

T.C.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

MAHMUT SEVİNÇ

İzmir
2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

15/02/2019

Mahmut SEVİNÇ



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 28/02/2019

Tez Başlığı:

İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 128 (Yüzyirmisekiz) sayfalık kısmına ilişkin, 28/02/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 27'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☐

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) X

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. X EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. X	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Mahmut SEVİNÇ
 Öğrenci No : 2015950087
 Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri A.B.D.
 Programı : Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Programı
 Statüsü : Yüksek Lisans X Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Mahmut SEVİNÇ

28/02/2019

DANIŞMAN

Prof. Dr. Esergöl BALCI

28/02/2019

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu' formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Mahmut SEVİNÇ Tarafından Prof. Dr. Esergöl BALCI yönetiminde hazırlanan **İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi** başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “Yüksek Lisans Tezi” olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Esergöl BALCI



Danışman

Doç. Dr. Kadir BEYCİOĞLU



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN



Jüri Üyesi

18.2.2019



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Eğitimin niteliğinin çok önemli olduğu bilindiği 21. Yüzyılda okul yöneticiliğın öneminin vurgulaması sebebiyle yazılan tezin hazırlanması sırasında sürekli yanımda olan, gücünü yanımda hissettiğim bilgi, deneyim ve birikimiyle beni yüreklendiren kılavuzluk eden kıymetli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Esergöl BALCI ‘ya teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanı ile ilgili her türlü desteği gösteren, birikimlerini ve tecrübelerini aktarmayı esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Ali AKSU’ya, Prof. Dr. Reşide KABADAYI’ya, Doç. Dr. Kadir BEYCIÖĞLU’na, Doç. Dr. Semiha ŞAHİN’e, Doç. Dr. Necla FIRAT’a, Doç. Dr. İdris ŞAHİN’e, Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU’na ve Dr. Öğr. Üyesi Namık ÖZTÜRK’e teşekkür ederim.

Çalışmamda kullanılan verilerin doldurulmasında yardımcı olan İzmir Karşıyaka ilçesinde görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere, yine çalışmamın her aşamasında yardımcı olan öğretmen arkadaşım Akın GÜNGÖR’e, bu süreçte beni her daim destekleyen hem iyi bir anne hem iyi bir eş hem de iyi bir öğretmen olan eşim Asiye SEVİNÇ’e ve yaşam kaynaklarım, oğullarım Eren SEVİNÇ ve Umut SEVİNÇ’e teşekkür ederim.

Mahmut SEVİNÇ

İzmir 2019

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
ÖZET.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Amaç ve Önem	4
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Liderlik.....	9
2.1.1. Liderlik Kavramının Tarihsel Gelişimi ve Kuramları.....	12
2.1.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar ve Karşılaştırması	13
2.1.3. Liderlik Teorileri.....	16
2.1.4. Liderlik Modelleri	20
2.2. Öğretimsel Liderlik	27
2.3. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Biçimleri	30
2.4. Okul Yöneticiliği ve Öğretimsel Liderlik	33
2.5. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları	35
2.6. İlgili Araştırmalar.....	38
2.6.1. Yurt içi Araştırmalar	38
2.6.2. Yurt Dışı Araştırmalar	45

BÖLÜM III	50
YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	50
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	51
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.4. Verilerin Analizi.....	54
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	56
BÖLÜM IV	62
BULGULAR.....	62
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	62
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	73
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	75
BÖLÜM V	88
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	88
5.1. Tartışma.....	88
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	90
5.2.1.Uygulamacılar İçin Öneriler	93
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	96
KAYNAKÇA.....	97
EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi.....	104
EK 2. Uygulama İzinleri	105
EK 2. Uygulama Ölçeği	108

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Lider ve yönetici arasındaki farklar	14
Tablo 2. Araştırma evrenine ilişkin bilgiler	52
Tablo 3. Veri toplanan okullar ve öğretmen sayıları	53
Tablo 4. Demografik bilgilerin dağılımı	55
Tablo 5. Doğrulamalı faktör analizinde kullanılan uyum iyiliği indeksleri ve uyum değerleri.....	57
Tablo 6. Faktör analizi uyum indeksleri.....	59
Tablo 7. Güvenirlilik analizi sonuçları	60
Tablo 8. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri.....	63
Tablo 9. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri.....	65
Tablo 10. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri.....	67
Tablo 11. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri.....	69
Tablo 12. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri.....	71
Tablo 13. Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki değişimi.....	73
Tablo 14. Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişimi	75
Tablo 15. Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin yaşlarına göre değişimi	77
Tablo 16. Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin kıdemine göre değişimi	79
Tablo 17. Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin çalışma süresine göre değişimi.....	81
Tablo 18. Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre değişimi.....	83

Tablo 19.Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin mezun olunan fakülteye göre değişimi 85

Tablo 20.Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının yönetici ve öğretmenlerin okuldaki görevlerine göre değişimi..... 86



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	1.Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği faktör analizi sonuçları.....	58
--------------	--	-----------



ÖZET

İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi

Sevinç, Mahmut

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri

Prof. Dr. Esergöl BALCI

Okulun yönetiminde meydana gelen değişiklikler, kuşkusuz okulu yöneten yöneticinin rol ve davranışlarını, grup üyelerine olan tutumlarını da değiştirmektedir. Okul yöneticileri küreselleşme, enformasyon teknolojisi, örgütsel öğrenme, OGYE çalışmaları ve Toplam Kalite Yönetimi gibi yeniliklerin karşısında kendilerini değiştirip, yenilemeleri gereği ortaya çıkmaktadır. Bu durum ve şartlara bağlı olarak yöneticilerde yeni liderlik davranışları ön plana çıkmaktadır. Bu yeni liderlik davranışlarından biri Öğretimsel Liderliktir. Genel olarak bir tanım yapmak gerekirse; öğretimsel liderlik, okul yöneticileri, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları, sergiledikleri güç ve davranışları kapsayan bir süreçtir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimsel liderliğe nasıl bir perspektiften baktığı ve nasıl bir öğretimsel lider istediği ile ilgili farklı eğitim kademlerinde yapılmış çalışmalar bulunmasına rağmen, ilkokul düzeyinde bu alanda ayrıntılı bir çalışma yapılmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada, İzmir ili Karşıyaka ilçesinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında İzmir ili Karşıyaka ilçesinde yer alan ilkokul düzeyindeki devlet okullarının yönetici ve öğretmenlerine ulaşılmıştır. İzmir ili Karşıyaka ilçesinde bulunan devlet ilkokullarındaki 35 okul yöneticisi ve 427 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Elde edilen veriler frekans analizi, tek yönlü (one-way) Anova ve *t*-Testi kullanılarak SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiş ve

yorumlanmıştır. Araştırma sonunda ilkokullarda çalışan yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışı göstermelerinin, okullarda eğitim kalitesini arttırabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ğretimsel liderlik davranışının ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı, Milli Eğitim Bakanlığınca merkezi ve yerel olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarına kaynak sağlayacağı dşnlmektedir.

Anahtar Kelimeler: ğretimsel liderlik, ilkokul, okul yöneticisi, ğretmen.



ABSTRACT

Analysis of Primary School Principals' Instructional Leadership Behaviours

Sevinç, Mahmut

Master's Thesis, The Department of Educational Sciences,

Prof. Dr. Esergöl BALCI

Changes in the school management also change the attitudes and behaviors of the principals who manage the school, and also their attitudes towards the members of the group. In the presence of globalization, information technologies, organizational learning, school development management team, and Total Quality Management, there is a need that the school principals change and renew themselves. Depending on these situations and conditions, new leadership behaviors come to the fore. One of these new leadership behaviors is Educational Leadership. If a definition should be made in general, educational leadership is a process that involves the power and behaviors of school principles, teachers and supervisors, which they use to influence individuals and situations related to school.

When the literature is examined, it is seen that there is no detailed study in this area at primary school level although there are studies carried out in different education levels about the perspective of teachers about educational leadership and the educational leader type that they want.

In this study, in accordance with the opinions of the teachers and principals working in Karşıyaka district of İzmir province, the levels of leadership behaviors exhibited by the school principals are tried to be determined.

Within the scope of the research, the principals and teachers of the public schools in Karşıyaka district in İzmir province were contacted. 35 school principals and 427 teachers in the public primary schools in the Karşıyaka district of İzmir province participated in the study. The obtained data were analyzed with SPSS 20.0 program by using frequency analysis, one-way ANOVA, and t-test. At the end of the study, it is found that the educational leadership behaviors of principals working in primary schools can increase the quality of education in schools. In addition, it is thought that educational leadership behavior

will contribute to the professional development of the school principals working in primary schools, and will provide a central and local in-service training by the Ministry of National Education.

Keywords: Educational Leadership, primary school, school principal, teacher.



BÖLÜM I

GİRİŞ

Birçok okul ve kurum yöneticisi gibi ilkokulda görev yapan okul yöneticileri yani okul müdürlerinin de görev yaptıkları okulları daha iyi ve etkili bir şekilde yönetebilmeleri, stratejik plan doğrultusunda yapmayı planladığı hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için liderlik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda liderlik türlerinin özelliklerini taşıırken, okullar özellikle eğitim programları ve öğretim süreçlerine odaklandığı için öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olmaları gerektiği düşünülmekte ve beklenmektedir.

Yapılan bu çalışmada, öğretimsel liderlik kavramı detaylı bir şekilde alt boyutlarıyla incelenmiştir. İzmir Karşıyaka ilçesindeki öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri, okulda çalışan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılarının belirlemesine yönelik yapılmış bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Öğretimsel liderlikle ilgili aynı ölçek kullanılarak farklı illerde farklı seviyelerdeki okullarda yapılacak çalışmalarda benzer veya farklı sonuçlar çıkması muhtemeldir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri yapılan bu çalışmanın ana temasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın İlkokulda görev yapan okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı, mesleki eğitim kurslarında verilecek eğitimin bir bölümünü oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilkokul düzeyinde istendik davranış değişikliğiyle beraber bir üst eğitim kurumuna devam etmesi için gereken yeterli akademik beceri karşılamasının daha etkin ve verimli verilmesini sağlamaktır (Çelik,1999 akd. Yalçınkaya, 2012:113).

Günümüzde okullarla ve eğitim ile ilgili bir model olan öğretimsel liderliğin, modern liderlik modelleri içerisinde önemi her geçen gün artmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin daha verimli yönetilmesi için her okul yöneticisinin öğretimsel liderlik vasıflarına sahip olması üzerinde durulmaktadır. Günümüzde okul yöneticisinin belirli yeterlilikler ve özellikler taşıması, MEB'in eğitim politikasına

yönelik görevini yerine getirebilmesi için gerekmektedir. Bu konuda öğretimsel liderlikle ilişkilendirilmiş bir perspektif sunmak önemlidir. Öğretimsel liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin okullarını diğer yöneticilere kıyasla daha etkili yönetecektir. Yeni okulların bir hayli esnek yapıya sahip olmaları nedeniyle okul yöneticisinin geleneksel yönetim anlayışıyla bu yeni değişime uyum sağlaması mümkün olmayacaktır. Mevzuat, prosedür ve rutin işler döneminin geride kalması ile 2000’li yılların okul yöneticilerine yeni bir soluk gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan güncel çalışmalarda, örgütsel öğrenme kültürüne dayalı yeni bir kültür gerekliliği gibi başlıklar üzerinde durulmaktadır (Şişman, 2014). Bu sayede okul ve okula bağlı değişkenlerde (öğretmen, yönetici, öğrenci, eğitim kalitesi gibi) olumlu yönde değişiklikler beklenmektedir.

Öğretimsel liderlik kavramı ile alakalı alanyazına baktığımızda birçok araştırma yapıldığını görmekteyiz. Bu kavram ile alakalı çalışmalar halen yapılmaya devam etmektedir. Eğitim sistemimizde ilkokul eğitim kademesi yıllardır bulunmaktadır. Ancak bu kademe yöneticilerine yönelik yapılmış öğretimsel liderlik çalışması bulunmadığı görmekteyiz. En verimli ve etkili eğitim-öğretim sisteminin okulöncesinden başlaması gerekliliği ve ilkokulu ile devam ettiği tartışılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü temel eğitim okulöncesinden başlar ve ilkokulda devam eder. Etkili okullarda öğretimsel liderlik ibaresinin mevcut olduğu ve bu okullarda görev alan yöneticilerin her şeyden önce bir program ve öğretim lideri oldukları yapılan çalışmalarda görülmüştür. Bu nedenle ilkokulu yöneticilerinde öğretimsel liderlik çalışılması hem alanyazına katkı sağlaması hem de ilkokul yöneticilerinde öğretimsel liderliğe ilişkin farkındalık oluşturarak uygulamada destek olması açısından gereklidir. Bu gereklilik göz önünde bulundurularak, yaptığımız bu çalışmanın konusu “öğretimsel liderlik” üzerine belirlenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde Eğitim kurumları Okulöncesi, İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretim olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır (1739 sayılı kanun).

Okulun yapısında ve yönetiminde meydana gelen değişimler, kuşkusuz okulu yöneten yöneticinin rol ve davranışlarını olduğu gibi, grup üyelerine olan tutumlarını da değiştirmektedir. Okul yöneticileri küreselleşme, enformasyon teknolojisi, örgütsel öğrenme, OGYE Çalışmaları ve Toplam Kalite Yönetimi gibi yeniliklerin karşısında yeni davranış şekilleri sergilemek mecburiyetinde kalmışlardır. Bu durum da doğal olarak, yeni bir misyon, vizyon ve liderlik davranışı perspektifini karşımıza çıkarmıştır (Çelik, 2012).

Öğretimsel Liderlik denilince; gözlemlerimiz, sağduyumuz ve eğilimlerimiz, etkili, güçlü ve iyi bir okul yöneticisi imajının ortaya koyulmasını akla getirmektedir. Genellikle okul yöneticilerinin şu kavramlara çok sık başvurulduğu bilinmektedir: Okul yöneticisi "güçlü bir yarışçı", "öğrenci velileri arasında saklanan güvenilir bir kişi" ya da "okulun içinde ve dışında bilge bir kişi" olarak değerlendirilmektedir. Bunların yanı sıra okul yöneticileri günümüzde, güçlü birer öğretimsel lider olarak tanımlanmakta ve kabul edilmektedir. Öğretimsel liderlik üzerine genel bir tanımlama yapmak gerekirse; okul yöneticileri, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları, sergiledikleri güç ve davranışları ifade edilmektedir. Öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli unsur ise okuldaki öğrenme ve öğretme prosedürleri üzerinde yoğunlaşmış olmasından kaynaklanır (Şişman, 2012).

Yapılan alanyazın çalışmalarında öğretmenlerin öğretimsel liderlik perspektifini nasıl anladığı ve nasıl bir öğretimsel liderlik perspektifi istediği ile ilgili her eğitim kademesinde yapılmış olan çalışmalar olmasına rağmen, öğretimsel liderliğin önemi ve ilkokul düzeyinde çok fazla çalışma olmaması dolayısıyla ortaya çıkan bu ihtiyacı karşılayabilecek bir alan araştırması için bu çalışmanın ilkokul düzeyinde yapılması uygun görülmüştür.

