

The Relationship between Private Elementary and Middle School Teachers' Leadership Behaviors and Classroom Management Tendencies

Turgay ÖNTAŞ

Bülent Ecevit University

Levent OKUT

Maya Private Schools

Abstract:

One of the most important competencies for modern-day teachers is being able to effectively manage a classroom. Classroom management techniques are among the most important tools that teachers can use to create classroom environments where high-level learning takes place. Leadership in educational institutions is, as a result of its avowed importance, one of the topics that is highly emphasized. The primary aim of this study is to determine the relationship between the leadership behaviors and classroom management tendencies of elementary and middle school teachers who work in private schools. This study was conducted using the relational screening model; the data from this study was obtained from teachers working at five different private schools in Ankara province during the 2015-2016 academic year. Both the 25-item Teacher Leadership Scale (2010) developed by Beycioğlu and Aslan, which includes three dimensions of teaching and learning, and the 47-item Classroom Management Tendencies Scale (2012) developed by Sivri, which includes five dimensions of teaching and learning, were used. The data was analyzed using arithmetic mean (\bar{x}), standard deviation (S), frequency (f), percentage (%), the Pearson Product-moment Correlation Coefficient (r), ANOVA, t-tests, and Regression Analysis. The findings from the study indicate that, in general, there was not a significant difference between the sexes in terms of their perceptions and expectations regarding leadership in teaching, nor was there any appreciable difference in their classroom management tendencies. Perceptions and expectations regarding teacher leadership are seen as a meaningful predictor of classroom management tendencies. There was a highly positive correlation found among the average of classroom management tendencies with regard to programs and planned activities and a number of different aspects of teaching including management of student relations, the physical layout of the classroom, and time management. In order to be able to contribute to the development of students and colleagues, both from an academic and a behavior management point-of-view, the concept of teacher leadership needs to be evaluated as a whole which encompasses institutional development, collaboration among colleagues, and professional development.

Keywords: classroom management, teacher leadership, classroom management tendencies, professional development



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 18, No 1, 2017
pp. 98-115
DOI: 10.17679/inuefd.296131

Received : 06.09.2016

Revision1 : 12.01.2017

Accepted : 18.01.2017

Suggested Citation

Öntaş, T. and Okut, L. (2017). The relationship between private elementary and middle school teachers' leadership behaviors and classroom management tendencies, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 98-115. DOI: 10.17679/inuefd.296131

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teaching is a specialized profession which requires a large number of skills to be used at once. Both inside and outside the classroom, the duties which are part of a teacher's job often fall into the category of management. Teachers' work both inside and outside the classroom can be seen as one of the main indicators of how well they are carrying out their duties as educators. Other ways to gauge the quality of teachers' work and their willingness to enhance the quality of their instruction is to look at how they manage teaching and learning situations, a critical component of classroom management, and their ability to effectively communicate outside of the classroom during parent-teacher conferences and feedback sessions. Starting from their days as student teachers, teachers' occupational expertise and development can be effectively gauged by appraising their classroom management skills, as being able to effectively manage a classroom is one of the core competencies for teachers. Classroom management techniques are among the most important tools that teachers can use to create classroom environments where high-level learning takes place. The creation of a classroom environment which supports learning and creative and critical thinking can be best accomplished with effective classroom management (Okut and Öntaş, 2015).

Teacher leadership, both empirically and theoretically, has been researched by taking the role of both bureaucratic and educational leaders into account. The key role that teachers play in schools and the potential they have to affect both students and parents highlights the role of teacher leadership. Teacher leadership, as opposed to bureaucratic and administrative leadership, is more concerned with effecting change by enhancing the quality of education (Katyál and Evers, 2014). Katzenmeyer and Moller (2013:24) identify four logical precepts of teacher leadership; these precepts, which include developing organizational capacity, modeling democratic societies, empowering teachers, and enhancing teacher professionalism, are also the answers to the question of why we need to support teacher leadership.

Sivri (2012:9) defines classroom management tendencies as ways that teachers organize their classroom environment in line with their personal demeanor and disposition. These include academic programs and plans, educational activities, instruction management, regulating and arranging factors such as time and place, managing student relations in the classroom, predicting and preventing inappropriate behaviors that could disrupt the learning process, creating an environment conducive to learning, and the methods, approaches, techniques, and behaviors that teachers use to ensure that their class stays on track. Kılıç and Aydın (2016) identified the major aspects of classroom management tendencies as communication, making the students feel comfortable, classroom environment, classroom rules and procedures, and the teacher's personal preferences when faced with difficulties in classroom management.

Teachers' classroom management approaches can be classified in a number of different ways. Researchers have classified these approaches based on several different aspects of classroom management. In general, classification of classroom management styles is done according to the degree of control the teacher has over the class and the students. In this study, the different aspects of classroom management found in its field of application including programs and planned activities, management of student relations, the physical layout of the classroom, time management, and behavior management were, with regard to teacher leadership and its important role in teachers' professional development, closely tied to institutional development, collaboration among colleagues, and professional development. In the early part of the 20th century, research concerning classroom management was primarily focused on pre-testing, routine factors, while studies conducted in the following years tended to put more importance on classroom climate and leadership styles as well as behavioral research and ecologic, process-outcome oriented, and teacher efficacy studies, all of which are factors that influence classroom management (Brophy, 2006).

Purpose

The primary goal of this study is to determine the relationship between the leadership behaviors and classroom management tendencies of elementary and middle school teachers who work at private schools. With this goal in mind, the study attempted to answer the following questions:

1. What are the views of elementary and middle school teachers who work at private schools with regard to leadership behaviors and classroom management tendencies?

- a. Do male and female teachers' classroom management tendencies and perceptions (display) and expectations (requirements) of teacher leadership diverge widely?
 - b. Do classroom management tendencies and perceptions (display) and expectations (requirements) of teacher leadership diverge widely based on the teacher's field of expertise?
 - c. Do classroom management tendencies and perceptions (display) and expectations (requirements) of teacher leadership diverge widely based on experience?
 - d. Do classroom management tendencies and perceptions (display) and expectations (requirements) of teacher leadership diverge widely based on the type of school the teacher graduated from?
2. Are the leadership behaviors of elementary and middle school teachers who work at private schools an effective predictor of their classroom management tendencies?
 3. Is there a link between the leadership behaviors and classroom management tendencies of elementary and middle school teachers who work at private schools?

