğunuz fakülte (lisans):	☐ Eğitim Fakültesi ☐ Diğer (belirtiniz):		
5. Mezun olduğunuz bölüm (lisans):	☐ Fen-Teknoloji ☐ Fizik ☐ Kimya ☐ Biyoloji ☐ Diğer (belirtiniz):		
6. Lisansüstü eğitim durumunuz:	☐ Yüksek lisans Bölüm:.....	☐ Doktora Bölüm:	
7. Öğretmenlik branşınız:	☐ Fen-Teknoloji ☐ Fizik ☐ Kimya ☐ Biyoloji ☐ Diğer (belirtiniz):		
8. Meslekteki kıdeminiz:	☐ 1-5 yıl arası ☐ 6-10 yıl arası ☐ 11-15 yıl arası ☐ 16-20 yıl arası ☐ 21 yıl ve üstü		
9. Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı:	☐ 20 kişiden az ☐ 21-30 kişi arası ☐ 31-50 kişi arası ☐ 51 kişiden fazla		
10. Çalıştığınız okuldaki öğrenci sayısı:	☐ 500'den az ☐ 501-1000 arası ☐ 1001'den fazla		

Ek 3. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği

İfadeler	Bunu yapmayız	Bu yönde hareket etmeye başladık	Bu yönde iyi bir mesafe aldık	Bu durumu çok iyi yaptık
Okulumuzda,				
1. İhtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz.				
2. Liderlik becerileri konusunda model oluruz.				
3. Yetişkinler (yönetici, öğretmen, veli vb.) ve çocuklar arasındaki etkileşimi en üst düzeyde sağlayacak düzenlemeler yaparız.				
4. Yönetimle ilgili işlerde yetkiyi paylaşıyoruz.				
5. Tüm okul toplumunu mesleki öğrenme sürecine dâhil ediyoruz.				
6. Hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.				
7. Ortak bir amaç algısı yaratmak için birlikte çalışıyoruz.				
8. Okul vizyonumuzu katılımcı bir anlayışla geliştiriyoruz.				
9. Programları, eğitim-öğretimi ve ölçme değerlendirme uygulamalarını vizyonumuzla nasıl uyumlu hale getirebileceğimizi tartışırız.				
10. Vizyonumuzu temel değerlerimize ve okula ilişkin beklentilerimize dayandırırız.				
11. Yansıtma, diyalog, araştırma ve eyleme dayalı bir öğrenme döngüsü kullanıyoruz.				
12. Okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) öğrenmesi için gerekli zamanı ayırıyoruz.				
13. Öğrencilerin zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenmesine odaklanıyoruz.				
14. Kararlarımızı alırken verilerden yararlanırız.				
15. Herkesin aktif katılımını sağlayan bir bilgi sistemi (internet, intranet, eportal, e-forum vb.) oluşturuyoruz.				

İfadeler	Bunu yapmayız	Bu yönde hareket etmeye başladık	Bu yönde iyi bir mesafe aldık	Bu durumu çok iyi yaptık
Okulumuzda,				
16. Öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.				
17. Rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.				
18. Geleneksel mesleki rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz.				
19. Kararlarımızın sorumluluklarını paylaşıyoruz.				
20. Okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz.				
21. Yönetici ve öğretmenlerin gelişim odaklı inisiyatif almalarını destekleriz.				
22. İşlerin yürütülmesinde yeni yolları destekleriz.				
23. Amaçlarımızı gerçekleştirmek için zamanı etkili kullanırız.				
24. Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini değerlendiririz.				
25. Öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız.				
26. Sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.				
27. Ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuruz.				
28. Öğrencilerde güçlü bir kişilik geliştirmek için rol ve yapıları tasarlarız (danışman, okul rehberlik programları, toplum hizmetleri vb.).				
29. Öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz.				

Ek 4. Özyeterlik Ölçeği

Yönerge		Yetersiz		Çok Az Yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça Yeterli		Çok Yeterli	
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

Ek 5. Öğretmenler İçin Liderlik ve Özyeterlik Görüşme Formu

1. “Okulda Liderlik” kavramını nasıl tanımlarsınız?
 - a) Okulunuzun liderlik çalışmalarına katılımı ve desteği nasıldır?
 - b) Etkili bir öğretmenin öğretim liderliği konusunda neler bilmesi gerekir?
2. Okulunuzun vizyonu hakkında neler söyleyebilirsiniz?
 - a) Vizyon belirlerken kimlerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınır?
3. “Okul Toplumunuz” kararları ve değerlendirmeleri uygulamada birlik midir? Lütfen örneklerle açıklayınız.
 - a) Okulla ilgili alınan kararlarda bireyler, üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirme konusunda nasıl davranırlar?
 - b) Okulunuzda çalışan kişilerden kimler kendini okul toplumunun bir üyesi olarak görmektedir? Neden böyle düşünüyorsunuz?
4. Öğrenci başarısının artırılması için okul olarak neler yaparsınız?
 - a) Bir öğretmen olarak siz neler yaparsınız?
 - b) Okulunuzun başarısından ne kadar memnunsunuz ve sizce bu başarının sürekli artması için neler yapılmalıdır?
5. Öğrencilerin okul etkinliklerine pozitif katılımlarına yönelik neler yaparsınız?
 - a) Başarısız öğrencilere tavrınız nasıldır?
 - b) Öğrencileri derse nasıl katarsınız?
6. Öğrencilerinizi değerlendirmek için kullandığınız farklı değerlendirme yöntemlerinden bahsediniz.
 - a) Hangi öğretim yöntemlerini kullanıyorsunuz?
 - b) Öğrencilerinizi değerlendirirken nasıl dönüt verirsiniz?
7. Sınıfta istenmeyen davranışları nasıl engellersiniz?
 - a) Kullandığınız ödül-ceza yöntemlerinden bahsediniz.
 - b) Tepkiniz her zaman aynı mıdır? Tepkiniz nasıldır?

ÖZGEÇMİŞ

1984 yılında Lefkoşa’da doğdu. İlk ve orta eğitimini Yakın Doğu Kolejinde tamamladı. 2002 yılında Berklee College of Music Jazz Performance Bölümüne girdi. Fakülteyi 2006 yılında bitirdi. 2007 yılında KKTC’de Omağ Ltd firmasında direktör olarak işe başladı. 2011 yılında Yakın Doğu Üniversitesinde yüksek lisans eğitimini tamamladı. Halen Lefkoşa Omağ Ltd’de direktör olarak çalışmaktadır.