Bu çalışma, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okulda çalışan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılarına göre nasıl olduğunu belirlemeye yönelik yapılmış bir çalışmadır.

Birçok okul ve kurum yöneticisi gibi ilkokulda görevli olan okul müdürlerinin de bulundukları okullarını daha iyi ve etkin bir şekilde yönetebilmeleri,

stratejik plan doğrultusunda yapmayı planladıkları hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için, daha çok öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olmaları gerekliliği üzerinde düşünölmektedir (Çelik,2000). Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri araştırmamızın ana temasını oluşturmaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışma, alanyazında öğretmenlerin ve yöneticilerin, okul müdürünün öğretimsel liderlik perspektifini nasıl anladığı ve nasıl bir öğretimsel liderlik istediği ile ilgili yapılmıştır. İlkokul düzeyinde bu konuda sınırlı sayıda yapılmış olan çalışmalar mevcut olup, bu çalışma ilkokul düzeyinde alanyazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Birçok okul ve kurum yöneticisi gibi İlkokulda görev yapan okul müdürlerinin de bulundukları okullarını daha iyi ve etkin bir şekilde yönetebilmeleri, stratejik plan doğrultusunda yapmayı planladığı hedeflerini gerçekleştirebilmesi için, daha çok öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olmaları gerekliliği düşünölmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri araştırmamızın ana temasını oluşturmaktadır.

Yapılan stratejik plan çalışmaları okulların yirmi birinci yüzyılın becerileri doğrultusunda yenilenmeleri, donanımlarını artırıp bu düzlemde güçlendirmeleri ve eğitim öğretim süreçlerini teknolojik ve bilişsel gelişmelerle uyumlu biçimde çevreyi de dikkate alarak geliştirebilmeleri amacıyla yürütölmektedir. Bununla birlikte çalışmalar sırasında organizasyon, iletişim ve planlama süreçlerinde yaşanan aksaklıklar ve sorunlar okullarda öğretimsel süreçlerin yürütölmesiyle ilgili mevcut probleme işaret ettiğini göstermektedir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarını ölçmek ve algı farklılıklarını olup olmadığını ortaya çıkarmak temel problem alanıdır

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu çalışmada problem cümlesi *“İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmen ve yönetici görüşlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?”* olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın problem cümlesine ait 3 (üç) adet alt problem cümlesi belirlenmiştir. Bu alt problem cümleleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri nedir?
2. İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmen ve yönetici görüşlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine öğretmenlerin görüşleri; cinsiyet, yaş, mezun oldukları fakülte, görev, mesleki kıdem, bulundukları okulda çalışma süresi ve öğrenim durumlarına göre; anlamlı farklılaşmakta mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma İzmir ili nüfusunun %10'luk kısmını kapsayan en büyük 5 ilçesinden biri olan, Karşıyaka ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilkokullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Çalışmanın yapıldığı ilçe, İzmir ili büyükşehir sınırları içindedir. Bu açıdan, araştırma sonuçları yalnızca ilgili katılımcı grubuna göre değerlendirilmiş, özel ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Farklı okul gruplarında ve farklı il/ilçelerde yapılacak çalışmalarda elde edilecek sonuçların farklı olması mümkündür.

Araştırma kapsamındaki İzmir ili Karşıyaka ilçesinde bulunan devlet ilkokulları aşağıda sıralanmıştır:

1. Ali Kaya İlkokulu
2. Ankara İlkokulu
3. Atatürk İlkokulu
4. Cumhuriyet İlkokulu
5. Şehit Astsubay Hilmi Öz İlkokulu

6. Engin Özmeriç İlkokulu
7. Hayri Özmeriç İlkokulu
8. Faik Muhittin Adam İlkokulu
9. Fuat Köprülü İlkokulu
10. Gülsefa Firdevs Kapancıoğlu İlkokulu
11. İnci Şener İlkokulu
12. Kazım Dirik İlkokulu
13. Lamia Karer İlkokulu
14. Mavişehir İlkokulu
15. Mehmet Seniye Özbey İlkokulu
16. Mirza Nil İlkokulu
17. Mustafa Reşitpaşa İlkokulu
18. Mürşide Akyüz İlkokulu
19. Öğretmen Kenan Gamsız İlkokulu
20. Örnekköy Şehit Astsubay Erkan Durukan İlkokulu
21. Özgiller Dalan İlkokulu
22. Şair Eşref İlkokulu
23. Şemikler İlkokulu
24. Toki Karşıyaka Belediyesi İlkokulu
25. Türkbirliği İlkokulu
26. Zübeyde Hanım İlkokulu

27. Nebahat Alpaslan Karadavut İlkokulu.

Çalışmada veri toplama aracı olarak; Şişman (2012) tarafından geliştirilmiş olan; “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılacak olan ölçek 50 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada 3 (üç) alt problem araştırılıp, bulguları yorumlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında; frekans analizi, tek yönlü (one-way) Anova ve *t*-Testi kullanılarak SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada kullanılan çalışmaların, araştırma kurallarına uygun bir biçimde, araştırma kapsamındaki devlet ilkokulları yönetici ve öğretmenlerine uygulanan “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğini” doğru yanıtlamışlardır. Bu ölçek belirlenen örneklemdeki araştırılan durumu ölçmek ve açıklamak amacıyla kullanılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde liderlik, öğretimsel liderlik ve yönetici kavramları ilgili alan yazına bağlı olarak tanımlanmaktadır.

Bu kavramlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz;

Liderlik: Bireylerin veya grupların davranışlarını etkileme girişimi/çabasıdır (Hersey ve Blanchard, 1977).

Öğretimsel Liderlik: Okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için okulun öğretim kadrosunun gizli güç ve yeteneğini açığa çıkarmak ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmek olarak açıklanmış ve tarif edilmiştir (Burnett ve Pankake, 1990).

Yönetici: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür ve müdür yardımcısı görevlerini 657 sayılı Kanunun 88. ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 37. maddelerine uygun bir şekilde ikinci görev kapsamında yürüten kişilerdir (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Liderlik olgusu, yönetsel alanyazında ve sosyal bilimlerde gizemini koruyan, üzerinde en sıklıkla çalışılan konuların başında gelmektedir. Lider ve liderlik konularında yapılan araştırmalar, incelemeler ve benzeri çalışmaların kapsamı ve çokluğu konuya verilen önemin somut göstergeleridir (Aydın, 1994:233). Alanyazına baktığımızda araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda, lider ve liderlik konuları çeşitli yöntem ve ölçeklerle incelenmiş, boyutlarına değinilmiştir.

Liderlik türlerine baktığımızda; Paylaşılmış, dağıtımli, eğitimsel, öğretimsel, vizyoner ve öğretmen liderliği gibi liderlik türlerinin çok popüler olduğunu görmekteyiz. Sıralamış olduğumuz bu liderlik türleri arasında bazı farklılıklar mevcuttur. Bu farklılıkları şu şekilde açıklamak mümkündür; *“liderliğin türüne göre güç paylaşımı, yetkilendirme ve sorumluluğun dağıtımı ya da yönetimi meselesi olmaktan çok, statüleri ne olursa olsun öğretmenlerin değişimi başlatma ve sürdürme konusundaki seçimleri ve faaliyetleri konusudur”* (Frost ve Durrant, 2003:173-186).

Öğretmenlerin liderlik kavramı, hayatımıza ve alanyazına yeni giren bir kavram değildir. Öğretmenin liderliği, hem eğitimsel ve hem de örgütsel seviyelerde artan bir şekilde liderlik işlevlerini kabullenmesinden kaynaklanmaktadır. Son yıllarda “lider olarak öğretmen” düşüncesi, yalnızca geniş çaplı bir popülerite elde etmemiştir. Bunlara ek olarak örgütsel değişim ve gelişimle ilgili tartışmalara konu olmuş ve yön vermiştir (Harris, 2005:201-219).

Bu bölümde öncelikle liderlik kavramı tanımlanmış, tarihsel süreçteki değişimine değinilmiştir. Ek olarak liderlik teorileri ve modellerine değinilerek, kısaca bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra araştırmanın değişkenleri olan “öğretimsel liderlik” kavramıyla ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Bu bağlamda liderlik kavramına ve öğretimsel liderliğinin gelişmesinde etkili olan liderlik stilleri ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Öğretimsel liderliğinin tanımı yapılmış ve öğretimsel liderliğinin kuramsal gelişimi ile ilgili açıklamalara yer

verilmiştir. Ayrıca öğretimsel liderliğin davranış biçimlerine ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış biçimlerinin okul yöneticisi ve öğretmenleri görüşlerine değinilmiştir. Son olarak da araştırmanın konusuyla ilişkili olan çalışmalar yurt içi ve yurt dışı olarak başlıklara ayrılarak ilgili araştırmalar başlığı altında verilmiştir.

2.1. Liderlik

Alanyazında liderlik kavramı ile ilgili pek çok çalışma bulunmakla birlikte bu kavramla ilgi net bir tanıma rastlanılmamıştır. Liderlik, insanlara kılavuzluk etmek, insanları yolculuğa çıkarmak anlamına gelen “leadare” kökünden gelen, bin yıldan daha uzun süredir kullanılan eski bir kavramdır. Liderlik kavramı, içinde bulunduğu şartlara göre değişim ve farklı özellikler göstermektedir. Bu nedenle de çok fazla tanıma sahiptir (Cemaloğlu, 2007).

Tarih boyunca liderliğin öneminin artması; insanlığın içinde bulunduğu zor zamanlarda, belirsizlikler karşısındaki yönlendirme ve cesaretlendirme yetisi ile mümkün olmuştur. Lider kavramı, Winston ve Patterson (2006) tarafından yapılan çalışmada örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için farklı beceri ve yetilere sahip olan, kişileri etkileyerek onların fiziksel, duygusal ve ruhsal enerji kazanmalarını sağlayan kişiler olarak tanımlanmışlardır. Geçmiş dönemlerde güç ve otorite kavramları liderlik kavramı ile ilişkilendirilerek aralarında bağ kurulmuştur. Ancak günümüzde liderlerden güç ve otorite dışında farklı davranış ve tutum sergilemeleri, öncü olacak uygulamalar geliştirmeleri beklentisi mevcuttur (Can,2006).

Liderlik kavramı, sosyal bilimlerin birçok dalı ile ortak inceleme konusu olarak alanyazında yerini almıştır. Liderlik kavramını; psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi gibi sosyal bilimlere bağlı birçok bilim dalı incelemektedir. Yanı sıra günümüzde eğitim bilimlerinde alanın ilgi konusu olarak araştırılmaktadır. Eğitim alanında liderlik kavramını ya da liderlik vasıflarını öğretmen, öğrenci, okul müdürü gibi değişkenlere yükleyerek incelemeler yapılmaktadır (Şişman, 2002:1).

Lider ve liderlik kavramına, farklı yönlerden bakıldığında değişik şekillerde tanımlanabilmekte ve yorumlanabilmektedir. Nasıl bir nesneye, cisme farklı açılardan baktığımızda onun farklı özelliklerinin olduğunu görüyoruz, tıpkı liderlik

kavramı da bunun gibidir. Farklı açılardan yaklaşıp, incelendiğinde farklı tanımlamalara konu olmaktadır (Şişman, 2002:1).

Liderlik kavramı farklı kuramlara dayandırılmıştır. Dayandırıldığı kuramlardan ilki “özellikler” kuramı olarak görülmektedir. Lider olabilmek için kişinin doğuştan bazı özelliklere sahip olması gerekliliği bu kuramın temel önermesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak artık bu teori liderlik kavramının açıklanmasında yetersiz kaldığı için başka teoriler ortaya atılmıştır. Davranışçı kuram ise bu kuramlardan birisi olarak doğmuştur. Söz konusu bu kurama göre liderin doğuştan gelen bazı özellikleri değil aksine liderin sergilemiş olduğu davranışları önemli olarak kabul edilmiştir. Davranışçı kuramdan sonra liderliğin duruma göre değişim gösterdiği temelinde yaklaşım ortaya koyan durumsallık yaklaşımı gündeme gelmiştir. Her yerde ve durumda geçerli liderlik davranışının olmadığı, liderliğin koşullara göre değiştiği öngörülmüştür (Cemaloğlu, 2007). Sonraki bölümde alanyazınla ilişkisi ortaya konan diğer liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik, dağıtımçı liderlik ve öğretim liderliği ele alınmış olup, söz konusu bu kavramlar kısaca tanımlanmıştır.

Liderlik kavramı üzerinde tam olarak bir görüş birliği yoktur. Liderlik olgusu, yönetsel alanyazında ve sosyal bilimlerde üzerinde en sıklıkla çalışılan konuların başında gelmektedir. Lider ve liderlik konularında yapılan araştırmalar, incelemeler ve benzeri çalışmaların kapsamı ve çokluğu konuya verilen önemin somut göstergeleri olarak kabul edilmiştir (Aydın, 1994:233). Başlık 2,6’da liderlik ve öğretimsel liderlik ile ilgili yapılmış çalışmaların bir kısmına yer verilmiştir.

“*Lider*” ve “*liderlik*” terimleri, çeşitli alanlarda çalışan teorisyenler ve pratisyenler tarafından tanımlanmıştır. Liderliğin, tanımlanması zor bir terim olduğunu söyleyen W.G. Bennis (2003:373), liderlik tanımı için “*güzellik gibi, gördüğün zaman anlaşılır*” demektedir. J. M. Lipham (1973:5) liderin, bir sosyal sistem içindeki iletişimde yeni bir yapılaşma başlatan kişi olduğunu vurgulamaktadır. F. E. Fiedler’in (1967) liderlik tanımı “*gruptan, bir işle ilgili grup aktivitesini yönetme ve koordine etme görevi verilen bir kişi*” şeklindedir. Yapılan tanımlamalar

birbirinden farklı olmakla birlikte, genel olarak liderlik kavramına karşı olumlu bakış açısına sahiptir.

Liderlik kavramı ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılsa dahi temelinde bir güç iradesinin varlığından rahatlıkla söz edilebilmektedir. Liderler çalışma disiplinleriyle, insanlara karşı olan tavır ve davranışlarıyla, hitabetleri ve yetkilerini kullanmalarıyla, sabırları ve cesaretleriyle, erdem ve basiretleriyle kuruma, gruba veya organizasyona hedef çizmeye kendini adayan kişilerdir. Böyle bir kişinin ise asli parametresinin meydana getirdiği güç iradesi olduğu söylenebilmektedir (Akdemir, 2008:63).

Daha önceden de belirttiğimiz üzere, farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda liderlik kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Söz konusu bu liderlik tanımlamalarından bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

Murphy ve arkadaşları yapmış oldukları çalışmada liderlik kavramını; bir toplumsal sistemde; bir aktörün sistem içerisinde işbirliği yapmayı kabul etmesi ve öteki aktörleri ise bu yönde etkilemesi olarak tanımlamaktadırlar (akt. Kaya, 1991:138).

Töremen ve Karakuş tarafından yapılan çalışmada ise liderlik, daha önceden belirlenmiş olan amaçların gerçekleştirilebilmesi yönünde insan enerjisine odaklanabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Töremen ve Karakuş, 2008:3).