Method

This study, which relied on the relational screening model, examined the relationship between the leadership behaviors and classroom management tendencies of elementary and middle school teachers who work at private schools. 233 teachers working in five different private schools in Ankara province during the 2015-2016 academic year took part in the study. The schools where the research data was gathered are located in the districts of Çankaya (A, B, and D), Gölbaşı (C), and Çubuk (e). All but two of the schools (as the students there had not yet reached the necessary grade level) where the teachers who comprised the subject group worked are schools which, since the date of their foundation, have performed well on standardized tests conducted nationwide. 89.3% of the teachers (n=208) were women, while 10.7% of the teachers (n=25) were men. The overall hiring preference for female teachers at private schools is the main cause of the gender imbalance found in this study. The professional seniority listing is as follows: 45.5% (n=106) of the teachers had between 1-5 years of experience, 31.3% (n=73) had between 6-10 years of experience, 9.4% (n=22) had between 11-15 years of experience, 4.3% (n=10) had between 16-20 years of experience, 3% (n=7) had between 21-25 years of experience, and 6.4% (n=15) had 26 years of experience or more. 27.9% of the teachers (n=65) worked as classroom teachers while 72.1% (n=168) taught a specific subject. As for the educational attainment of the teachers, 76.4% (n=178) had a bachelor's degree, 19.7% (n=46) had a master's degree, and 3.9% (n=9) were graduates of a training institute. Two different measurement/assessment tools were used in this study. Both the 25-item Teacher Leadership Scale developed by Beycioğlu and Aslan (2010), which includes three dimensions of teaching and learning (institutional development, collaboration among colleagues, and professional development), and the 47-item Classroom Management Tendencies Scale developed by Sivri (2012), which includes five dimensions of teaching and learning (programs and planned activities, management of student relations, the physical layout of the classroom, time management, and behavior management) were used to obtain data. The authorizations that were required to use these measurement/assessment tools were acquired from the authors themselves. The Pearson Product-moment Correlation Coefficient was used in order to calculate relationships among variables. At the same time, Simple Linear Regression Analysis was used in order to determine the correlation between variables (how the dependent variables are affected, percentage-wise, by the independent variables). In the interpretation of the regression analysis, the standardized, or Beta (β) coefficients and their t-test results, which were related to the significance level, were taken into consideration. As for the data analysis, a significance level of .05 was taken as a base.

Findings

In this study, the relationship between the leadership behaviors and the classroom management tendencies of elementary and middle school teachers who work at private schools was examined. The study attempted to explain the views of elementary and middle school teachers who work at private schools regarding leadership behaviors and classroom management tendencies, the relationship between these tendencies, and predictions regarding these tendencies as a three-step issue. When the distribution regarding both the subject of classroom management tendencies and the subject group teachers' perceptions and expectations regarding leadership in teaching was examined, it was noted that the highest average, in terms of perceptions regarding leadership, belonged to the dimension of institutional development ($\bar{x} = 4.42$), while professional development was the dimension which had the lowest average ($\bar{x} = 3.86$). In terms of expectations regarding leadership, the highest average belonged to the dimension of collaboration among colleagues ($\bar{x} = 4.58$), whereas institutional development was the dimension which had the lowest average

($\bar{x} = 4.27$). With regard to classroom management tendencies, the dimensions which shared the highest average were programs and planned activities and management of student relations ($\bar{x} = 4.66$), while the dimension with the lowest average was the physical layout of the classroom ($\bar{x} = 4.44$).

In general, no meaningful differences were found between male and female teachers' perceptions and expectations regarding leadership in teaching and their classroom management techniques after being measured with the appropriate scales. When the teachers were divided according to their sex and the resulting distribution (with regard to their perceptions and expectations regarding leadership in teaching and classroom management techniques) was examined, it was found that the scales measuring female perceptions of leadership ($\bar{x} = 4.18$), expectations of leadership ($\bar{x} = 4.46$), and classroom management tendencies ($\bar{x} = 4.64$) had the highest averages. When the variable of classroom and subject teachers was measured, there was no meaningful difference found for expectations regarding teacher leadership and classroom management tendencies in these scales, but there was a noticeable difference when the perception of teacher leadership was measured [$t(231) = 2.77, p < .05$]. When the distributions related to the perceptions and expectations regarding teacher leadership and the matter of classroom management tendencies were examined according to teachers' subject areas, it was discovered that, using these scales, classroom teachers had the highest averages in perceptions of leadership ($\bar{x} = 4.33$) and classroom management tendencies ($\bar{x} = 4.69$) while teachers who taught a specific subject claimed the highest average in expectations of leadership ($\bar{x} = 4.50$). There was no significant difference found in teachers' perceptions and expectations of leadership and their classroom management tendencies when the data was analyzed according to a) seniority and b) the type of school the teacher graduated from. When the results of the analysis were examined, it was found that the perceptions and expectations of leadership were an important predictor of classroom management tendencies [$R = 0.425, R^2 = 0.181, F(2,230) = 128.811, p < 0.01$]. It should be noted that 17% of the total variance related to perceptions of teacher leadership and 13% of the total variance regarding expectations of teacher leadership can be explained by classroom management tendencies. There was a high positive correlation between the general average of the programs and planned activities found within classroom management tendencies and the other dimensions including management of student relations, the physical layout of the classroom, and time management. There was also a positive correlation between teachers' perceptions of leadership and the dimensions of institutional development, collaboration among colleagues, and professional development; another positive correlation was found between teachers' expectations of leadership and the dimensions of institutional development and collaboration among colleagues..

Discussion & Conclusion

There was no meaningful difference found in teachers' perceptions and expectations regarding leadership when variables such as their sex, seniority, and the type of school they graduated from were taken into account. When teacher leadership roles were examined with sex as the main variable, this study confirmed the results found in Beycioğlu's (2009) study; female participants had higher averages with regard to perceptions and expectations of leadership when compared with male participants. Both studies also found that the type of school the teachers graduated from did not affect their perceptions and expectations regarding teacher leadership roles.

There was a high positive correlation between the general average of the programs and planned activities found within classroom management tendencies and the other dimensions including management of student relations, the physical layout of the classroom, and time management. There was also a positive correlation between teachers' perceptions of leadership and the dimensions of institutional development, collaboration among colleagues, and professional development; another positive correlation was found between teachers' expectations of leadership and the dimensions of institutional development and collaboration among colleagues. As for perceptions of classroom management tendencies, these did not change with respect to the sex of the teacher and class size; however, they did show considerable variation when professional experience, the subjects being taught, the level of the classes being taught, and the institutions that the teachers graduated from were taken into consideration (Sivri, 2012).

Classroom management skills are, with regard to teacher leadership roles, absolutely indispensable. Some factors that affect teachers' professional development can include their colleagues, the institution where they work, and their own demeanor and personality. In order to be able to contribute to the development of

students and colleagues, both from an academic and a behavior management point-of-view, the concept of teacher leadership needs to be evaluated as a whole which encompasses institutional development, collaboration among colleagues, and professional development. By analyzing the myriad of factors that affect teacher leadership such as organizational structures, teachers' professional development, and collaboration among colleagues, researchers can provide educators and teachers with practical guides concerning the areas that need to be strengthened with regard to the psychological aspects of an organization.