Liderlik kavramı yukarıda verilen tanımlamalarda olduğu gibi insanları etkileme ve yapıyı harekete geçirme gibi süreçler ile sınırlı kalmamaktadır. Bilgi, beceri, yetenek düzeyleri, yönetimi anlama kabiliyeti ve algılama tarzı, başarıyı bir gereklilik olarak kabullenme eğilimi, lideri artık “*düşünce oluşturan kişi*”, izleyeni de “*işi yapan kişi*” olmaktan çıkar, farklı bir boyut kazandırmıştır. Meydana gelen değişimlerin sonucunda; bir liderin başarılı olabilmesi için bazı şartları sağlaması gerekmektedir. Bu şartlardan en temeli de çevresinde ve etkilediği gruplarda yer alan kişiler ile iletişimin ve sosyal etkileşimin yapıcılığıdır. Bu bağlamda lider, çevresinde bulunan koşullara cevap verecek olan ve yalnızca kendisini değil, bir bütün olarak grup ve toplulukları değişen durumlara hızla uyarlamada yardımcı olan ve destek

sağlayan kişi olarak yeni bir boyut kazanmıştır. Bu sayede örgüt ve çevre arasındaki karşılıklı iletişim ve etkileşimde örgütün kazançlı çıkmasını hedefleyen liderlik anlayışı gün geçtikçe çok daha büyük önem kazanmaktadır (Bayrak, 1997:356).

2.1.1. Liderlik Kavramının Tarihsel Gelişimi ve Kuramları

Liderlik kuramlarının tarihsel gelişiminde öncelikle Büyük Adam Yaklaşımı çalışmaları yapılmış olup bununla ilgili bazı detay çalışmalarının yapılmaya başlandığı görülür (Çelik, 2014:92).

Bir takım teorilerin ve modellerin gündeme getirildiği liderlikle ilgili yapılan araştırmalar da liderlerin yönetsel davranışları, bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler gibi konular araştırılmıştır (Şişman, 2012:5–6). Yapılan bu araştırmalar sırasında bazı teori ve modeller geliştirilmiştir. Bu teori ve modellerin bir kısmına ilerleyen bölümlerde detaylı bir şekilde değinilecektir.

Geliştirilen bu teoriler, yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- a. Özellikler kuramı,
- b. Durumsal kuram,
- c. Davranışsal kuram.

Söz konusu bu 3 (üç) kuramı başlıklar halinde kısaca açıklayalım.

- **Özellikler Kuramı:** Bu kuramdaki temel referans “lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur” yaklaşımıdır. Bu kuramla evrensel liderlik özellikleri geliştirilememiş olup “liderler doğar” varsayımı kabul görmektedir. Kuramda liderle ilgili olarak tanımlanan temel özellikler, fiziksel özellikler (yaş, boy, ağırlık, çehre, sağlık durumu vb.) ve kişisel özellikler (zekâ, cesaret, konuşma yeteneği, iletişim gücü, eğitim durumu, sosyal ilişkiler, güven verme, girişim, risk alma, kendine güven vb.) olarak belirtilebilir (Çelik, 2014:92).
- **Durumsal Kuram:** Durumsal kuram, grup yapısı ve dış etkenler üzerinde yoğunlaşmıştır. Durumsallık kuramlarına göre “Bir ortamda ve grupta etkili olabilecek liderlik davranışı, başka bir ortamda ve grupta etkili olmayabilir.” Durumsallık kuramının öncülerinden Fiedler’e göre “Her ortamda geçerli

olabilecek en etkili ve tek bir liderlik biçimi yoktur; duruma ve ortama göre etkili olabilecek davranışlar vardır” (Çelik, 2014:92).

- **Davranışsal Kuram:** Bu kuramı savunanlara göre etkili liderlik özelliklerine sahip olanlar, bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamak için iki yol izlerler. Birincisi, görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek iş görenleri daha kaliteli iş yapmaya yöneltmek. İkincisi, grup üyelerine destek ve yardım sağlayarak iş görenlerin bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak (Çelik, 2012:11).

2.1.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar ve Karşılaştırması

Lider olmakla yönetici olmak arasında farklılıklar vardır; bir kişi iyi bir lider olmasa da uzun süre yönetici olmuş olabilir. Her bir görevin kendine özel durumuna göre başarı koşulları bulunmaktadır dolayısıyla burada önemli olan yöneticinin iyi bir lider olmaya çalışmasıdır (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2003:165-166).

Liderlikle ilgili yapılan kimi farklı tanımlar vardır. Liderlikte öne çıkan davranış biçimleri yaratıcılık, baş etme, risk alma, etkileme iken yöneticilikte ait olma, kurallar, kontrol, muhakeme etme vb. vardır (Şişman, 2012:17). Yönetici görevde bulunan liderler de vardır ve iyi bir liderin yapılan işlerin teknik detaylarını bilmesi gerekebilir (Cafıoğlu, 1997:45). Lider, bir grupta öne çıkan kişidir ve özünde o grubun hareket tarzını, dinamiklerini taşır (Akgün, 2001:13).

Tablo 1’de lider ve yönetici arasındaki farklar karşılaştırmalı Tablo olarak verilmiştir.

Tablo 1

Lider ve yönetici arasındaki farklar

Yönetici	Lider
Yapıyı korumayla ilgilenmektedir.	Değişmeyle ilgilenmektedir.
Eşgüdüm.	Yönlendiricidir.
Ödül ve cezaya dayalı gücü mevcuttur.	Konuşma metnini kendisi yazmaktadır.
Bürokratik otoriteye dayanmaktadır.	Moral otoriteye dayanmaktadır.
Denetler.	İzleyenlere mücadele ruhu aşılar.
Liste ve bütçe sahibidir.	Vizyon sahibidir.
Yazılan konuşma metnini okur.	Paylaşılmış amaca dayalı gücü mevcuttur.
Mutlu topluluğu korumaktadır.	Güdüler.
Düzenler.	İlham verir.
Yöneticidir.	Aydınlatır.

Kaynak: Starratt (1995:10 akt. Çelik,2012)

Lider ile yönetici arasındaki farkları Starratt (1995:10 akt. Çelik,2012), yukarıdaki tabloda yer aldığı şekilde belirlemiştir. Tablo 1’den açıkça görüldüğü üzere, Yönetici daha merkeziyetçi ve otoriter yapıya sahip görülürken klasik yönetim tipini temsil etmektedir; ama lider görev paylaşımını doğru yaparak, otoriter olmaktan ziyade yapıcı, güdüleyicidir.

Liderlik, iki ya da daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirip, idare edebilmek olarak tanımlanmıştır. Güç ve etki yönünden iki çeşit liderlik vardır.

Bunlar;

- Formal (Planlı) Lider
- İnformal (Plansız) Lider

Formal (Planlı) Lider, otoriteyle etkisini grup üzerinde göstermeye çalışır. İnformal (Plansız) Lider, sergilediği liderlik davranışlarıyla grup üzerinde etkili olmayı sağlayıp, üyelerle bütünleşen, onları kapsayan kişidir. Okul yöneticileri formal liderlerdir ancak bu yöneticilerin öğretmenleri motive etmesi, ortaya koyduğu değerleriyle öğretmenleri yönlendirmesi, onlara bir arada bir bütün olarak önderlik etmesi onu informal bir lider konumuna da getirebilir (Çelik, 2012:3).

Erdoğan tarafından 1991 yılında yapılan çalışmaya göre ise, lider ve yönetici arasındaki farklılıklar şöyle özetlenebilir (Erdoğan, 1991:332):

Grup üyelerince izlenen kişi olarak liderdir. Grup üyelerinin tamamı çoğunluğu liderin davranışlarını takip eder. Tüm yöneticiler lider değildir. Çünkü yöneticinin üyeler tarafından özümsemesi gerekli değildir. Lider atamayla gelmediği için bürokratik kaygısı da yoktur. İnformal liderler iş gruplarının lideri olmakla birlikte yönetici olarak görülmez.

Lider, grup üyeleri tarafından duygusal yönden de kabul gören, sahiplenilen kişidir.

Liderin hedefinde izleyenlerin ihtiyaçlarını, taleplerini karşılama kaygısı varken, yönetici örgütsel amaçları ve hedefleri gerçekleştirmeye çalışır.

Tüm bunlara ek olarak lider, grup beklentilerini karşılayamadığı zaman başarısız olarak görülürken yönetici, örgütsel amaçları yerine getiremediği zaman başarısız olarak değerlendirilir (Çelik, 2012:3-4).

Yönetici ile lideri karşılaştırdığımız zaman, aralarında başlıca bazı farklılıklar olduğu söylenebilmektedir. Alanyazında yer alan farklı çalışmalardan elde edilmiş olan farklılıkları aşağıdaki sıralamak mümkündür (Athoğlu ve Şahin, 2002:16; Şişman, 2012:18; Erdoğan, 2000:42);

1. Yönetici idare ederken; lider yenilik yapar,
2. Yönetici bir kopyadır; lider ise orijinaldir,
3. Yönetici kısa vadeli düşünür; lider uzun vadeli düşünür,
4. Yönetici sistem ve yapı üzerinde yoğunlaşırken; lider insanlar üzerinde yoğunlaşır,
5. Yönetici kontrole güvenirken; lider güven telkin eder,
6. Yönetici “nasıl ve ne zaman” sorularını sorarken; lider ise “ne, niçin” sorularını sorar,
7. Yönetici, kâr-zarar bağlamında düşünürken; liderin gözü ufukları tarar,
8. Yönetici taklit ederken; lider meydana getirir,
9. Yönetici, yetkileri kendinde toplarken; lider, yetkileri astlarına dağıtır,
10. Yönetici statükoyu kabullenirken; lider ona meydan okur,
11. Yönetici işleri doğru yaparken; lider doğru işi yapar,
12. Yönetici mevcudu muhafaza ederken; lider geliştirir,
13. Yönetici gücünü mevzuattan almaktadır ve yetkili kişidir ancak lider, gücü kendisindendir, etkilidir,
14. Yönetici, liste ve bütçe sahibiyken; lider, vizyon sahibidir,
15. Yönetici iyi bir askerken; lider başına buyruk kişi olarak kabul edilmektedir,
16. Yönetici koltuğunu sağlama almak için, astların kendilerini geliştirmesini engellerken; lider, astların kendilerini geliştirmesini teşvik etmekte, bildiklerini astlarına öğretmektedir.

Görüldüğü gibi lider ile yönetici ile ilgili farklar çok bariz bir şekilde ortaya çıkmakta ve liderin özelliklerin insanların beklentilerini karşılar nitelikte ve insanların duygularına hitap eden, onları kendilerinin bir parçası gibi görmelerine sebep olan, sahiplenilen, kabul görülen kişi olmasına sebep olabilmektedir.

2.1.3. Liderlik Teorileri

Liderlik teorilerinde yedi farklı sınıflandırma şeması S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon (1998) tarafından yapılmıştır: büyük adam yaklaşımları, davranış yaklaşımı, karşılıklı liderlik teorileri, özellik yaklaşımı, durum yaklaşımı, ilişkisel liderlik modeli ve etki teorileri.

Aşağıda bu teoriler maddeler halinde kısaca özetlenerek açıklanmıştır.

- **Büyük adam yaklaşımı:** Bu yaklaşımda esas varsayım büyük adamların lider olarak doğdukları ve tarihin gidişini değiştirebilmeleri, büyük adamların kitleleri yönetecek kişisel çekiciliklerinin olması ve büyük adamların güç ve etkinin adamı olmaları. Liderlik gelişimi üzerinde kalıtsal etkilerin geçerli ampirik ve bilimsel kanıtlarla sağlanmasının zorluğu bu tarz teorilerin temel zayıflığıdır.
- **Davranışçı Yaklaşım:** Davranışçı yaklaşımda, etkili ve etkili olmayan liderler arasındaki davranış farklılıklarına bakılır (G. Yukl, 1994). Ohio State ve Michigan Üniversitesi çalışmaları sonuçlarına göre etkili liderler, etkili olmayan liderlerden daha katılımcıdır, insanları çok düşünür, göreve yöneliktir ve yüksek performansa odaklanır. G.Yukl'a göre, bu çalışmaların sonuçları etkili yöneticileri ya da liderleri açıklayacak sağlam göstergelerdir. Belli liderlik davranışlarını oluşturan durumsal değişkenleri ve grup süreçlerini tanımlayamaması davranış teorisinin zayıf noktasıdır (S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon, 1998:39).
- **Karşılıklı Liderlik Teorileri:** Bu teoriler lider-takipçi etkileşiminin karşılıklı ve ilişkisel doğasına odaklanmaktadır (S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon, 1998:42). James McGregor Burns tarafından 1978'de formüle edilen dönüşümsel liderlik teorisi, en dikkat çeken karşılıklı liderlik teorilerinden biridir. J. M. Burns (1978:20)'e göre liderlerin ve takipçilerin birbirlerinin daha yüksek ahlâk ve motivasyon düzeylerine yükseltmesi dönüşümsel liderliktir. Bir liderin dönüşümsel özelliği, liderin takipçilerinin ihtiyaç ve hedeflerini karşılaması ile değerlendirilir. Karşılıklı liderlik teorilerinin temel zayıf noktası S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon (1998) tarafından, karizmatik ve dönüşümsel liderliğin ayırt edilmesindeki yetki verme, işbirliği ve değişim süreçlerinin ölçümündeki zorluk olarak tarif edilmiştir.
- **Özellik yaklaşımı:** Özellik yaklaşımının ana varsayımları, liderlik pozisyonunda bulunmuş olan kişilerin algılamalarını ölçen kendini anlatma yaklaşımının kullanılmasını liderlerin lider olmayanlardan farklı nitelik ve

özelliklerinin olmasını ve liderliğin “tek tek özelliklere” odaklı olmasını içermektedir (Bass, 1990:38). Bu yaklaşım, bir liderin “onu takipçilerinden ayıran üstün niteliklerle donatılmış olduğu” (Bass, 1990:38) ve “sahip olan kişiye liderlik başarısını garantileyen özellikler” in geliştirilebildiği fikri üzerine kurulmuştur (Komives, Lucas ve McMahon, 1998:38). Başarılı liderler oluşturan özellikler zeka, karizma, kendini beğenme, kendine saygı, gibi özellikleri içermektedir (Bass, 1990; Komives, Lucas ve McMahon, 1998; Yukl, 1994). Bu yaklaşımın ana zayıf noktası muğlak özelliklerin ölçülmesi ve gözlenmesini sağlayacak araçların yokluğu ve tanımlanan özelliklerin esasının ve işleyişinin tanımlanmasının zorluğudur.

- **Durumsal Yaklaşım:** Bu yaklaşıma göre liderliğin etkileri duruma göre değişmektedir (Yukl, 1994), durumsal faktörlerin kimin lider olarak ortaya çıkacağına karar verdiğini belirtmektedir (Bass, 1990:38). Liderler ortama ya da duruma göre yaklaşımlarını ya da davranışlarını değiştirmelidirler (Komives, Lucas ve McMahon, 1998:40). Farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesi mümkün olmadığı için her ortamda geçerli olabilecek etkili bir liderlik biçimi bulunmamaktadır.
- **İlişkisel Liderlik:** Komives, Lucas ve McMahon’un (1998) öne sürdükleri ilişkisel liderlik modelinin bileşenleri şunlardır: kararlı olmak, kapsayıcı olmak, etik davranmak, yetki verici olmak ve sürece yönelik olmak. İnsanlar, organizasyonlar ve kültürler arasında farklar olduğunu kabul eden ilişkisel liderlik modeli kapsayıcıdır ve bu da farklı insanların güçlerini birleştirmek, birçok kültürün doğasına saygı duymak ve değişik düşüncelere değer vermek demektir. İlişkisel liderlik bireylerin karar verme sürecine aktif olarak katılmaya teşvik olacağı şekilde yetki dağıtmaktır. Yetki dağıtıcı olmak, aşağıdan yukarıya doğru karar almak, paylaşılan liderlik, takım öğrenimi ve bilgi paylaşımı demektir. Etik olmak, kendine ve diğerlerine değer vermeyi, âhlakî liderlik oluşturma için adımlar atmaya, üzerine anlaşılan normlar ile ahenk içinde davranmayı gerektirir. Kararlı olmak, bireyin hedeflere katılımını sağlamak ve herkesi vizyon oluşturma sürecine katmaktır. Sürece yönelik olmak, grup süreçlerine odaklanmayı, ortak liderliğin kurulmasını, geribildirim alma ve verme sisteminin kurulmasını gerektirir.

- **Etki Yaklaşımı:** Bu teori karizmatik liderlerin nasıl davrandığını, diğer insanlardan nasıl ayrıldığını ve gelişme ihtimallerinin en yüksek olduğu durumları tanımlamaktadır (Yukl, 1994:318). Bu yaklaşım liderliği, lider-takipçi bakımından etki ya da sosyal değişim süreci olarak görmektedir (Komives, Lucas ve McMahon, 1998:37). Etki yaklaşımlarının ana zayıf noktası grup, durumlar ve aktiviteler üzerindeki gücünü kötüye kullanmayacak, pozitif karizmatik liderlere dayanmaları riskidir.

İnsan-toplum ve insan-çevre perspektiflerine önem veren liderlik modelleri, Komives, Lucas ve McMahon (1998) tarafından kategorize edilmiştir. Söz konusu liderlik modelleri aşağıda açıklanmıştır.

- **Yeterlilik Temelli Liderlik:** Bennis (1993)'in yeterlilik temelli liderlik yaklaşımında, yüksek performans gösterenler ve vasat performans gösterenler arasındaki farkları öngörme eğilimi gösteren kritik yeterlilikler, öğrenilebilir ve geliştirilebilir varsayımı vardır. Yeterli olmak hem bilgi hem de beceri veya belli istemleri karşılayabilecek gerekli bilgi ve beceri sahibi olmaktır (Bursalıoğlu,1981: 5). Yeterlilik, hem bedensel çabaları gerektirdiğinden devinimsel güce, hem de düşünsel çabaları gerektirdiğinden insanın bilişsel gücüne dayanır. Yeterliliğin davranışa dönüşebilmesi için tutum gereklidir. Bir davranışı yapmak için yeterli olan insan, davranışı yapmaya gereken tutumunu, devinime geçirdiğinde davranış ortaya çıkar. Lider, izleyenleri ortak amaç yönünde harekete geçirebilmek için onlarla etkili bir iletişimde bulunmalı, ortak problemlere ilişkin çözüm yolları geliştirebilmeli, bu çözüm yolları doğrultusunda izleyenleri harekete geçirebilmeli ve bunları yapabilecek kişilik özellikleri ve değerlere sahip olabilmelidir. Liderin bu alanlarda gereken davranışı gösterebilmesi için yeterli olması yani gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış olması gerekmektedir (Onur, 1998:26).
- **Ekolojik Liderlik:** Allen, Stelzner ve Weilkiewicz (1998), değişen dünyanın zorluklarına uyum sağlamak için ekolojik liderlik adında yeni bir liderlik modeli öngörmüşlerdir. Liderliğin ekolojisi, birey sorumluluğunu vurgular, gelecek nesiller için sürdürülebilirlik yollarını gösterirken, organizasyonlar

içindeki bireylerin kapasitelerini ve doğayla uyumunu geliştiren, uzun vadeli bir perspektiftir (Allen, Stelzner ve Weilkiewicz, 1998:62).

Etkileşimli Liderlik Modeli: Bu modele göre liderlik, ortak bir faydaya yönelik bireylerin, insancıl ve sosyal sorumluluk ruhu ile ortak deneyimlerden geçerek biraraya getirdiği bir süreçtir ve toplum kavramına bağlanmaktadır.

2.1.4. Liderlik Modelleri

Liderlerin açıklık davranışları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, farklı liderlik davranışlarının kesiştiği bir alanda olduğu görülebilmektedir. Bu durum bilgileri büyük bir şeffaflıkla paylaşmakla hesap verebilirlik arasında birçok davranış kapsayan davranış biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilhassa kontrolü azaltarak özerkliği ve şeffaflığı artırmaya götüren uygulamalar liderlerin açıklık davranışları içinde yer almaktadır (Köybaşı vd., 2017).

Lider kavramının alanyazındaki karşılığına baktığımızda, insanları bir amaçta birleştirerek harekete geçiren veya grubun yaşantılarını değerlendirerek düzenleyen ve bu yaşantılar aracılığıyla grubun gücünden yararlanan kişi olarak kabul görmüştür (Bursalıoğlu, 2002). Ayrıca lider ile ilgili olarak alanyazındaki tanımlamalar ve çalışmalar kişisel özellikler ile durumsal koşulların liderlikle güçlü bir bağa sahip olduğunu ortaya koyduğu söylenebilmektedir (Beycioğlu ve Şahin, 2017).

Bu başlık altında en sık karşımıza çıkan liderlik türlerinin 5 (beş) tanesinden başlıklar halinde bahsedilerek, kısaca açıklanacaktır.

2.1.4.1.Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci Liderlik yaklaşımı 1970’li yılların sonlarında Burns tarafından ortaya atılmıştır. İlk olarak Bass tarafından daha sonra ise farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu bu yaklaşıma göre lider ile çalışanlar arasında işe dayalı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca bu yaklaşım, işlemsel liderlik, görevsel liderlik, yönetsel liderlik adlarıyla da bilinmekte ve alanyazında karşımıza bu şekilde çıkmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Etkileşimci eğitim liderlerinin, izleyenlere itiraz etmelerini zor olacağı iş, güvence, imtiyaz gibi fırsatlar sağlayıp bunlara karşılık da örgütün amaçları

doğrultusundaki ortak çabaya katkı sağlamalarını talep etmektedir (Burns, 1978). Yani söz konusu bu liderlik tipinde lider ile izleyenlerin arasında, karşılıklı bir iş, bir çıkar, bir performans ilişkisi bulunduğu sürece belli bir netice alınması mümkündür (Aydın, 2013). Aksi durumda yani lider ile izleyenler arasında karşılıklı bir ilişkinin olmaması durumunda sonuca ulaşmak zorlaşmaktadır.

Etkileşimci liderliğin çalışmamızın araştırması konusu olan öğretimsel liderlikle, öğretimsel liderliğin bazı alt boyutları açısından benzer yönlerinin olduğu söylenebilmektedir. Etkileşimci liderlik özelliğine sahip bir yöneticisinin Akademik standartlar geliştirme, geliştirdiği bu standartları uygulama, Öğrenci ilerlemelerini izleme ve Öğrencileri öğrenmeye teşvik etmesi ile öğretmenlerin evrak vs. işlerini ve eğitim-öğretim sürecini kolaylaştırmasıyla öğrenci ve öğretmenlerle olumlu bir ilişkide olacağı yönünde görüşler bulunmaktadır. Eğitim programının eşgüdümlemesi, Öğretim süresini koruma, varlığını hissettirme gibi davranışlarıyla öğretmenlerin arasında iletişim sağlaması ve mevcut problemlerin daha hızlı çözümlenebilmesini sağlayarak öğretim sürecinin verimli hale getirilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda öğrenci, öğretmen ve diğer okul personelinin güven ve desteğini alacak olması, yönetsel ve görevsel liderlik vasfını tamamlamasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamasıyla hem birey olarak hem de kurum adına öğretmenini geliştirmiş ve yetiştirmiş olacak, bu yönde katkı sağlanacaktır (Şişman, 2014). Söz konusu bu durum hem öğretmenin hem öğrencinin hem de okulun yararına bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda etkileşimci liderliği değerlendirdiğimizde bir okul müdürünün etkileşimci liderlik özelliklerine sahip bir öğretimsel lider olması, başta okul yararına olmak üzere tüm okul kadrosu ve okul müdürüne artı değer katacak bir durum olarak değerlendirilmektedir.

2.1.4.2. Dönüşümcü Liderlik Modeli

Dönüşümcü liderlik modeli, örgütte değişen çevre koşullarıyla dönüşüm sürecini başlatarak saygınlık, güven ve cesaret uyandıran kişilik özellikleri sayesinde çalışanların inanç, tutum ve değerlerini etkileme, organizasyona ait misyon ve amaçların kabullendirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Şişman, 2014). Sahip olduğu tüm özellikleriyle dönüşümcü liderlik yaklaşımının eğitim yönetiminde

uygulanabilmesi yaygın bir düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazına baktığımızda bu konu ile ilgili olarak, üst düzey performans gösteren okullardaki çalışanların/yöneticilerin davranışlarının dönüşümcü liderlikle benzer özelliklere sahip olduğunu inceleyen, değerlendiren ve gösteren çok sayıda araştırmanın bulunduğunu açıkça görmekteyiz (Owens, Valesky, 2011).

Dönüşümcü liderliğin merkezine baktığımızda; öğretmenler, ailelerle öğrencilerin işbirliği içinde olduğunu görmekteyiz. Böyle bir işbirlikli durumda okul kültürünü yapılandırırlar (Leithwood, 1992). Okullarda önemli işlevlere sahip olan bu liderlik türünün, okulların daha çok etkili olmalarında önemli bir yeri bulunmakta olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca dönüşümcü liderlik etkili bir liderlik stili olarak görülmekte ve bu şekilde kabul edilmektedir. Yapılan araştırma çalışmalarına bakıldığında iş doyumunu, adanma ve etkililik üzerinde etkileri bakımından okullarda bu liderlik çeşidinin gösterilmesi uygun bir davranış olarak görülecektir (Şahin, 2005). Dönüşümcü ve öğretimsel liderlik özelliklerine sahip öğretmenler ve/veya okul yöneticileri yani okul müdürleri, hem okul hem de öğrenci yararına çalışmalar yürütecektir. Eğitim dünyası, öğrencilerin gelişimi açısından değerlendirildiğinde önemli katkılar sağlanacak bir durum olarak kabul edilebilmektedir.

Dönüşümcü lider, izleyenlerde potansiyel güdüler aramaktadır. Bu bağlamda daha üst düzey gereksinimlerin karşılanması amacıyla çalışmalar yürütmektedir. İzleyenleri bir bütün olarak düşünmekte ve kabul etmektedir. Ayrıca insanları tüm yönleriyle ele almaktadır. Dönüşümcü liderlikte, lider ile izleyenler arasında, birbirlerini karşılıklı harekete geçiren, yeteneklerini geliştirip daha üst düzeye yükselten, izleyenleri liderliğe hazırlayan, dönüştürücü ve lideri de moral değerlerin temsilciliğine hazırlayan, dönüşüm sağlayıcı vasıfta bir ilişki bulunduğu söylenebilmektedir. Bu durum ise, daha üst düzeyde bir liderlik olan “*moral liderlik*” olarak adlandırılan kavramın oluşumuna temel oluşturabilmektedir (Aydın, 2013). Bu liderlik türünü bir sonraki alt başlık olan 2.1.4.3 numaralı başlık altında değerlendirilmiştir.

Dönüşümcü liderliğin, araştırmanın konusu olan öğretimsel liderliğin Okulun amaçlarını geliştirme, Okulun amaçlarını açıklama, Öğretmenlerin mesleki gelişimini

sağlama, Öğretmenleri çalışmaya özendirme, Akademik standartlar geliştirme ve uygulama, Öğrencileri öğrenmeye özendirme alt boyutları ile benzer yönlerinin olduğu söylenebilmektedir. Söz konusu bu zaman diliminde öğrencilerin öğrenmeye; öğretmenlerin ise öğretmeye ve çalışmaya daha istekli olmalarını sağlaması beklenmektedir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunurken, onların kendi dönüşümlerine destek olan ve bunları yaparken de okulun görev ve amaçları doğrultusunda hareket eden, öğretimsel liderin dönüşümcü özellikler taşımasının önemini göstermekte açıkça gözler önüne sermektedir (Şişman, 2014).

2.1.4.3. Moral-Törel Liderlik Modeli

Moral liderlik kavramı birbiriyle ilişkisi bulunan iki farklı görüş bulunmaktadır:

Söz konusu bu görüşlerden birincisi lider ile izleyenler arasındaki ilişki, sadece bir güç ilişkisi olmayıp ortak ihtiyaç, istek ve değerleri içtenlikle paylaşmaya dayalı bir ilişki olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahsedilen paylaşımın içtenliği, izleyenlerin katılımlarının, kendileri tarafından alınan karar olup olmadığı ile test edilmektedir. Diğer bir ifade ile açıklamak gerekirse moral liderlik kavramı, izleyenlerin temel beklenti ve ihtiyaçlarının, değerlerinden kaynaklanmaktadır. Bu manada moral liderlik, kontrole tam olarak sahip oldukları zaman reel katılımın sağlandığını iddia eden bir yönetim anlayışından çok farklı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Owens, Valensky, 2011).

Diğer bir ikinci görüş ise izleyenler, liderin inisiyatifine bağlı olarak istedikleri şekilde tepki gösterebilmektedirler. İzleyenler, kimi ve neden izleyecekleri konusunda bilgiye dayalı, kasıtlı bir karar verme, seçme güç ve marifetine sahiptir. Liderliğin en üst düzeyi olarak tanımlanmış olan moral liderlik ya da bir diğer adı ile ahlaksal liderlik kavramında, izleyenler mutlaka farklı liderleri seçme, onlara erişme imkânına sahiptir (Aydın, 2013).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ile alakalı olarak şunlar söylenebilir (Şişman, 2014);

Moral-törel lider özelliklerine sahip öğretmen ve yöneticilerin olduğu bir okulda, bu özellikleri ve davranışları gösteren bir liderin okul yönetiminde bulunması, okulun ve okulun tüm personelinin ortak ihtiyaç, istek ve değerlerinin önemseneyeceği anlamına gelmektedir. Yani olumlu bir örgüt ikliminin sağlanması daha kolay bir şekilde gerçekleşmektedir.

Moral lider özelliklerine sahip öğretmen ve yöneticilerin olduğu bir okulda okulun görev ve amaçlarının tanımlanma süreci ile eğitim programı ve öğretimin yönetilmesi, paylaşım ve iletişimin en üst seviyede yaşanacağı bu ortamda daha verimli bir şekilde gerçekleşmektedir.