Özel Öğretim Kurumlarındaki İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf Yönetimi Eğilimleri Arasındaki İlişki¹

Turgay Öntaş

Bülent Ecevit Üniversitesi

Levent Okut

Özel Maya Okulları

Öz

Günümüzün en önemli öğretmen yeterliklerinden biri etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olmaktır. Öğretmenin en üst düzeyde gerçekleştiği bir sınıf ortamının oluşturulmasında sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlerin en önemli araçlarıdır. Eğitim örgütlerinde liderlik, arz ettiği önem doğrultusunda oldukça üzerinde durulan konulardan biridir. Bu çalışmanın başlıca amacı özel öğretim kurumlarında çalışan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada veriler 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki beş özel öğretim kurumunda görev yapmakta olan öğretmenlerden elde edilmiştir. Araştırmada veriler Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilmiş üç boyut ve 25 maddeden oluşan Öğretmen Liderliği Ölçeği ile Sivri'nin (2012) geliştirdiği beş boyut ve 47 maddeden oluşan Sınıf Yönetimi Eğilimleri Ölçeği kullanılmaktadır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (S), frekans (f), yüzde (%), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r), ANOVA, t testi ve Regresyon Analizi tekniklerinden yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre genel olarak ölçeklerde cinsiyet değişkeninde öğretmenlik liderlik algısı ve beklentisi ile sınıf yönetimi eğilimleri ölçeğinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmen liderliği algısı ve beklentisinin sınıf yönetimi eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi eğiliminin plan program etkinlikleri genel ortalaması ile ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve zaman yönetimi boyutlarıyla pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen liderliği kavramı hem akademik hem de davranış yönetimi açısından öğrencilerinin ve meslektaşlarının gelişimlerine katkı sunabilmek için kurumsal gelişim, meslektaş işbirliği ve mesleki gelişimi bir bütün olarak değerlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler:

Sınıf yönetimi, öğretmen liderliği, sınıf yönetimi eğilimi, mesleki gelişim



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 18, Sayı 1, 2017
ss. 98-115
DOI: 10.17679/inuefd.296131

Gönderim Tarihi : 06.09.2016
1. Düzeltme : 12.01.2017
Kabul Tarihi : 18.01.2017

Önerilen Atıf

Öntaş, T. ve Okut, L. (2017). Özel öğretim kurumlarındaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 98-115. DOI: 10.17679/inuefd.296131

¹ Bu makale 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

GİRİŞ

Öğretmenlik birçok beceriyi bir arada sergilemeyi gerektiren bir uzmanlık mesleğidir. Sınıf içi ve dışı alanlarda öğretmenin görev tanımı içerisinde yer alan faaliyetler sınıf yönetimi alanı içerisine de girmektedir. Öğretmenin sınıf içi ve dışındaki işleri, öğretmenlik mesleğinin icra edilmesine dair kalite göstergeleri arasında sayılabilir. Sınıf yönetiminin temel alanlarından biri olan öğretme-öğrenme durumlarının yönetilmesi ve sınıf dışında gerçekleştireceği veli görüşmeleri ve geri bildirim verme sürecindeki başarısı da öğretimin kalitesini arttırmaya yönelik yapacağı kalite göstergesi faaliyetler arasındadır. Öğretmenin hizmet öncesinden başlayarak kariyer gelişimi süresince mesleki uzmanlığının yansımaları sınıf yönetimindeki becerileri ile izlenebilir. Öğretmen yeterliklerinden biri etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olmaktır. Öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleştiği bir sınıf ortamının oluşturulmasında sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlerin en önemli araçlarıdır. Öğrenmeyi, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi destekleyen bir sınıf ortamının oluşturulması sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesi ile gerçekleştirilebilir (Okut ve Öntaş, 2015).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi pratikleri deneyimleri ve algılarıyla ilişkilidir. Öğretmenin zihinsel setleri içerisinde yer alan öğretmen farkındalığı ve duygusal olarak etki altında kalmadan tarafsızlık davranışları sınıf yönetiminde önemlidir (Englehart, 2012). Öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini ders öncesi, ders esnası ve ders sonrası olmak üzere üç aşamada incelemek mümkündür. Öğretmenin ders öncesinde yapacağı hazırlıklar öğretimsel süreçle ilgili olarak ilgili etkinlik ve materyallerin hazırlanması, ders esnasında zamanın etkili yönetimi, ders sonrasında geri bildirimlerin verilmesi olarak söylenebilir. Öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili olarak zaman yönetimi becerileri de ders öncesi, esnası ve sonrası ile ilgilidir. Öğretmenin derse zamanında gelmesi ve dikkat çekme, ısındırma aktivitelerini uygun sürelerde yapması, kazanımlara uygun etkinliklerin benimsenen öğretim modeline uygun olarak verilmesi, dersin sonlarına doğru geri bildirimlerin verilmesi, genel olarak özetin yapılması ve bir sonraki ders için yapılması gerekenlerin verilmesiyle gelecek ders içinde ön hazırlıklar da tamamlanmış olur (Başar, 1998).

Eğitim örgütlerinde liderlik, arz ettiği önem doğrultusunda oldukça üzerinde durulan konulardan biridir. Liderliğin önemi örgüte yaptığı katkıdan gelmektedir. Örgütler, sosyal sistemler olarak birçok yapıdaki değişimin etkisine açıktırlar. Bağlı bulunulan yapılardaki değişimlerin örgütsel değişimde katalizör etkisi göstermesi mümkündür. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi örgütsel değişim kapasitesini geliştirebilmesinde lidere ihtiyaç duyulmaktadır (Çelik, 1998; Turan ve Bektaş, 2014). Sınıf yönetimi becerileri öğretmenlik mesleğinin icrası ile ilgilidir. Öğretim de bir liderlik pozisyonudur. Bu yönüyle sınıfta öğretmenin denetimiyle olup biten faaliyetler bütünüyle öğretmenin sorumluluğudur (Englehart, 2012).

Öğretmenlik mesleği icra edilirken öğretmenlerin liderlik becerileri öğretmen liderliğiyle ilişkilendirilebilir. Lider olarak öğretmen rolleri sınıf yönetimi açısından müdahaleci olmayan ya da etkileşimsel modele uygun sınıf yönetimi rolleriyle tanımlanabilir. Glickman ve Tamashiro (1980) ve Wolfgang (1995) sınıf yönetimi inançlarının müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimsel olarak sınıflandırıldığı bir model oluşturmuşlardır. Model devam eden bir hat ile temsil edilmektedir. Hattın bir ucunda müdahaleci inanç, diğer ucunda müdahaleci olmayan inanç, ortasında ise etkileşimsel inanç bulunmaktadır. Bu modele göre müdahaleci öğretmenler gerekçelerini, insan davranışlarının dışsal koşullardan ibaret olduğuna inanan deneysel psikologların çalışmalarına dayandırmaktadırlar. Bu öğretmenlere göre öğrenciler, ancak belirli davranışların pekiştirilmesiyle öğrenebilirler. Öğrencilerin uygun olmayan davranışları, yetersiz ödüllendirmenin ya da cezalandırmanın bir sonucudur. Bu düşünceye göre öğretmenler uygun davranışları belirlemeli, standartların tutarlı bir şekilde yürütülmesi için sürekli kontroller yapmalıdırlar. Öğrencinin iç dünyası bu öğretmenler için önemli değildir. Bu düşüncede kontrol öğretmendedir. Müdahaleci olmayan ya da etkileşimsel modele uygun olarak sınıf yönetimini gerçekleştiren öğretmen uygun zamanda ve uygun davranışın ortaya çıkması ve olumlu davranışın sürekliliğin sağlanmasına katkı sunabilir. Sınıf yönetimi eğilimleri plan-program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, zaman yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarından oluşmaktadır.

Liderlik kavramı daha çok eğitim yöneticilerine atfedilirken örgüt içerisindeki rol dağılımı açısından öğretmenlerin de liderlik rollerinin olduğu ve ön planda yer aldığı ortaya çıkmaktadır (Demirdağ, 2015a;2015b). Öğretmenlerin öğrenciler, veliler ve eğitim yöneticileriyle ilişkili olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirirken doğrudan liderlik rollerini yansıtabilirler. Liderliğin eğitim örgütlerinde kullanımı genel olarak eğitim yöneticileri ile sınırlandırılmaktayken günümüzde öğretmenin de liderliğinden söz etmek mümkündür. "Yönetmek eğitim yöneticisinin öğretmek öğretmenin görevidir" biçimindeki genel kabulün değişmeye başlamasıyla öğretimsel liderlik kavramı daha etkin kullanılabilir hale gelmektedir

(Bakioğlu,1998; Can, 2006; Aksoyalp, 2010). Özdemir ve Sezgin'e (2000) göre öğretim liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olacağı gibi öğretim liderliği rollerine gerekli önem verilerek kalitenin artırılabilereği öngörölmektedir. Eğitim yöneticileri açısından öğretim liderliği beş boyutta açıklanabilir: okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim sürecini ve öğrencileri denetleme ve değerlendirme, olumlu okul iklimi geliştirme, öğretmenlerin meslekđ gelişimlerini sağlama ve öğrencileri öğrenmeye motive etme (Recepoğlu ve Özdemir, 2013).

Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği empirik ve teorik olarak öğretmenin öğretimsel lider ve bürokratik lider rolü üzerinden araştırılmıştır. Öğretmenin okuldaki kilit rolü, öğrenciler ve veliler üzerindeki etkileme potansiyeli öğretmenin liderlik rolünü öne çıkarmaktadır. Öğretmen liderliği, bürokratik ve yönetimsel liderlikten daha ziyade eğitimin kalitesini arttırmak değerini teşvik etmesindeki merkezliktir (Fullan, 1994; Katyal ve Evers, 2014). Katzenmeyer ve Moller (2013:24) öğretmen liderliğinin mantıksal dört temeli olduğunu belirtir. Örgütsel kapasiteyi geliştirmek, demokratik toplumlari modelleme, öğretmenleri yetkilendirme ve öğretmen profesyonelliği arttırmak olan sıralanan bu temeller aynı zamanda öğretmen liderliğini neden desteklememiz gerektiğinin de yanıtlarını oluşturmaktadır. Harris ve Muijs'e (2005) göre öğretmen liderler öncelikle uzman birer öğretmendirler. Öğretmen liderler mesailerinin büyük çoğunluğunu sınıflarında geçirirler. Öğretmen liderlerin uzmanlıklarına ihtiyaç duyulduğunda ise okul gelişimi ve yenileşme çabalarına katkıda bulunurlar. Öğretmen liderliği Bakioğlu'na (1998:314) göre birbiri ile iletişimde bulunmak, öğretmen eğitimini sürekli olarak devam eden ve kariyer boyunca süren uzun bir süreç olarak görmek ve bu görüşü uygulamaya koymak için öğretimin detaylarında meslektaşları ile mesleki diyaloglar sürdürmeye ve geliştirmeye istekli olmaktır. Can ise (2007:263) öğretmenin sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, bağımsız projeler oluşturma, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliği olarak tanımlamıştır.

Uygulamada öğretmen liderler daha iyi bir dünya olabileceğine dair inanç taşırlar ve özgünlük için mücadele ederler. Öğrenme toplumunda kolaylaştırıcı işlev görürler ve fikirleri eyleme dönüştürürler. Öğrenme liderleri tüm bunları yaparken engellerle de karşılaşabilirler (Crowther, Kaagan, Ferguson ve Hann, 2007). Engeller öğretmenin kendisinden ve çevreden kaynaklı olabilmektedir. Öğretmen liderliği davranışlarının engelleri okul kültürüyle ilgili engeller, mesleki yetişme sürecindeki yetersizlik, lider yerine yönetici müdürler, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin formal yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, yetişme ve gelişme ortamının yetersizliği, etkinlik ve kazanımların tam değerlendirilmemesi, meslek sevgisi ve heyecanında azalma, sınav odaklı eğitim sistemi, demokratik güven ve katılım ortamı, kalabalık sınıflar, etkili öğretim, bürokratik engeller, ücret yetersizliği, eğitim teknolojisindeki yetersizlik, fiziksel ortam ve olanaklar olarak sıralanabilir (Can, 2006; Zinn, 1997).

Sınıf Yönetimi Eğilimi

Öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleştiği bir sınıf ortamının oluşturulmasında sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlerin en önemli aralarındadır. Öğrenmeyi, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi destekleyen bir sınıf ortamının oluşturulması sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesi ile gerçekleştirilebilir (Okut ve Öntaş, 2015). Evertson ve Turner (2013:1) sınıf yönetimini planlama ve etkileşim boyutlarından oluşan öğretmenlerin, öğrencilerin sınıftaki davranışlarını yönetmek amacıyla kullandıkları bir dizi davranış ve stratejileri içeren geniş bir kavram olarak tanımlamıştır.

Sınıf yönetimi eğilimini Sivri (2012:9) eğitim-öğretim programı ve planı, eğitim etkinliği, öğretim yöntemi, zaman, mekân gibi öğelerin düzenlenmesi, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi, öğrenme sürecinin akışını bozacak olumsuz davranışların kestirilerek önlenmesi, öğrenmeye elverişli bir ortam sağlanması ve bu düzenin sürdürülmesinde öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri yol, yöntem, teknik ve davranışlar ile kendi tutumlarına göre sınıf düzenini oluşturma biçimleri olarak tanımlamıştır. Kılıç ve Aydın (2016) iletişim, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri, sınıf düzeni, sınıf içi kural ve prosedürler, sınıf yönetiminde karşılaşılan zorluklarda öğretmenin tercihi olarak sınıf yönetimi eğilimini açıklamıştır.