Moral-törel lider özelliklerine sahip öğretmen ve yöneticilerin olduğu bir okulda öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemenin daha etkili ve kolay bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu durumda öğretimsel liderde moral lider özelliklerine sahip olmasının önemi açıkça gözler önüne sermektedir.

2.1.4.4. Vizyoner Liderlik Modeli

Vizyoner lider modeli, içinde bulunduğu örgütün geleceğine başka açılardan bakarak gerçekçi, inandırıcı bir gelecek portresi resmeden, üyeleri de çizmiş olduğu bu portreyi uygulamak adına hareketlendiren ve yönlendiren kişi olarak tanımlanmıştır (Aydın, 2013).

Bir başka ifade ile Vizyoner lideri açıklamak gerekirse; bu tür lider sadece vizyonu belirlemekle kalmayıp onu gerçekleştirmek için çalışırken izleyenlere örnek olan, onların da bu yolda kendisine eşlik etmesini sağlayan lider olarak alanyazında karşımıza çıkmaktadır (Erçetin, 2000). Genel olarak değerlendirdiğimizde liderlere ait önemli özellik ve etkinliklerinden birisi, sürekli olarak gelecekteki şeyleri belirleme sürecine katılmaktadır. Söz konusu bu süreçte oluşan durumların, görüşlerin ve düşüncelerin ışığında nerede olup nereye gidildiği konusundaki görüşleri, örgütün üyeleri ile ortak amaç ve kararlar doğrultusunda yeniden belirlemektir. Tüm bu yinelemelerin üstünde, liderin görüş ve önerileri her zaman yeni yönle dikkat çekin, yol gösteren, daha ileriye götüren, izleyenlerin bulundukları yerden ya da bulunmak istedikleri yerden nasıl gideceklerini betimlemektedir (Aydın, 2013).

Tanımlamaya konu olan vizyon, bir örgüt için örgütün odaklandığı ideal olarak açıklanabilmektedir. Vizyonla ilintili bir kavram olan misyon ise, örgütün söz konusu vizyonu nasıl gerçekleştireceği şeklinde tanımlanarak karşımıza çıkmaktadır. Bir vizyonun ve misyonun geliştirilmesi sürecinde lider, her daim daha iyinin desteklemesi adına görüş birliğini netleştirme, anlaşılır kılma çabası göstermektedir. Örgütsel vizyon konusunda devam eden tartışmada en önemli ve dikkat edilmesi gereken nokta, lider ile izleyenleri ortak amaçta bütünleştirecek yazgıyı oluşturma sürecine ortaklaşa katılmalarını sağlayacak bir iletişim şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda değerlendirdiğimizde iletişim, vizyoner liderliğin okula uyarlanmış Şekliyle düşünüldüğünde öğretmeni güçlendirmede çok güçlü bir düzenek olarak görülmekte ve kabul edilmektedir. Öğretmenler, okulun geleceğine ilişkin hiç bitmeyen bir yaratma, koruma ve geliştirme vizyonu sürecine katılarak, süreçte kendileri de bireysel olarak geliştirmiş olmaktadır. Bunun nedeni ise söz konusu süreç açık, sürekli ve işbirliklidir. Tüm bu nedenlerden dolayı okul müdürü de bireysel öz geliştirme ve büyüme sürecine katılmakta ve gelişim göstermektedir (Owens, Valesky, 2011).

Bir okul müdürünün öğretimsel lider özelliklerine sahip olmasının yanı sıra vizyoner lider özellik ve davranışlarına sahip olması, öğretimsel liderliğin özellikle okul misyonunu tanımlama boyutunu gereğince yerine getireceği Şeklinde yorumlanarak kabul edilebilmektedir. Böyle bir durumda, aslında öğretimsel liderlik bu özelliğiyle vizyoner liderliği de içinde barındırmaktadır. Okulun görev ve amaçlarını geliştirme ve açıklanması sürecinde okul yöneticisi/müdürü, okulda görev yapan tüm personelin hedeflemiş olduğu ideali bilerek ortak bir amaçta herkesi bütünleştirecek ve amaca kısa sürede ulaşılacaktır. Bu yönüyle öğretimsel liderin vizyoner liderlik özelliğine sahip olması avantajlı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Şişman, 2014).

2.1.4.5. Karizmatik Liderlik Modeli

Max Weber, karizma kavramını yönetim ve işletme alanyazınına ekleyen ilk kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Karizma kelimesini yasal yetkiye dayanmayan etki ve bu etkilenme ile astların liderlerinde olağan dışı niteliklerin bulunduğu düşüncesine sahip olmaları şeklinde liderlerinde niteliklerin bulunduğu düşüncesine

sahip olmaları şeklinde tanımlanmış ve alanyazına bu şekilde geçmiştir. House'a göre ise, karizmatik liderlerin 3 (üç) temel kişisel karakteristik özelliği vardır. Bunlar (Kılınç, 2012:27);

1. Yüksek bir özgüvene sahip olma,
2. Etkileme ve baskın çıkma yeteneklerine sahip olma,
3. Kendi fikirlerini kabullendirme şeklinde sıralanabilmektedir.

Alanyazına baktığımızda yapılmış olan birçok araştırmaya rağmen, karizmatik liderliğin, liderin kişilik özelliklerinden mi yoksa lider ile astları arasındaki karşılıklı etkileşimden mi kaynaklandığı sorusunun henüz açıklanamadığını görmekteyiz (Zel, 2001).

Karizmatik liderliğin kaynağı bilinmese de bu liderlerin bulundukları ortamda ekonomik, politik ya da dinsel gerilim anlarında kendilerini gösterdikleri gözlemlenmiştir. Cezbeden bir çekicilik ve kendine aşırı güven duygusu, karizmatik lider için temel özellikler olarak kabul edilmiştir (Werner, 1993). Tüm liderlik yaklaşımı veya teorilerinde liderin izleyenleri etkilemesi ve yönlendirmesi bakımından karizmatik özelliklerin önemli bir rol oynadığı gözlemlenmektedir. Liderlik konusunun tam olarak anlaşılabilmesi için önce karizmanın nasıl oluştuğunun ve karizma sağlayan nedenlerin anlaşılması ve bulunması gereklidir (Koçel, 2011:27).

S. Komives, N. Lucas ve T. McMahon (1998) tarafından kategorize edilen liderlik modelleri insanlar-toplum ve insanlar-çevre perspektiflerine önem vermektedir. Söz konusu bu liderlik modelleri örnek olarak aşağıda açıklanmıştır.

Etkileşimli Liderlik Modeli: Bu modelde liderlik toplum kavramına bağlanmaktadır. Yine bu modele göre liderlik, doğru, ortak bir faydaya yönelik bireylerin, insancıl ve sosyal sorumluluk ruhu ile ortak deneyimlerden geçerek bir araya getirdiği bir süreçtir. Etkileşimli liderlik modeli dört alanı içermektedir:

- 1- Kişinin kimlik gelişimi
- 2- Başkasının anlaşılması ve takdir edilmesi
- 3- Kişi ve başkası arasındaki etkileşim

- 4- Dış durumların ve çevresel koşulların anlaşılması (K. Silien, N. Lucas ve R.Wells, 1992:36).

Ekolojik Liderlik: Değişen dünyanın zorluklarına uyum sağlamak için, Allen, Stelzner ve Weilkiewicz (1998) ekolojik liderlik adında yeni bir liderlik modeli öngörmüşlerdir. Onlara göre liderliğin ekolojisi, birey sorumluluğunu vurgular, gelecek nesiller için sürdürülebilirlik yollarını gösterirken, organizasyonlar içindeki bireylerin kapasitelerini ve doğayla uyumunu geliştiren, uzun vadeli bir perspektiftir (Allen, Stelzner ve Weilkiewicz, 1998:62).

Yeterlilik Temelli Liderlik: Bennis (1993)'e yeterlilik temelli liderlik yaklaşımı, öne çıkan performans gösterenler (liderler) ve vasat performans gösterenler arasındaki farkları öngörme eğilimi gösteren kritik yeterlilikler, öğrenilebilir ve geliştirilebilir varsayımına dayanmaktadır (akt. Bursalıoğlu, 1981:5). Yeterlik, hem düşünsel çabaları gerektirdiğinden insanın bilişsel gücüne, hem de bedensel çabaları gerektirdiğinden devinimsel gününe dayanır. Yeterliğin davranışa dönüşebilmesi için tutuma gereklilik vardır. Bir davranışı yapmak için yeterli olan insan, davranışı yapmaya gereken tutumunu, devinime geçirdiğinde davranış ortaya çıkar. Liderin izleyenleri ortak amaç yönünde harekete geçirebilmesi için onlarla etkili bir iletişimde bulunması, var olan ortak problemlere ilişkin çözüm yolları geliştirebilmesi, geliştirilen bu çözüm yolları doğrultusunda izleyenleri harekete geçirebilmesi ve bunları yapabilecek kişilik özellikleri ve değerlere sahip olması gerekmektedir. Liderin bu alanlarda gereken davranış gösterebilmesi için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış olması, diğer bir ifade ile yeterli olması gerekmektedir (Onur, 1998:26).

2.2. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik kavramı günümüzde üzerinde en çok durulan ve çalışılan liderlik türleri arasında yer almaktadır. Eğitim sisteminin etkili ve verimli şekilde devam edebilmesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi adına aktif olarak çalışan, etkili lider yöneticiler gündeme gelmekte ve varlıklarından söz ettirmektedirler. Günümüz okul yöneticileri, “mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren” okul

müdürü/yöneticisi rolünü üstlenerek, bilgi çağının okul müdürü olunamayacağının farkına varmak zorundadırlar (Gümüşeli, 1996). Birçok okul yöneticisi/müdürünü bu bağlamda değerlendirdiğimizde, geçmişten gelen bu geleneği devam ettirmedikleri, daha çağdaş ve bilimsel yöntemler ile yöneticilik görevlerini yerine getirdikleri gözlemlenmektedir. Alan yazında yer alan birçok bilimsel çalışmanın sonucu da bu durumu destekler niteliktedir. Özetle okul müdürleri yönetimde geleneksel ve klasik davranışları göstermektense, çağa uygun liderlik davranışları göstermelidirler. Hammaddesi ve sermayesi insan olan okulların iyi şekilde yönetilmesi (Bursalıoğlu, 1987) günümüz okul yöneticilerinin başlıca hedefi olması gereklidir (Özkaynak Topaçoğlu ve Şahin Fırat, 2016: 1849-1878).

Bu başlık altında öğretimsel liderlik kavramı ve bu kavram ile ilgili genel kavramlar üzerinde durulacaktır.

Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik programlara bir temel oluşturmak üzere bazı standartların belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Eğitim liderliği, okul liderliği ve öğretim liderliği gibi kavramların okul yöneticisi ya da müdürü yerine çoğunlukla sıklıkla telaffuz edildiği duyulmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Okul müdürleri çoğu zaman, en önemli rollerinin okulun öğretim liderliği olduğunu dile getirmektedirler. Bunu dile getiren müdürün öğretmeye odaklandığı söylenebilir. Zaten öğretim liderliğinin hedefi de öğretimi sürdürmek olarak kabul edilmektedir (Bergman, 1998).

Öğretimsel lider, okul müdürü/yöneticisi, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemek amacıyla kullanmış oldukları güç ve davranışlar olarak belirtilebilmektedir (Şişman, 2011). Cheng'in 2005 yılında yapmış olduğu çalışmaya göre öğretimsel liderlik kavramı, eğitim alanındaki yeniliklere öncülük etmeyi, mesleki gelişime önem vermeyi, öğretimsel konulara rehberlik etmeyi, eğitimsel değerleri ve profesyonelliği desteklemek anlamına gelmektedir (akt. Özkaynak Topaçoğlu ve Şahin Fırat, 2016: 1849-1878).

Öğretim liderliği okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olması, bu liderlik kavramını diğer liderlik kavramlarından ayıran en önemli farktır. Öğretim liderliği, okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğrenme ve

öğretme süreçleriyle ilgilenilmesi hususlarında gereksinim duymaktadır. Özetle açıklamak gerekirse Okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemek amacıyla kullandıkları güç ve davranışların tümü olarak açıklanabilmektedir (Gümüşeli, 1996, 2001).

Burnett ve Pankake'in 1990 yılında yapmış oldukları çalışmada tanımlanan öğretimsel liderlik yaklaşımına göre, öğretim kadrosunun gizli güç ve yeteneğini okulun eğitsel amaçlarının sağlanabilmesi adına açığa çıkarabilmek ve bunu okul süreçleri içinde sürdürebilmek esastır. Öğretimsel liderlik *“okulun misyonunu tanımlamak, eğitim programı ve öğretimi yönetmek, olumlu öğrenme iklimi geliştirmek gibi üç temel boyuttan”* oluşmaktadır. Eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili tüm etkinlikleri odağına alan, okullara has geliştirilmiş olan bir liderlik yaklaşımıdır (Hallinger ve Murphy, 1986).

Bu liderlik türü öğretmenler için daha kabul edilebilir öğrenme koşulları sağlama, iyi öğrenci yetiştirme, okulun çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemlerini ifade eder. Ayrıca öğretimsel liderlik eğitim işini başarmak için okul ve eğitimle ilgili tüm elamanları yani müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, aileler (veliler) ve okulun işbirliği içinde çalışabilecekleri bir örgüt ikliminin oluşturulması olarak da açıklanabilmektedir (Işık ve Aksoy, 2008). Okul yöneticisinin görevini okuldaki müdür/makam odasının dışında sınıf ve koridorlar olarak tanımlayan (Özden,1998) öğretimsel liderlik, öğretim sürecine liderlik etmek olarak açıklanabilmektedir (Erdoğan, 2000).

Eğitim kurumlarındaki mevcut durumdan daha iyisini ve fazlasını sağlamak okul yöneticilerinin en önemli rolü ve amacıdır. Bu rolü yerine getirmek için okul yöneticisi birlikte çalıştığı insan ve olanakları kapsamında kaynaklardan en verimli biçimde yararlanarak öğrenciler için en uygun olan amaç, araç ve öğrenim aşamalarını belirleyerek hedefe ulaşabilir (Dale, 1990). Okul yönetiminin temel işlevi olan öğretim, okul yöneticisinin özendirici, güdüleyici, engelleri ortadan kaldıracı, destekleyici, kolaylaştırıcı bir tutum ve davranış içinde olmasının yardımı ve okul yöneticisinin temel işlevinin öğretim liderliği olması sayesinde amacına ulaşabilmektedir (Aydın, 2013).

Öğretim liderliğini kavramlaştırmada, alanyazında okul yönetimi ve öğretimsel liderlik ile ilgili çok sayıda özellik ve davranış yapısına yer verildiği görülmektedir. Bu durum göz önüne alındığında, en sık kullanılan ve karşımıza en çok çıkan yaklaşımlardan birinin, etkili okul konusuyla ilgili araştırmaların incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda değerlendirdiğimizde etkili okul müdürlerinin sıklıkla gözlenen özelliklerinin belirlenebilmesi gerektiği söylenebilmektedir. Bu nedenle bazı ölçüm araçları öğretim liderliğiyle ilgili araştırmalarda kullanılmak amacıyla geliştirilmeye çalışılmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları müdür, öğretmen ve denetmen gibi okula ilişkin farklı gruplara ölçüm araçları uygulanarak ölçülmeye çalışılmıştır (Şişman, 2012).