Sınıf yönetimi meslek olarak öğretmenliği yapmanın tüm boyutlarını içermektedir. Sınıf yönetiminin sınıf içi ve sınıf dışında gerçekleştirilmesi gereken öğretmen sorumluluklarını da ortaya koyması açısından öğretmen liderliği davranışları ile sınıf yönetimi süreçlerinin başarıyla yürütülmesine katkı sağlayabilir. Sınıf yönetiminin kapsamı açısından öğretim becerilerinin, kaynakların, öğrenci öğrenmesinin, ölçme ve değerlendirmenin,

öğrenci davranışlarının, veli ilişkilerinin, hukuki sorunların ve kendi kariyerini yönetme öğretmenlik mesleğinin meslek olarak içeriğine de karşılık gelmektedir (Finger ve Bamford, 2010).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olabilmelerine yönelik çeşitli öneriler de sunulmaktadır. Englehart'ın (2012) "sınıf yönetiminde beş-buçuk gerçeklik" olarak tartıştığı iyi bir öğretmen olmadan önce iyi bir yönetici olmalısın, farklı insanlarda farklı yöntemler çalışır, öğrenci davranışlarının yönetimini sadece açık iletişime ve sınırları tutarlı biçimde güçlendirmeye indirgeme, her şeyi ilişkiye ve istenmeyen öğrenci davranışlarını öğrencilerin ailelerine bağlamaya yönelik ipuçlarının öncülleri ile gerçeklikleri arasında her zaman uyum olamayacağını belirtir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları farklı biçimlerde sınıflandırılabilir. Araştırmacılar sınıf yönetimi yaklaşımlarının sınıflandırılmasını sınıf yönetiminin farklı yönlerine dayanarak yapmaktadır. Genellikle sınıf yönetimi sınıflamaları öğretmenin sınıf ve öğrenci üzerindeki kontrol derecesine göre yapılmaktadır. Bu araştırmada sınıf yönetiminin uygulama alanında yer alan plan-program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısı, zaman yönetimi ve davranış yönetim boyutları ile öğretmenin mesleki gelişimi açısından oldukça önemli hale gelen öğretmen liderliği kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği açısından ilişkilendirilmiştir. Sınıf yönetimi ile ilgili araştırmalarda 20. yüzyıl başlarında deneme öncesi rutin faktörlere yoğunlaşılırken ilerleyen süreçte sınıf iklimini, liderlik stillerini ve sınıf yönetimini etkileyen faktörlere bağlı olarak davranışsal araştırmalar, ekolojik, süreç-çıkı ve öğretmen etkililiği çalışmaları öne çıkmıştır (Brophy, 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın başlıca amacı özel öğretim kurumlarında çalışan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Amaç kapsamında araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Özel öğretim kurumlarında çalışan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranış ve sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a. Cinsiyete göre sınıf yönetimi eğilimi, öğretmen liderlik algısı (sergilenme) ve beklentisi (gereklilik) farklılaşmakta mıdır?
 - b. Alana göre sınıf yönetimi eğilimi, öğretmen liderlik (sergilenme) ve beklentisi (gereklilik) farklılaşmakta mıdır?
 - c. Deneyime göre sınıf yönetimi eğilimi, öğretmen (sergilenme) ve beklentisi (gereklilik) farklılaşmakta mıdır?
 - d. Mezun olunan okul türüne göre sınıf yönetimi eğilimi, öğretmen (sergilenme) ve beklentisi (gereklilik) farklılaşmakta mıdır?
2. Özel öğretim kurumlarında çalışan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları, sınıf yönetimi eğilimlerinin bir yordayıcısı mıdır?
3. Özel öğretim kurumlarında çalışan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimlerinin alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlişkisel tarama modeline dayanan bu çalışmada özel öğretim kurumlarında çalışan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini, plan-program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısı, zaman yönetimi ve davranış yönetim boyutları oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenler ise kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmaya Ankara ilindeki beş özel öğretim kurumunda 2015-2016 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 233 öğretmen katılmıştır. Araştırmada örneklem seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplandığı okullar Çankaya (A, B ve D), Gölbaşı (C) ve Çubuk (E) ilçelerinde bulunmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okullar ikisi hariç (öğrencileri o sınıf düzeylerinde henüz olmadığından) kuruluş tarihlerinden itibaren merkezi sınavlarda oldukça başarılı olan kurumlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait betimsel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Örnekleme Ait Betimsel Bilgiler

Özellikler		Okul					Toplam	%
		A	B	C	D	E		
Cinsiyet	Kadın	52	36	19	20	81	208	89,3
	Erkek	7	2	2	4	10	25	10,7
Mesleki deneyim	1-5 yıl	36	8	7	5	50	106	45,5
	6-10 yıl	20	14	8	7	24	73	31,3
	11-15 yıl	2	5	3	5	7	22	9,4
	16-20 yıl	0	4	2	3	1	10	4,3
	21-25 yıl	0	2	0	2	3	7	3,0
	26 ve üstü	1	5	1	2	6	15	6,4
	Alan	Sınıf öğretmeni	15	6	9	12	23	65
	Branş öğretmeni	44	32	12	12	68	168	72,1
En son mezun olunan okul	Eğitim Enstitüsü	0	3	1	4	1	9	3,9
	Lisans	49	27	15	11	76	178	76,4
	Lisansüstü	10	8	5	9	14	46	19,7

Öğretmenlerin %89,3'ü (n=208) kadın, %10,7'si (n=25) erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler % 45,5 (n=106), 6-10 yıl arası % 31,3 (n=73), 11-15 yıl arası % 9,4 (n=22), 16-20 yıl arası % 4,3 (n=10), 21-25 yıl arası % 3 (n=7), 26 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler % 6,4'ü (n=15) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 27,9'u (n=65) sınıf öğretmeni ve %72,1'i (n=168) ise branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. En son mezun olunan öğrenim kademesine bakıldığında öğretmenlerin %76,4'ü (n=178) lisans, % 19,7'si (n=46) lisansüstü ve % 3,9'u ise eğitim enstitüsü mezunudur. Öğretmenlere verilen 300 ölçeğin 243 tanesi geri dönmüş ve 233 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlere verilen anketlerin %81'i geri dönmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki ayrı ölçme aracı kullanıldı. Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilmiş, üç boyut (kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği) ve 25 maddeden oluşan Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Sivri'nin (2012) geliştirdiği beş boyut (plan-program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısı, zaman yönetimi ve davranış yönetimi) ve 47 maddeden oluşan Sınıf Yönetimi Eğilimleri Ölçeği ile veriler elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının kullanılabilmesi için yazarlarından gerekli izinler alınmıştır.

Öğretmen liderliği ölçeği: "Kurumsal Gelişme", "Mesleki Gelişim" ve "Meslektaşlarla İşbirliği" alt boyutlarından oluşan öğretmenlerin liderlik davranışlarını algı ve beklenti açısından değerlendiren toplam 25 madde yer almaktadır. Her madde Her zaman=5, Sık sık=4, Bazen=3, Nadiren=2 ile Hiçbir zaman=1 arasında değişen, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. 25 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 12'tir. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin algı için ".47" ile ".92" arasında değiştiği, beklenti için ise ".51" ile ".77" arasında değiştiği belirlenmiştir. Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı beklenti için ".93" algı için ise ".95" olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı beklenti için ".932" algı için ise ".931" olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin algı için ".35" ile ".75" arasında değiştiği, beklenti için ise ".44" ile ".70" arasında değiştiği belirlenmiştir.

Sınıf yönetimi eğilimi ölçeği: Sivri (2012) araştırmasında kullandığı 47 madde ve 5 alt boyuttan (plan program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, zaman yönetimi ve "davranış düzenlemeleri) oluşan formu uzman görüşünü maddelerin anlaşılabilirliği, kapsayıcılığı ve geçerliliği konusunda alarak oluşturmuştur. Beşli Likert tipinde olan formda ifadeler "her zaman", "genellikle", "ara sıra", "nadiren" ve "hiçbir zaman" olarak düzenlenerek öğretmenlerin verilen ifadeleri gereksiz buldukları durumlarda işaretleyebilecekleri "0" değerinde "gereksiz buluyorum" ifadesi de eklenmiştir. Anket sorularının belirlenen alt boyutlarından oluşmaktadır. Anketin güvenilirliğinin tespit edilmesi için yapılan Cronbach Alpha analizi sonucu 0,932 bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri faktör yüklerinin 0.35-0.84 arasında değişmiştir ve Kaiser-Meyer Olkin (KMO)

değerinin 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin açıklayabildiği toplam varyans %52,5'dir. Ölçeğin Cronbach's alpha değeri 0.95'tir.

Verilerin Analizi

Veri analizi temel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada normallik testleriyle verilerin normalliği sınanmış, ikinci aşamada ise araştırmanın alt problemleri analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov (sig. ,200) ve Shapiro-Wilk (sig. ,407) testleriyle verilerin normalliği belirlenmiştir. Araştırmada alt problemlerin çözümlenebilmesi için öncelikle her bir alt ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama değerleri belirlenerek o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler bu faktör puanları üzerinden yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada özel öğretim kurumlarında çalışan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Özel öğretim kurumlarında çalışan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranış ve sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin görüşleri, eğilimler arasındaki ilişki ve yordama durumları olarak konu üç aşamalı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılanların öğretmen liderliği algı-beklentileri ve sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmen Liderlik Algısı-Beklentisi ve Sınıf Yönetimi Ölçeği Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Alt Boyutlar	\bar{x}	S
Öğretmen Liderlik Algısı	Meslektaşlarla İşbirliği	4,18	,69007
	Kurumsal Gelişme	4,42	,55131
	Mesleki Gelişim	3,86	,66358
	Toplam	104,56	13,69
Öğretmen Liderlik Beklentisi	Meslektaşlarla İşbirliği	4,58	,50718
	Kurumsal Gelişme	4,27	,58926
	Mesleki Gelişim	4,57	,72189
	Toplam	111,6	12,95
Sınıf Yönetimi Eğilimi	Davranış Yönetimi	4,61	,43033
	İlişki Düzenlemeleri	4,66	,33741
	Plan Program Etkinlikleri	4,66	,44711
	Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi	4,44	,58388
	Zaman Yönetimi	4,59	,47160
Toplam		217,55	16,97

Örneklemdaki öğretmenlerin, liderlik algısı ve beklentisi ile sınıf yönetimi eğilimleri düzeylerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde, liderlik algısı boyutları açısından en yüksek ortalama kurumsal gelişim boyutunda ($\bar{x} = 4,42$) olurken, en düşük ortalamanın mesleki gelişim boyutunda ($\bar{x} = 3,86$) olduğu görülmektedir. Liderlik beklentisi boyutları açısından en yüksek ortalama meslektaşlarla işbirliği boyutunda ($\bar{x} = 4,58$) olurken, en düşük ortalamanın kurumsal gelişim boyutunda ($\bar{x} = 4,27$) yer almaktadır. Sınıf yönetimi eğilimi boyutları açısından en yüksek ortalama ilişki düzenlemeleri ve plan program etkinlikleri boyutlarında ($\bar{x} = 4,66$) olurken, en düşük ortalamanın sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi boyutunda ($\bar{x} = 4,44$) olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen liderlik algısı-beklentisi ve sınıf yönetimi eğilimi düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu t-test analizi yapılarak Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3

Öğretmen Liderlik Algısı-Beklentisi ve Sınıf Yönetimi Eğilimi Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Test Analiz Değerleri

Ölçekler	Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
ÖLB_ORT	Kadın	208	4,4615	,53026	231	-,300	,764
	Erkek	25	4,4944	,40048			
ÖLA_ORT	Kadın	208	4,1878	,53704	231	,910	,364
	Erkek	25	4,0816	,66548			
SYE_ORT	Kadın	208	4,6410	,36243	231	1,646	,101
	Erkek	25	4,5157	,33350			

Tablo 3'e göre genel olarak ölçeklerde cinsiyet değişkeninde öğretmenlik liderlik algısı ve beklentisi ile sınıf yönetimi eğilimleri ölçeğinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin cinsiyete göre liderlik algısı ve beklentisi ile sınıf yönetimi eğilimleri düzeylerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde, kadınlar algı ölçeğinde ($\bar{x} = 4,18$), beklenti ölçeğinde ($\bar{x} = 4,46$) ve sınıf yönetimi eğilimleri ölçeğinde ($\bar{x} = 4,64$) en yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanların öğretmen liderlik algısı-beklentisi ve sınıf yönetimi eğilimi düzeylerinin alana farklılaşma durumu t-test analizi yapılarak Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4

Öğretmen Liderlik Algısı-Beklentisi ve Sınıf Yönetimi Eğilimi Düzeylerinin Alana Göre t-Test Analiz Değerleri

Ölçekler	Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
ÖLB_ORT	Sınıf	65	4,36	,66324	231	-1,893	,060
	Alan	168	4,50	,44436			
ÖLA_ORT	Sınıf	65	4,33	,47248	231	2,775	,006
	Alan	168	4,11	,56874			
SYE_ORT	Sınıf	65	4,69	,29786	231	1,781	,076
	Alan	168	4,60	,38007			

Tablo 4'e göre genel olarak ölçeklerde alan değişkenine göre öğretmenlik liderlik beklentisi ve sınıf yönetimi eğilimleri ölçeğinde anlamlı bir farklılık görülmezken, öğretmen liderlik algısı ölçeğinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t (231)= 2,77, p< .05]. Öğretmenlerin alana göre liderlik algısı ve beklentisi ile sınıf yönetimi eğilimleri düzeylerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde, sınıf öğretmenleri algı ölçeğinde ($\bar{x} = 4,33$) ve sınıf yönetimi eğilimi ölçeğinde ($\bar{x} = 4,69$) ve branş öğretmenleri ise beklenti ölçeğinde ($\bar{x} = 4,50$) en yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanların öğretmen liderlik algısı-beklentisi ve sınıf yönetimi eğilimi düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumu ANOVA analizi yapılarak Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5

Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algı Ve Beklentileri İle Sınıf Yönetimi Eğilimlerine İlişkin Deneyime Göre ANOVA Değerleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	
ÖLB_ORT	Gruplar arası	,611	5	,122	,451	,812
	Gruplar içi	61,465	227	,271		
	Toplam	62,076	232			
ÖLA_ORT	Gruplar arası	1,240	5	,248	,812	,542

	Gruplar içi	69,343	227	,305		
	Toplam	70,582	232			
SYE_ORT	Gruplar arası	,409	5	,082	,622	,683
	Gruplar içi	29,802	227	,131		
	Toplam	30,210	232			