Alanyazında yer alan Çelik tarafından 2011 yılında yapılan çalışmaya baktığımızda; öğretmenler, okul yönetici/müdürlerinin öğretimsel liderlik rolünü üstlenmekten daha çok, dil öğrenimi ve matematiksel başarıya önem verdiklerini savunmuşlardır (Çelik, 2011:44). Ancak öğretim lideri olan bir okul yöneticisinin başka alanlarda da uzmanlığa sahip olması gereklidir. Andrews ve Smith'in 1989 yılında yapmış oldukları çalışmaya göre, öğretim liderlerinin 4 stratejik alanda başarılı olmaları gerekmektedir. Bu alanlar (akt. Özkaynak Topaçoğlu ve Şahin Fırat, 2016: 1849-1878);

- 1) İletişim yeteneğine sahip olmak,
- 2) Kaynak sağlayıcı olmak,
- 3) Görünür bir kişi olmak.
- 4) Öğretimsel kaynak olmak.

2.3. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Biçimleri

Öğretim liderinden beklenen davranış biçimlerinin neler olması gerektiği konusunda çeşitli görüşler vardır. Bergman'ın (1998) bu davranışlara dair açıklaması; personel ile çalışıp program geliştirmek ve bunun için kaynaklar bulmak, program geliştirmeyi ve programın etkisini değerlendirmek şeklinde ifade edilebilir. Smith ve Andrews (1998), öğretim liderleri tarafından gösterilmesi gereken davranışlar için kaynak ve iletişim sağlama, öğretim kaynağı ve görünür kişi olma, tanımını kullanmışlardır (Ünal, 2010).

Genel olarak Okul müdürlerinden çok yönlü liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri beklenir. Okul müdürlerinin eğitim-öğretim davranışları, ilişki biçimleri ve okul paydaşları ile gerçekleştirdiği açık iletişim ve bilgilendirme düzeylerinin betimlenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır (Köybaşı vd., 2017).

Gümüşeli (2001:10)'ye göre bir okul yöneticisinin öğretim liderliği alanında yeterli olabilmesi için şu davranışları göstermesi beklenir:

- Okuldaki tüm ilgililerin katılımı ile öğretimi geliştirmeye ve öğrenci başarısını arttırmaya odaklanmış bir okul kültürü oluşturmak,
- Öğrencilerin mevcut farklı gereksinimleri ve öğretim yöntemlerine cevap verecek vasıfta öğretim malzemelerinin temin edilmesi ve oluşturulmasının sağlanması,
- Öğrenci başarısını sürekli ve sistematik olarak ölçmek ve değerlendirmek,
- Hedeflenen öğrenci başarısına uygun öğretim stratejilerinin uygulanmasına imkân verecek örgüt yapıları ve program modelleri geliştirerek uygulanmasını sağlamak,
- Başarı ölçümünde farklı değerlendirme stratejilerini uygulamaya koyulması amacıyla öğretmenlere destek olmak,
- Eğitimle ilgili meydana gelişmeleri ve yeni teknolojileri, bu teknolojiye ait ürünleri yakından takip ederek, okul içerisinde kullanılmasının sağlanması,
- Okulun vizyon ve misyonu ile uyumlu, sürekli gelişime olanak sağlayacak vasıfta personel geliştirme plan ve programları hazırlaması ve hazırlanan programların uygulanması,
- Düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştiren, bunu öğrenme yaşantılarına uygulayan öğretimi teşvik edilmesi,
- Müfredat ve öğretimin geliştirilmesi için başarının değerlendirilmesine yönelik elde edilen verilerden yararlanılması,
- Eğitime yardımcı ders dışı etkinliklerin öğretim programı ile bütünleşmesini sağlanması,
- Okulu başarıya dönük şekilde örgütlemek,

- Kendisi de dâhil tüm çalışanların performansına yönelik yüksek beklenti kültürü oluşturmak,
- Yaşam boyu öğrenmeyi özendirerek ve bu bağlamda okulun tüm personeline örnek teşkil etmek,
- Öğrenci ve çalışanların başarılarını tanımak ve ödüllendirmek,
- Öğrenci ve personelin kendilerine değer verildiğini hissetmelerini sağlamak ve bunun için iyi bir iletişim yapısı oluşturmak,
- Karar almada mümkün olduğunca çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmak,
- İlgililerin katılımıyla okul kültürü ve iklimini düzenli olarak değerlendirmek,
- Öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte öğrenci hizmet programları geliştirmek ve uygulamak olarak sıralanabilir.

1980’li yılların başından itibaren etkili okul konusunda yapılmış araştırmaların taranmasına dayalı da birçok çalışma yapılmış, öğretimsel liderlik ile etkili okul kavramlarının birbiriyle doğrudan bağlantısı olması ile ilgili olarak çalışmalar yapılmıştır. Etkili okul konusunda yapılmış çalışmaların sonuçlarını bütünlleştirerek bir senteze ulaşmaya çalışan bazı araştırmacılar vardır. Bunlardan birkaçı Purkey ve Smith’in (1983), Levine ve Lezotte’nin (1990), Sammons ve arkadaşlarının (1995) sonuçları bütünlleştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalardır. Etkili okulun boyutlarında mutlaka öğretimsel liderlik ibaresinin mevcut olduğu, bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde ve yine konuyla ilgili yapılan önemli birkaç araştırmadan olan Gauthier’in (1983); Hallinger and Murphy’nin (1986); Urena’nın (1988); Texas Education Agency’nin 1989 yılındaki yapmış oldukları çalışmaların sonuçları dikkate alındığında görülmektedir (akt. Şişman, 2002).

Etkili bir okulda öğretim lideri olarak okul yöneticisinden beklenebilecek başlıca davranışlar aşağıdaki gibi sıralanabilir. Balcı’ya (2007) göre Etkili okulda okul yöneticileri (Balcı, 2007:153-154):

- Bir eğitim ve öğretim lideridir.
- Güçlü yazılı-sözlü iletişim ve ikna becerilerine sahiptir.
- Okul hakkında bir vizyon ve misyon sahibidir.

- Okulun amaç, vizyon ve misyonunun okul toplumunu oluşturan bütün üyeler tarafından paylaşılmasını sağlar.
- Diğerleri için iyi bir rol ve davranış modeli olur.
- Okul kadrosunu destekler, kadronun mesleki yönden geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar.
- Okul programının oluşturulmasında öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır.
- Öğrenci başarısı hakkında yüksek beklentilere sahip olup beklentilerini okulun bütün üyelerine iletir.
- Okulda işbirliğine dayalı bir çalışma ve öğrenme kültürü oluşmasına öncülük eder.
- Öğrenci gelişim ve başarısının sık sık değerlendirilmesini sağlar.
- Okulda güvene dayalı bir okul ve öğrenme iklimi oluşmasını sağlar.
- Okul programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine öncülük eder.
- Okuldaki zamanını gözlem ve incelemeler yaparak geçirir.
- Okulla ilgili her türlü bilgi ve başarının paylaşılmasını sağlar.
- Okulda bir takım ve topluluk ruhu gelişmesine öncülük eder.
- Okulda diğerlerinin yeterliliğine inanır, güvenir, yetki devreder.
- Başarıların ödüllendirilmesini ve başkaları tarafından da tanınıp bilinmesini sağlar.

2.4. Okul Yöneticiliği ve Öğretimsel Liderlik

Çoğunlukla öğretimsel liderliği ve yönetimi birbirlerinden ayırt edilmesi mümkün olmamaktadır. Eğer bir okulun yöneticisi iyi bir yönetici değil ise, o yöneticinin öğretimsel lider olması söz konusu olamaz. Bir okul yöneticisinin lider olabilmesi için öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmesi gereklidir. Öğretmenlerin ihtiyaçları iyi tespit etmelidir. Eğitim ortamını gözlemleyip, değerlendirmelidir. Öğretmenler etkili bir okulda yönetilen astlardan biri olmayı istemediği bir gerçeklik vardır. Öğretimsel liderlikte, bir yönetim uzmanı olmayı gerektiren bir durum söz konusudur (Çelik, 2012:43). Yani yönetici konumuna eğitimini alan herkesin geçebilmesi mümkün iken, her yöneticinin lider olması mümkün değildir.

Bir toplumda eğitimin katıyen statik bir yapıda olması mümkün değildir. Düşünceler, stratejiler ve inançlar sürekli olarak değişip dönüşmektedir. Okul müdürünün değişen toplum yapısına uyum sağlamak zorunda kalmaktadır. Toplumun beklentilerini karşılayamayan bir okulun etkili olması mümkün olmamaktadır. Öğretimsel liderlik ile toplumsal değişme beklentileri karşılanabilir. Öğretimsel liderliğin alanı tüm eğitim öğretim faaliyetlerini kapsadığı için oldukça geniştir. Bu faaliyet alanları okul yöneticisinin sınıftaki öğretimsel etkililiği sağlamak amacıyla kullandığı kararlar, stratejiler, yöntemler ve felsefelerden oluşur (Çelik, 2012:43).

Okul müdürünü yönetici olarak değerlendirdiğimizde; gemiyi düzgün bir şekilde götürmeye çalıştığını görmekteyiz. Ancak öğretimsel lider olarak değerlendirdiğimizde, öğretim ve öğrenme üzerinde odaklanarak hareket etmekte ve davranmakta olduğunu görmekteyiz. De Bevoise'n (1984) yapmış olduğu çalışmaya göre; öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini, güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip, değerlendiren kişidir. Öğretimsel bir lider olarak okul yöneticisinin birbiriyle bütünleşen 3 (üç) önemli rol boyutu bulunur. Bu boyutları şu şekilde sıralayabiliriz (Çelik, 2012:44):

- Okulun misyonunu belirleme,
- Öğretimsel programı yönetme,
- Okulun öğrenme iklimini geliştirmedir.

Toplumlar arasında bulunan kültürel farklılıklar dikkate alındığı zaman, okul yöneticilerinden beklenen liderlik davranışlarının da birbirinden farklılaşabileceği söylenebilmektedir. Bu açıdan değerlendirdiğimizde, özellikle eğitimle ilgili yasal düzenleyiciler, üst yönetimlerin beklentileri, okulun yapısı, program, öğretmen ve öğrenci profili, okulun içinde yer aldığı sosyal ve kültürel çevre gibi bazı faktörler, okul yöneticilerinin davranışlarını belirleyici ve sınırlayıcı faktörler olarak karşımıza çıkabilmektedir (Şişman, 2012:59).

2.5. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları ortamlar ve karşılaştıkları sorunlar birbirinden farklılık göstermektedir. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda, okul yöneticilerinin öğretim liderliğiyle ilgili olarak üzerinde durulan boyut ve işlevler, birbiriyle benzerlikler ve farklılıklar gösterebilmektedir. Boyut ve işlevlerin isimlendirilmesinden çok, uygulanmasına ve muhteviyatına ilişkin olarak ortaya çıkabilecek farklılıkların üzerinde durulmalıdır. Öğretim liderliğiyle ilgili olarak sıralanan boyutlar ve işlevler maddeler halinde aşağıda verilmiştir (Şişman, 2012:62);

1. Okulun amacını tanımlama,
2. Öğrenme için gerekli kaynakları sağlama,
3. Programlar arasında eşgüdüm sağlama,
4. Okul kadrosunu geliştirme,
5. Öğretmenleri denetleme ve değerlendirme,
6. Öğretmenler arasında yakın ilişkiler geliştirme işlevlerini kapsadığını belirtmiştir.

Okul yönetimi boyutu,

1. Kadronun öğretimle ilgili kararlara katılması,
2. Öğretmenlere özerklik tanınması gibi işlevleri içermektedir,
3. Okul kadrosunun aşırı baskılardan uzak olması,
4. Ailelerin okul programının hazırlanmasına doğrudan katılması.

Okul iklimi boyutu,

1. Öğretimle ilgili amaçların belirlenmesi,
2. Kadronun moralinin yüksek tutulması,
3. Öğrenci başarısı hakkında okul toplumunun bilgilendirilmesi,
4. Öğrencilerin akademik başarılarının tanınması,
5. Öğretimle ilgili konuların tartışılmasını özendirme,

6. Başarı konusunda yüksek beklentilerin paylaşılması,
7. Düzenli ve güvene dayalı bir okul çevresinin oluşturulması işlevlerini içermektedir (Şişman, 2012:62-63).

Öğretimin örgütlenmesi boyutu,

Farklı sınıfların öğretim faaliyetini yürüten öğretmenlerin programları arasında eşgüdüm sağlanması;

1. Okul amaçlarının geliştirilmesi,
2. Okul öğretiminin formal/informal görüşme ve toplantılarda tartışılması,
3. Öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemlerinin gözlenmesi,
4. Düzenli sınıf ziyaretleri gerçekleştirme,
5. Program geliştirmede test sonuçlarından yararlanma,
6. Programla ilgili gerekli kaynakları sağlama,
7. Öğrenci gelişiminin düzenli olarak izlenmesi,
8. Sınıf ziyaretleri sonrasında öğretimin etkililiğini artırmak için öğretmenlere destek sağlama,
9. Öğretim kadrosunun hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi,
10. Okul programını değerlendirme işlevlerini kapsamaktadır (Şişman, 2012:58).

Şişman tarafından belirlenen bu boyutları özetle şu şekilde açıklamak mümkündür. Misyon bir örgütün varoluş sebebidir, vizyon ise gerçekleştirmeyi hedeflediği, ulaşmak istediği hedefi temsil eder. Bir öğretimsel liderin ise ilk olarak okulun misyonu ve vizyonunu belirlemesi gerekmektedir. Okulların misyonu, öğrencilere verdiği eğitimi kaliteli ve nitelikli sağlamak ve öğrencileri geleceğe hazırlamaktır. Bu bağlamda öğretimsel liderin stratejiler belirlemesi ve örgütün tüm üyeleri yani öğretmen, öğrenci, hizmetli gibi tüm oyunlar tarafından görev paylaşımı yapılarak, misyona ulaşılması yönünde ortaklaşa hareket edilmesi için liderlik etmesi beklenmektedir.

Okul yöneticilerin okul amaçlarını belirlemesinde bazı önemli noktalar bulunmaktadır. Öğretimsel liderin bu hususları dikkate alarak hareket etmesi gerekmektedir. Ayrıca bu hususlara bağlı olarak belirlemiş olduğu amaç ve

hedefleri ilgili tüm kurum ve kişilere duyurması gerekmektedir. Bu sayede amaç ve hedeflere ulaşırken ilgili kurum ve kişilerden tüm gerekli desteği alabileceklerdir.