Tablo 5'e göre genel olarak ölçeklerde deneyim değişkenine göre öğretmenlerin öğretmen liderliği algı ve beklentileri ile sınıf yönetimi eğilimleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Araştırmaya katılanların öğretmen liderlik algısı-beklentisi ve sınıf yönetimi eğilimi düzeylerinin mezun oldukları okullara göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis analizi yapılarak Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6

Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algı Ve Beklentileri İle Sınıf Yönetimi Eğilimlerine İlişkin Mezun Olunan Okul Kademesine Göre Kruskal Wallis Değerleri

	Mezun Olunan Okul	N	Sıra Ort.	sd	X²	p
ÖLB_ORT	Eğitim Enstitüsü	9	86,56	2	2,087	,352
	Lisans	178	119,17			
	Lisansüstü	46	114,57			
ÖLA_ORT	Eğitim Enstitüsü	9	113,28	2	,733	,693
	Lisans	178	119,07			
	Lisansüstü	46	109,72			
SYE_ORT	Eğitim Enstitüsü	9	102,78	2	4,794	,091
	Lisans	178	122,36			
	Lisansüstü	46	99,05			

Tablo 6'ya göre genel olarak ölçeklerde mezun olunan okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin öğretmen liderliği algı ve beklentileri ile sınıf yönetimi eğilimleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmaya öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları sınıf yönetimi eğilimlerinin bir yordayıcısı olup olmadığı Regresyon analizi yapılarak sonuçları Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7

Sınıf Yönetimi Eğiliminin Öğretmen Liderliği Algısı ve Beklentisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	Yordanan	Değişken:	Sınıf Yönetimi Eğilimi				
Yordayıcı Değişken	B	ShB	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,110	,216		14,420	,000		
ÖLA	.179	,041	,273	4,314	,000	,274	,257
ÖLB	.173	,044	,248	3,914	,000	,250	,234
R=0,425	R²=0,181						
F (2,230)= 25,412	p=.000						

Tablo 7 incelendiğinde Öğretmen Liderliği Algı ve Beklentisinin Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmen liderliği algı ve beklentisinin sınıf yönetimi eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. [R= 0.425, R²= 0.181, F (2,230)= 128,811, p<0.01]. Öğretmen liderliği algısına ilişkin toplam varyansın % 17'lik ve öğretmen liderliği beklentisine ilişkin toplam varyansın %13'lük bir kısmının sınıf yönetimi eğilimi ile açıklandığı ifade edilebilir. Araştırmaya öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki korelasyon analizi yapılarak sonuçları Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8
Korelasyon Matrisi

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.SYE_PLN	,702**	,595**	,751**	,699**	,313**	,224**	,244**	,360**	,226**	,356**
2.SYE_ILS	1	,612**	,653**	,732**	,342**	,276**	,247**	,354**	,156*	,303**
3.SYE_SFD		1	,630**	,540**	,193**	,272**	,226**	,346**	,089	,251**
4.SYE_ZMN			1	,601**	,289**	,262**	,277**	,246**	,076	,279**
5.SYE_DVR				1	,341**	,236**	,248**	,323**	,116	,330**
6.ÖLA_KUR					1	,660**	,681**	,306**	,252**	,325**
7.ÖLA_MES						1	,712**	,458**	,084	,267**
8.ÖLA_ISB							1	,287**	,042	,400**
9.ÖLB_KUR								1	,401**	,635**
10.ÖLB_MES									1	,466**
11.ÖLB_ISB										1

*p<.05, **p<.01

Araştırma kapsamında incelenen öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimlerinin alt boyutları değişkenlerinin birbirleri ile olan ilişkilerini gösteren korelasyon matrisi Tablo 7'de verilmektedir. Bu matriste yer alan anlamlı ilişkilere bakıldığında, sınıf yönetimi eğiliminin plan program etkinlikleri genel ortalaması; ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve zaman yönetimi boyutlarıyla pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları kurumsal gelişim boyutu mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği; öğretmen liderliği beklentisi kurumsal gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında pozitif korelasyon içindedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada özel öğretim kurumlarında çalışan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranış ve sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin görüşleri, eğilimler arasındaki ilişki ve yordama durumları açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmen liderliği kurumsal gelişim, meslektaşlarla işbirliği ve mesleki gelişim boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmen liderliğine ait üç boyutta birbirleriyle ilişki içerisindedir. Öğretmen liderlik algısı (sergilenme) ve beklentisi (gerekesinim) ilişkin dağılımlar incelendiğinde, beklentinin sergilenme düzeyinden daha yüksek bir ortalamaya sahiptir (Beycioğlu, 2009; Kölükçü, 2011). En yüksek ortalama sergilenme davranışında kurumsal gelişim boyutunda olurken, beklenti davranışında ise meslektaşlarla işbirliği boyunda; en düşük ortalama sergilenme davranışında mesleki gelişim boyutunda olurken, beklenti davranışında ise kurumsal gelişim boyunda ortaya çıkmıştır. Tschannen-Moran ve Hoy (2007) örgütsel yapının öğretmenleri karar alma sürecinde daha büyük bir rol oynamaya, programlar geliştirme çalışmalarına dâhil olmaya, mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya, liderliklerini gerçekleştirmelerine ve meslektaşları ile işbirliği halinde olmalarına yönlendirmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmen liderliği açısından cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul değişkeninde öğretmenlik liderlik algısı ve beklentisi davranışlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen liderliği rolleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde bu araştırma ve Beycioğlu'nun (2009) araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek algı ve beklenti içindedirler. Mezun olunan okullara göre de öğretmen liderliği rollerine ilişkin algı ve beklentiler her iki çalışmada da farklılaşmamaktadır. Canlı (2011) resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin alt boyutlarında yer alan rolleri sergilemelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte; söz konusu boyutlara ilişkin aritmetik ortalamaların, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenler lehine olmak üzere daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kölükçü'nün (2011) araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik derecesine ilişkin görüşlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinden daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Sınıf yönetimi eğilimi boyutları açısından en yüksek ortalama ilişki düzenlemeleri ve plan program etkinlikleri boyutlarında olurken, en düşük ortalamanın sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi boyutundadır. Cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul değişkeninde öğretmenlik liderlik algısı ve beklentisi davranışlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan değişkenine göre öğretmenlik liderlik beklentisi ve sınıf yönetimi eğilimleri ölçeğinde anlamlı bir farklılık görülmezken, öğretmen liderlik algısı ölçeğinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin alana göre liderlik algısı ve beklentisi ile sınıf yönetimi eğilimleri düzeylerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde, sınıf öğretmenleri algı ölçeğinde ve sınıf yönetimi eğilimi ölçeğinde ve branş öğretmenleri ise beklenti ölçeğinde en yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen liderliği algı ve beklentisinin sınıf yönetimi eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi eğilimine ilişkin öğretmen liderliği algısı toplam varyansının % 17'lik ve öğretmen liderliği beklentisinin %13'lük bir kısmı ile açıklanmaktadır.

Sınıf yönetimi eğiliminin plan program etkinlikleri genel ortalaması; ilişki düzenlemeleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve zaman yönetimi boyutlarıyla pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları kurumsal gelişim boyutu mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği; öğretmen liderliği beklentisi kurumsal gelişimim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında pozitif korelasyon içindedir.