Diğer taraftan okulun amaçları belirlenirken okulun etkili bir okul olup olmadığı ve liderin etkili bir okul isteyip istemediği önemlidir. Eğer lider okulunu etkili bir hale getirmek istiyor ise hedef ve amaçlarını buna göre belirlemelidir. Örneğin amaç ve hedefleri belirlerken “eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı” konularında yüksek beklenti içerisinde olması ve bu beklentileri ilgili kişi ve kurumlara tam zamanında bildirmesi gerekmektedir. Bu sayede amaç ve hedeflere ulaşırken ilgili kurum ve kişilerden tüm gerekli desteği alabileceklerdir.

Eğitim programının, öğretimin ve öğretmenin birbirleriyle ilişki içinde olduğu aşîkârdır. Bu etmenlerin bazı görevlerden meydana geldiklerinin yanı sıra bunların: *“öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını bir uyum çerçevesinde koordine etme ve öğrenci ilerlemesini izleme”* olduğu yapılan araştırma ve uygulama çalışmalarıyla bilinen bir gerçektir. Önemli bir yere sahip bu boyutta organizasyon ve denetleme önemli bir unsurdur.

Öğretimsel liderlikte önemli bir diğer boyut ise zamanı ve öğrenim zamanını iyi kullanmaktır. Örneğin ders ve teneffüs süreleri doğru ayarlanmadığında, öğrenci derse geç kalabilir, veliler ziyaret gelerek dersi bölebilir. Tüm bu gibi nedenlerden ötürü ders bölünerek, dersin verimliliği azalır. Zaman kaybını önlemek amacı ile liderler zaman yönetimi ile ilgili stratejiler geliştirmektedirler.

En sık karşılaşılan teşvik etme yöntemi, ödüllendirme sistemidir. Öğretmenler ve okul yöneticileri öğrencileri derse ve öğrenmeye teşvik etmek amacıyla ödül sistemi geliştirmektedirler. Ayrıca yaptırım ve denetleme sistemi de teşvik amaçlı kullanılabilir. Öğrencilerin öğrenimlerini hızlandırmak, arttırmak ve aynı şekilde öğrenme isteklerini arttırmak için uyguladıkları tüm stratejiler ödüllendirme olarak kabul edilmektedir. Ancak bu sistemin adil olarak işlemesi gerekmektedir.

Öğretimsel liderin okulun etkin bir okul haline getirebilmesi için geliştirmesi gerektiği tek nokta öğrenciler değildir. Tüm okul bileşenleridir. Bunlar öğretmen ve

hizmetlilerden tutunda velilere kadar okul ile bağlantısı olan tüm değişkenler olarak sıralanabilir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında çalışmamızın değişkeni olan “öğretimsel liderlik” kavramıyla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda elde edilen bilgiler, bulunan çalışmalar yurt içi ve yurt dışı araştırmalar olmak üzere iki başlık altında toplanarak yorumlanmıştır.

2.6.1. Yurt içi Araştırmalar

Yapmış olduğumuz alanyazın taramasında yurt içinde öğretimsel liderlikle ilgili yapılan pek çok çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu bölümde yapılan çalışmaların hepsine yer vermek mümkün olmadığı için tarih sıralaması yapılarak son yirmi yıldan günümüze kadar olan süreçteki öğretimsel liderlik ile ilintili olarak yapılan yurtiçi çalışmalar amaç, yöntem, bulgu bakımından özetlenmiştir.

Gümüşeli tarafından 1996 yılında yapılan “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” başlıklı araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini ne düzeyde yerine getirdiklerinin belirlenmesi ve bu süreçte kendi kişisel özellikleri ile örgütsel özelliklerden etkilenip etkilenmediklerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Hallinger (1983) tarafından geliştirilen “Principal Instructional Management Rating Scale” (PIRMS) kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna bakıldığında, ilköğretim okulu müdürleri öğretim liderliği görevlerinden dört tanesini “öğrencileri öğrenmeye özendirme”, “varlığını hissettirme”, “okulun amaçlarını açıklama” ve “öğretmenleri çalışmaya özendirme” olmak üzere “her zaman” gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Müdürlerin “çoğu zaman” yerine getirdiklerini ifade ettikleri görevler ise “eğitim programını eşgüdümleme”, “öğrenci ilerlemesini izleme”, “amaçları geliştirme”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “akademik standartlar geliştirme ve uygulama”, “öğretim zamanını koruma”, “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama” olarak belirlenmiştir.

Aynı araştırmada öğretmenler ise ilköğretim okulu müdürlerinin sekiz görevi “çoğunlukla” gerçekleştirdikleri ifade etmişlerdir. Bu görevler “eğitim programını eş güdümlenme”, “okulun amaçlarını açıklama”, “öğrencileri öğrenmeye özendirme”, “varlığını hissettirme”, “okulun amaçlarını geliştirme”, “akademik standartlar geliştirme ve uygulama”, “öğretim zamanını koruma”, “öğretmenleri çalışmaya özendirme” şeklinde belirlenmiştir. Yine öğretmenler okul müdürlerini değerlendirirken “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “öğrenci başarısını izleme” görevlerini ise “ara sıra” gerçekleştirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Müdürlerin kendilerine ilişkin algılarının, öğretmenlerin müdürlerine ilişkin algılarından tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şişman tarafından 1996 yılında yapılan çalışmada etkili okul yönetimi incelenmiştir. Yapılan bu çalışma, Eskişehir il merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını sergileyip, sergilemedikleri ve ne ölçüde yerine getirdiklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu araştırma çalışmasında Şişman (2004) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” ölçeği kullanılmıştır. Şişman tarafından geliştirilen bu ölçek 5 (beş) boyut ve 50 madde içermektedir. Araştırmanın sonucunda ise, İlköğretim okul müdürlerinin ölçeğin beş boyutunda da öğretimsel liderlik davranışları yöneticilik kademine göre kıdemli müdürlerin lehinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Polat tarafından 1997 yılında yapılan başka bir çalışmada Kars il merkezindeki 14 ilkokul ve 4 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan 160 öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürünün öğretimsel liderlik rolüne ilişkin algı ve beklentilerine yönelik olan çalışmada öğretmenler, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini “orta” düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Gümüşeli’nin yaptığı çalışma ile bu çalışmanın sonuçları örtüşmekte olup öğretmenlerin okul müdürlerinin gösterdikleri öğretimsel liderlik rollerinden daha fazla beklentiye sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Bolu’da Akgün tarafından 2001 yılında yapılan ve nitel yöntemle 10 ilköğretim okulu yöneticisi ile 10 öğretmenin görüşlerine başvurulmuş araştırmada amaç; ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının belirlenmesidir. Araştırma sonucunda okul müdürleri ve öğretmenler arasında çoğunlukla görüş birliği olduğu, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini genellikle yerine getirdikleri ancak “varlığını hissettirme”, “akademik standartlar geliştirme ve uygulama”, “öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama” görevleri ile ilgili okul müdürlerinin aleyhi yönünde görüş farklılığı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucu da kimi açılarından önceki iki çalışma ile benzerlik göstermektedir. Araştırma örnekleminin sayıca az olması, müdür ve öğretmenler arasında çoğunlukla görüş birliğinin olmasının nedeni olabilir.

2006 yılında Aksoy tarafından yapılan araştırma çalışmasında ise, Aydın ilinde ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri incelenmiştir. Bu çalışmada da Şişman (2004) tarafından geliştirilmiş olan “*Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*” ölçeği kullanılmıştır. Şişman tarafından geliştirilen bu ölçek 5 (beş) boyut ve 50 madde içermektedir. Araştırmanın sonucunda ise, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin öğretmen algılarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan bu çalışmada, okul büyüklüğü ile öğretimsel liderlik davranışları arasında bir anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Demiral tarafından 2007 yılında Çanakkale’de yapılan bir diğer çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek için okul müdürlerinin ve birlikte çalıştığı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri “olumlu öğrenme iklimi geliştirme”, “misyon ve vizyon belirleme”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme” ve “eğitim programı ve öğretimi yönetme” boyutlarında saptanmaya çalışılmıştır.

Yapılan araştırmada, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında benzerlik olduğu belirlenmiştir. “Misyon ve vizyon belirleme” nin, “olumlu öğrenme iklimi

geliştirme” nin, “öğretimi denetleme ve değerlendirme” nin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutlarında “her zaman”; öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi ve eğitim programı boyutunda ise “çoğunlukla” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri değerlendirildiğinde dört boyutta da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda müdürlerin, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunda da öğretmenlerin daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları Akgün tarafından 2001 yılında yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu çalışmada da müdürlerin öğretimsel liderliği açısından müdür ile öğretmenlerin aynı yönde görüş bildirdikleri görülmüştür.

2007 yılında yapılan başka bir çalışma ise Buyrukçu’ya aittir. Buyrukçu çalışmasında, Bolu’da merkezde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini incelemiştir. Öğretmenlerin bu rolleri ne derecede yerine getirdiklerine baktığı çalışmada veri toplama aracı Hallinger (1983) tarafından oluşturulan ve Gümüşeli(1996) tarafından Türk Milli Eğitim Sistemine uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Söz konusu bu ölçeğin 3 (üç) boyutu, bu 3 boyuta ilişkin de on altı boyut ve 66 madde bulunmaktadır. Yapılan bu araştırma çalışmasının sonucunda elde edilen bulgulara baktığımızda ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin genellikle görüş birliği içerisinde olduğu ve sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini sergiledikleri tespit edilmiştir.

Yine aynı ölçek kullanılarak yapılan bir başka çalışma ise 2008 yılında Dönmez’e aittir. Dönmez’de çalışmasında Hallinger tarafından oluşturulan ve Gümüşeli tarafından Türkiye’ye uyarlanan ölçekten yararlanmıştır. Dönmez çalışmasını Ankara’da Çankaya ilçesindeki ilköğretim okullarında gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın sonucunda ise ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını öğretmenlere göre “çoğunlukla”, okul müdürlerine göre “her zaman” yerine getirdikleri tespit edilmiştir.

Akalin ise 2009 yılında kendi hazırlamış olduğu 49 sorudan oluşan ölçek ile ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyini incelemiştir. Çalışmanın örneklemin

Afyonkarahisar ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda ise, araştırmacı tarafından oluşturulan maddeler ve alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, çalışmanın bulgularında cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmezken, hizmet yılı ve unvan değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolü düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir çalışma da Argon ve Mercan'ın (2009) yaptığı araştırmadır. Bu amaç doğrultusunda Sakarya ili Sapanca ilçesinde 13 ilköğretim okulunda görev yapan 164 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışmada “okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme”, “okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama”, “derslerin zamanında başlatılıp bitirilmesini sağlama”, “birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme”, “öğretmenleri üst düzeyde performans göstermeleri için teşvik etme ve mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan haberdar etme” davranışlarını en üst düzeyde gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Argon ve Mercan'ın (2009) çalışma sonuçları ile Gümüşeli (1996) tarafından ve Polat (1997) tarafından yapılan çalışma sonuçları çelişmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimi, okulun vizyonunun paylaşımı, ders için ayrılan sürenin verimli kullanılması ve öğrencilerin ödüllendirilmesi adına müdürlerin daha çok çaba gösterdikleri belirlenmiştir. Aradan geçen yaklaşık 10 (on) yılın okul müdürleri/yöneticilerinin öğretimsel liderliği bağlamında çok daha iyimser bir tablo çizilmesi hususunda katkı sağlandığı söylenebilmektedir.

Bununla birlikte okul müdürleri/yöneticilerinin; “sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak amacıyla sınıfları ziyaret etme”, “okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme”, “yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük etme”, “öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma”, “sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme”, “özel çaba

ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme” davranışlarını ise en düşük seviyede gerçekleştirdiklerine dair bulgularına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre okul müdürleri/yöneticilerinin öğretimsel liderlik açısından kat etmeleri gereken uzun bir yolları olduğu açıkça gözlemlenmektedir.

Şişman tarafından 2002 yılında yapılan Öğretim Liderliği adlı eserinde yer alan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” kullanan Altaş (2013), ilk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin çalışma yapmıştır. İstanbul ili Beyoğlu ilçesindeki resmi ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 330 yönetici ve öğretmenin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması”, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutlarında belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucuna göre, ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin branşları ve cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Okul yöneticilerinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” rolüne sahip olma düzeyleri konusunda en yüksek ve en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolünün; “okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama” ve “öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentiye sahip olmasını teşvik etme” olduğu bulgulanmıştır.

“Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” konusunda en üst ve en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü, “okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme” ve “sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama” olmuş; “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” rolüne sahip olma konusunda en üst ve en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; “derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama” ve “sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” rolü olarak belirlenmiştir.

“Düzenli öğrenme ve öğretme çevresi oluşturma” rolüne sahip olma düzeyleri konusunda en üst ve en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolünün; “yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme” ve “öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme” rolü olduğu belirlenmiş; “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” kapsamında müdürlerin en üst ve en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; “öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme” ve “öğretmenlere yönelik konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma” rolü olduğu tespit edilmiştir.

İzmir’in Buca, Bornova, Konak ve Karşıyaka ilçelerinde Özkaynak (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Şişman (2001) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. 48 ilköğretim okulunda görev yapan 48 müdür ve 697 öğretmen olmak üzere toplam 745 kişi ile yapılan araştırma sonucunda okul müdürlerinin kendi öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Müdürlerin kendi öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları konusundaki algılarının öğretmenlik, cinsiyet ve yöneticilik kıdemi gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Altaş’ın (2013) ve Özkaynak’ın (2013) araştırmalarının, Argon ve Mercan (2009) araştırmasıyla yakın sonuçlar içerdiği sonuçlardan anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların, Gümüşeli (1996) ve Polat (1997) tarafından müdürlerin öğretimsel liderliğine ilişkin yaptıkları araştırmalara göre müdürler açısından daha umut verici olduğu görülmektedir. 2000’li yıllardaki araştırmaların genel sonuçlarına göre öğretimsel liderlik açısından okul müdürlerinin kendilerini yüksek düzeyde gördükleri, ancak öğretmenlerin müdürlerin performansını düşük düzeyde görerek onlardan beklentilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 2000’li yıllardaki çalışmalarda, 1990’lı yıllardaki çalışmalara göre müdürlerin öğretimsel liderlik açısından gelişme gösterdikleri ancak bu gelişmenin belli başlı alt boyutlarda olduğu belirlenmiştir. Müdürlerin genellikle öğretmenlerin derse girip girmemesi, ders sürelerine uyulması, okulun akademik standartları ve başarısının yüksek olması vb.

gibi kendilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine etkin olarak katılmasına çok gerek duymadıkları ve işi öğretmene bırakabilecekleri davranışlarda yetkin oldukları görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında müdürlerin hâlihazırda öğretimsel liderliğin birçok boyutunda eksiklerinin olduğu ve bu durumun çok da farkında olmadıkları yönündeki sonuçlarla karşılaşmıştır.