Sınıf ve alan öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin algılarında; cinsiyetlerine ve sınıf mevcudlarına göre farklılaşmamaktadır ancak mesleki deneyimlerine, alanlarına, okuttukları sınıfların düzeylerine ve mezun oldukları kurumlara göre farklılaştığına dair araştırma bulguları da bulunmaktadır (Sivri, 2012; Baburşah, 2014). Yapılan birçok araştırmada cinsiyet değişkeninin herhangi bir fark yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Çubukçu ve Girmen, 2008; Çetin, 2009; Köse Özay, 2010; Korkut ve Babaoğlu, 2010; Şahin ve Altunay, 2011). Özellikle zaman yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında 6-10 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin eğilimlerinin farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algıları, plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen, öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ve sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri boyutlarında, cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algıları, deneyim sürelerine göre farklılık göstermektedir (Korkut ve Babaoğlu, 2010). Çelik Akkaya'nın (2006) bulgularında sınıf yönetiminin boyutları ele alınarak bakıldığında amaçlı davranış gösterme, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi ve değerlendirme boyutlarında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıf yönetiminin boyutları ele alınarak bakıldığında amaçlı davranış gösterme, sınıf içi liderlik, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi ve etkinlik yönetimi boyutlarında sınıf öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıf yönetiminin boyutları ele alınarak bakıldığında sınıfta davranış yönetimi ve etkinlik yönetimi boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Yüksel (2013) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve okutulan sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; mezun olunan okula ve sınıf mevcuduna göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf yönetimi becerisi öğretmen liderliği rolleri açısından gerekli becerilerden birisidir. Öğretmenin mesleki gelişimini etkileyen faktörler kendisi, meslektaşları ve kurumu ile bağlantılı olabilir (Bishop, Tinley ve Berman, 1997; Day, 2002; Frost, 2012). Öğretmen liderliği kavramı da hem akademik hem de davranış yönetimi açısından öğrencilerinin ve meslektaşlarının gelişimlerine katkı sunabilmek için kurumsal gelişim, meslektaş işbirliği ve mesleki gelişimi bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumlar ve okullar öğretmenlerin mesleki rollerinden biri olarak liderliği desteklemeyi görmezden gelemezler (Foster, 1997). Araştırmacılar öğretmen liderliğini etkileyen örgütsel yapı, öğretmenin mesleki gelişimi ve meslektaş işbirliğine yönelik faktörleri bütün olarak analiz ederek uygulamacılara örgütün psikolojik yönlerine dair güçlendirilmesi gereken alanlara işaret edebilirler.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: öğretim liderliği. *The Journal of SAU Education Faculty*, 20, 140-150.
- Baburşah, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi), YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı. (Tez No: 366337).
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 1119-1128.
- Başar, H. (1998). Sınıf yönetimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Doktora Tezi), YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı. (Tez No: 240522).
- Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online Dergisi*. 9 (2), 764-775.
- Bishop, H.L., Tinley, A. ve Berman, B. T. (1997) A contemporary leadership model to promote teacher leadership, *Action in Teacher Education*, 19(3), 77-81, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01626620.1997.10462880>
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.17-43. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Can, N.(2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2,137-161.
- Can, N.(2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22(1). 263-288.
- Canlı, S. (2011). Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları. (Yüksek Lisans Tezi), YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı. (Tez No: 286584).
- Crowher, F., Kaagan, S.S., Ferguson, M. ve Hann, L. (2007). Teachers as leaders: Emergence of a new paradigm In R. H. Ackerman ve S. V. Mackenzie (Eds.), *Uncovering teacher leadership* (pp. 51-63). California, USA: Corwin Press.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Eğitim Yönetimi*. 4 (16).
- Çelik Akkaya, N. (2006). İlköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları (Yüksek Lisans Tezi), YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı. (Tez No: 257121).
- Çetin, F. (2009). Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi. (Doktora Tezi), YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı. (Tez No: 235593).
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 123-142.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. Taylor & Francis e-Library.
- Demirdağ, S. (2015a). Classroom management and students self esteem creating positive classrooms. *Educational Research and Reviews*, 10(2), 191-197., Doi:10.5897/ERR2014.2000
- Demirdağ, S. (2015b). Otantik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının karşılaştırılması öğretmen adayları. *Journal of Turkish Studies*, 10(15), 273-273., Doi:10.7827/TurkishStudies.8747
- Englehart, J. M. (2012). Five half-truths about classroom management. *A Journal of Educational Strategies*. 85 (2). 70-73. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2011.616919>
- Evertson, C. M. ve Emmer, E. T. (2013). İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi. Ankara: Türkiye: Nobel Yayıncılık.
- Finger, J. ve Bamford, B. (2010). Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Frost, D. (2012) From professional development to system change: teacher leadership and innovation, *Professional Development in Education*, 38 (2), 205-227, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2012.657861>
- Foster, E. M. (1997) Teacher leadership: professional right and responsibility, *Action in Teacher Education*, 19(3), 82-94. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01626620.1997.10462881>
- Fullan, M. G. (1994). Teacher leadership: A failure to conceptualize. D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders içinde* (241-253). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Glickman, C. ve Tamashiro, R. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459-464.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Katyal, K. R. ve Evers, C. W. (2014). Teacher leadership: New conceptions for autonomous student learning in the age of the internet. New York: USA: Routledge.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). Uyuyan devi uyandırmak: Öğretmen liderler yetiştirmek. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, D. ve Aydın, S.M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönelimi eğilimleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 20 (65), 469-484. doi: <http://dx.doi.org/10.17753/Ekev571>
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.
- Kölküçü, D. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı. (Tez No: 344964).
- Köse Özyay, E. (2010). Sınıf yönetimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (39), 20-27.
- Okut, L. ve Öntaş, T. (2015). İlköğretim matematik ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inançları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 117-125.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2000). Etkili okullar ve öğretimsel liderlik. *Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266- 282.
- Recepöğlü, E., ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 629-664.
- Şahin, İ. ve Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10 (3), 905-918.
- Sivri, D. G. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı. (Tez No: 311748).
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk H. A. (2007). The differential antecedents of self- efficacy beliefs of novice and experienced teachers, *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). Liderlik. İçinde S. Turan (Ed.), Eğitim yönetimi: Teori, Araştırma ve uygulama (pp. 293-336). Ankara, Pegem Akademi.
- Wolfgang, C. H. (1995). Solving discipline problems: Methods and models for today's teachers. Third Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Yüksel, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: Afyonkarahisar ili örneği. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı. (Tez No: 349099).
- Zinn, L. F. (1997). Supports and barriers to teacher leadership. Re-ports of teacher leaders. Paper presented in the Annual Meeting of American Educational Research Association. Chicago, IL, (24-28 Mart, 1997).

İletişim/Correspondence

Yrd. Doç. Dr. Turgay ÖNTAŞ
turgayontas@gmail.com

Dr. Levent OKUT
levent.okut@gmail.com