2.6.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Yurtdışında öğretim liderliği üzerine yapılan çalışmalara baktığımızda, özellikle 80’li yılların başlarında, etkili okul hareketiyle hız kazandığı görülmektedir (Hallinger, 2005 akt. Özkaynak Topaçoğlu ve Şahin Fırat, 2016). Dönemde yapılan çalışmalara baktığımızda, Hallinger (1982) tarafından yapılan çalışma dikkat çekmektedir. Alanında yapılan ilk ve önemli çalışmalardan biridir. Hallinger bu çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının değerlendirmesini hedeflemiştir. Bu çalışmada davranışın boyutlarını ölçümlemek amacıyla ölçek geliştirmiştir. Bu özellikleri ile Hallinger tarafından yapılan bu çalışma öğretim liderliği konusu üzerine geliştirilmiş ilk çalışma olarak alanyazına geçmiştir. Bu çalışma bu konuyla ilgili olarak en güvenilir kaynak konumuna gelmiştir. Günümüzde 100’ün üzerinde araştırmaya kaynak ve ölçek olarak kullanılmış bir çalışmadır (İnandı ve Özkan, 2006 akt. Özkaynak Topaçoğlu ve Şahin Fırat, 2016: 1849-1878).

Hallinger ve Murphy (1983) tarafından yapılan araştırma, öğretimsel liderlikle ilgili alanyazın açısından önemli olduğu düşünülen iki çalışmadan ilkidir. İlgili çalışmada on ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları incelenmiştir. Öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için bir araç geliştirmek, araştırmanın temel amaçlarından biri olmuştur. Öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili ölçme aracında on boyut belirlenmiş ve bunlar içinde toplam yetmişbir madde yer almıştır.

Geliştirilen ölçme aracındaki (PIMRS-Principal Instructional Management Rating Scale) boyutlar;

1. Okul amaçlarının belirlenmesi,
2. İletişimde okul amaçlarının paylaşılması,
3. Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi,
4. Programların eşgüdümü,
5. Öğrenci gelişimine öncülük,
6. Öğretim zamanını etkin kullanma,
7. Üst düzeyde görünürlüğü sürdürme,
8. Öğretmenlere teşvikler sağlama,
9. Mesleki gelişmeyi yükseltme, teşvik etme,
10. Akademik standartlar geliştirme; güçlendirme ve öğrenme için teşvikler sağlama olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, verileri toplamak üzere okul yöneticileri, öğretmenler ve eyalet eğitim birimi müfettişlerinin görüşlerine başvurulmuştur ve araştırma sonunda görüşler arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Küçük okulların müdürlerinin, büyük okulların müdürlerine göre programın ve öğretimin yönetimine daha fazla katıldıkları, genel olarak okul müdürlerinin öğretimin denetimine ve değerlendirilmesine katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okulların çoğunda, öğretim zamanının kesintisiz kullanılması için uygulamalara ve politikalara yer verilmediği tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin öğretmen çaba ve performansını desteklemede ve öğrencilerle yakın ilişki kurmada yeterli olmadıkları bulgulanmıştır. Ayrıca yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarında yaş, cinsiyet, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, aldığı yöneticilik eğitimi, sınıfta geçen öğretmenlik süresi, son çalıştığı okulda geçen meslek süresi, öğretmenlik kıdemi gibi değişkenlerin anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiş olup kadın yöneticilerin erkeklere, genç yöneticilerin yaşlılara göre öğretim liderliği davranışlarında daha yeterli olduğu görülmüştür.

Konuyla ilgili ikinci araştırma ise Greenwood (2009) tarafından yapılan, “Georgia, Atlanta Metropol şehrindeki Seçkin (Yüksek performanslı) ve Gelişmeye İhtiyacı Olan (Düşük performanslı) Orta Okullardaki Öğretimsel Liderler Olarak Okul Müdürünün Rollerine İlişkin Öğretmen Algıları” adlı doktora tezidir. 278

öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada Georgia’da, Atlanta şehrindeki seçkin ve orta seviye okullardaki müdürlerin öğretimsel liderlik rollerinin, öğretmen algılarına göre betimlenmesi amaçlamıştır. Yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi vb. özelliklerin öğretmen algılarına etkisi de incelenmiş olup öğretmenlerin algılarını ölçmek için “Yönetici Liderlik Anketi (PLQ)’yu” kullanmıştır.

Araştırmanın sonuçları “uygun model oluşturma, grup hedeflerinin kabul edilmesini sağlama; vizyonu tanımlama, açıklama ve etkileşimi sağlama; mesleki gelişimi sağlama ve bireysel destek sağlama” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerce etkili öğretimsel liderlik faaliyetleri için gerekli olan en önemli faktör “uygun model oluşturma”dır. Bu konuda ikinci en önemli faktör “bireysel destek sağlama”, üçüncü en önemli faktör “grup hedeflerinin kabulünü sağlama”, üçüncü en önemli faktör “öğretmenlerin mesleki gelişimi” olarak belirlenmiş olup “vizyonu tanımlama, açıklama ve etkileşimi sağlama” en az gerekli olan faktör olarak algılanmıştır. Bulgulardan hareketle bireysel destek sağlandığında öğretmenlerin performanslarının yükseleceğine ve daha motive olarak çalışacaklarına inandıklarını söylemek mümkündür. Bireysel desteğin, öğretmenlerin nazarında mesleki gelişim boyutundan daha önce geldiği ve önemli görüldüğü, önce kişinin sonra mesleğin geldiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin grup hedeflerinin kabulünü sağlama konusunda müdürlerinden eşgüdüm ve koordinasyon sağlanması için destek bekledikleri söylenebilir. Öğretmenlerce etkili öğretimsel liderlik açısından en az değerli görülen boyut olarak okulun amaçları ve bu amaçların paylaşılması, olduğu yorumu yapılabilir.

Yapılan iki çalışma arasında on üç yıl fark vardır ve müdürlerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri bakımından birbirine benzer sonuçlar içermektedir. Aradan geçen yıllara rağmen müdürlerin öğretimsel liderlik vasıflarının alt düzeylerde seyrettiği; müdürlerin okul amaçları ve vizyonunun içselleştirilmesinde sorun yaşandığı, öğrencilerle iletişim ve yakın ilişki kurmada zorlandıkları; öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, onların çaba ve performanslarını desteklemede yetersiz kaldıkları ve bütün bu sonuçların mesleki kıdem, branş, yaş, cinsiyet gibi demografik özelliklere göre önemli oranda

değişmediği görülmektedir. Bu durum okul yönetiminde halen klasik yöneticilik anlayışının hâkim olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Alanyazında yer alan diğer çalışmalara baktığımızda kronolojik olarak aşağıdaki örnek çalışmaları vermemiz mümkündür. Seçmiş olduğumuz bu örnek çalışmalar alanyazına katkı sağlayan önemli çalışmalardır.

Smith ve Andrews (1989) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin algısına göre, okul yöneticisinin etkili öğretim liderliği davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları dört boyutta incelenmiştir. İncelenen bu boyutlar; kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, bir öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi, görünür kişi olarak okul yöneticisi ve iletişimci olarak okul yöneticisi olarak belirlenmiştir. Yapılan bu araştırma çalışmasının sonucunda, öğretmen ve öğrenciler açısından “*güçlü*” öğretim liderliğinin en büyük göstergesi olarak okul yöneticisinin “*sürekli göz önünde olma*” davranışı olduğu tespit edilmiştir.

Krug’un (1992) yapmış olduğu çalışmada, okul müdürünün ve öğretmenin öğretimsel liderlik değerlendirmeleri arasındaki ilişki ve okul müdür, öğretmen ve öğrencinin okulun öğretimsel iklimine verdikleri önem arasındaki ilişkinin açıklaması hedeflenmiştir. Yapılan bu araştırma çalışmasının örneklemini, Chicago şehrinde 56 okulda görev yapan 72 okul müdürü ve 1523 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırma çalışmasının sonucunda, okul müdürlerinin kendilerini öğretim lideri olarak algılamaları ve öğrenci başarısı arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğu yönde bulgular elde edilmiştir.

Wildly ve Dimmock (1993) tarafından ilk ve ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile bu rolleri bu rollerin kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediğini belirlemek için yapılan çalışmada Batı Avustralya da dört ortaokul müdürü, on bir bölüm başkanı, beş ortaokul müdür yardımcısı, on sekiz ilkokul müdürü, atmış üç ortaokul öğretmeni olmak üzere yirmi iki okuldan seçilen toplam 154 denek çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada araştırmacı veri toplama aracı olarak kendi geliştirmiş olduğu

ölçeği kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise, öğretim liderliği her seviyedeki iş görenleri ilgilendiren paylaşılmış bir sorumluluk alanı olarak tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada devlet ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını nasıl algıladıklarını saptamaya yönelik olduğundan tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmiş zamanda veya günümüzde mevcut olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999).

Çalışmamızın bağımlı değişkeni olarak öğretimsel liderlik davranışları ölçeği, bağımsız değişkeni ise demografik kullanılmıştır. Öğretimsel liderlik davranışlarının bu bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında İzmir ili Karşıyaka ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan 63 yönetici ve 697 öğretmen oluşturmaktadır. İzmir ili Karşıyaka ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (2018) alınan evrene ait bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Araştırma; İzmir ili nüfusunun %10'luk kısmını kapsayan en büyük 5 ilçesinden biri olan, Karşıyaka İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm devlet ilkokullarındaki 441 öğretmen ve 38 yöneticiye uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda öğretmenlere uygulanan 14 ve yöneticilere uygulanan 3 adet ölçek istatistiksel yanlışlar olduğu için (Hatalı işaretleme, işaretlememe, kişisel bilgi formunu yanlış doldurma) elenmiş ve geriye kalan 427 öğretmen ve 35 yöneticiye uygulanan ölçeklerle analiz çalışması yapılmıştır.

Anderson' un (1988), farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri tablosunda belirttiğine göre, 5000 kişilik evren için en az 356 kişi

örneklem uygun görülmektedir. Anderson (1988)'nın belirlediği tabloya göre, uygulanan 462 örneklem uygulaması çalışma için yeterlidir.

Örneklem yöntemi kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Biçimlendirmeyi Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında İzmir ili Karşıyaka ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan 63 yönetici ve 697 öğretmen oluşturmaktadır. İzmir ili Karşıyaka ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğünden (2018) alınan evrene ait bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Araştırma; İzmir ili nüfusunun %10’luk kısmını kapsayan en büyük 5 ilçesinden biri olan, Karşıyaka İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm devlet ilkokullarındaki 441 öğretmen ve 38 yöneticiye uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda öğretmenlere uygulanan 14 ve yöneticilere uygulanan 3 adet ölçek istatistiksel yanlışlar olduğu için (Hatalı işaretleme, işaretlememe, kişisel bilgi formunu yanlış doldurma) elenmiş ve geriye kalan 427 öğretmen ve 35 yöneticiye uygulanan ölçeklerle analiz çalışması yapılmıştır.

Anderson’un (1988), farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri tablosunda belirttiğine göre, 5000 kişilik evren için en az 356 kişi örneklem uygun görülmektedir. Anderson (1988)'nın belirlediği tabloya göre, uygulanan 462 örneklem uygulaması çalışma için yeterlidir.

Örneklem yöntemi kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; Şişman tarafından 2012 yılında geliştirilen; “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 50 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada 3 alt problem araştırılıp, bulguları yorumlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında; frekans analizi, tek yönlü (one-way) Anova ve *t*-Testi kullanılarak SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda İzmir ili nüfusunun %10 luk kısmını kapsayan en

büyük 5 ilçesinden biri olan, Karşıyaka ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm devlet ilkokulların öğretmen ve yöneticilere uygulanmıştır.

Araştırma; İzmir ili nüfusunun %10'luk kısmını kapsayan en büyük 5 ilçesinden biri olan, Karşıyaka ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm devlet ilkokulların tümündeki öğretmen ve yöneticilere uygulanmıştır.

Evrene dair alınan bilgiler Tablo 2 ve Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere örneklemimiz Karşıyaka ilçesinde yer alan 27 devlet ilkokullunda görev alan 63 yönetici ile 697 öğretmeni kapsamaktadır.

Tablo 2

Araştırma evrenine ilişkin bilgiler

Eğitim Bölgesi	Okul Sayısı	Okul Yöneticisi Sayısı	Öğretmen Sayısı
Karşıyaka	27	63	697

Öğretmen ve okul yöneticilerinin okullara göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Veri toplanan okullar ve öğretmen sayıları

Okul Adı	Okul Yöneticisi Sayısı	Öğretmen Sayısı
Ali Kaya İlkokulu	3	27
Ankara İlkokulu	2	29
Atatürk İlkokulu	2	20
Cumhuriyet İlkokulu	2	30
Şehit Astsubay Hilmi Öz İlkokulu	3	41
Engin Özmeriç İlkokulu	2	13
Hayri Özmeriç İlkokulu	2	13
Faik Muhittin Adam İlkokulu	2	14
Fuat Köprülü İlkokulu	2	10
Gülsefa Firdevs Kapancıoğlu İlkokulu	2	22
İnci Şener İlkokulu	3	26
Kazım Dirik İlkokulu	2	21
Lamia Karer İlkokulu	2	16
Mavişehir İlkokulu	3	38
Mehmet Seniye Özbey İlkokulu	3	27
Mirza Nil İlkokulu	2	15
Mustafa Reşitpaşa İlkokulu	2	30
Mürşide Akyüz İlkokulu	2	23
Öğretmen Kenan Gamsız İlkokulu	2	25
Örnekköy Şehit Astsubay Erkan Durukan İlkokulu	2	20
Özgiller Dalan İlkokulu	3	42
Şair Eşref İlkokulu	2	31
Şemikler İlkokulu	2	28
Toki Karşıyaka Belediyesi İlkokulu	2	26
Türkbirliği İlkokulu	3	37
Zübeyde Hanım İlkokulu	3	39

3.4. Verilerin Analizi

Biçimlendirmeyi Bu araştırmanın verileri SPSS 20 (Statistical Package for the Social Science) ve AMOS 6.0 programları kullanılarak veri analizi yapılmıştır. Analiz sürecinde demografik değişkenlere (cinsiyet, kıdem) dayalı hesaplamalar yapılırken betimsel istatistiklerden (frekans ve yüzde) faydalanılmıştır. Öğretimsel liderlik davranışları ölçeğin cinsiyet, yaş, kıdem, hizmet süresi, mezun olunan fakülte ve görev değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem *t*-testi ve Tek Yönlü Anova uygulanmıştır.

Katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımı öğretmen ve yöneticilere göre frekans analizi ile incelenmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Demografik bilgilerin dağılımı

		Görev			
		Okul Yöneticisi		Öğretmen	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	19	54,3%	327	76,6%
	Erkek	16	45,7%	100	23,4%
Yaş	30 ve daha az	1	2,9%	12	2,8%
	31-40	10	28,6%	73	17,1%
	41 ve üzeri	24	68,6%	342	80,1%
Mezuniyet	Eğitim fak	21	60,0%	311	72,8%
	Fen edebiyat vd.	14	40,0%	116	27,2%
Kıdem	10 yıl ve daha az	1	2,9%	26	6,1%
	11 yıl ve üzeri	34	97,1%	401	93,9%
Çalışma Süresi	1-2 yıl	13	37,1%	88	20,6%
	3-5 yıl	19	54,3%	131	30,7%
	6 yıl ve üzeri	3	8,6%	208	48,7%
Öğrenim durumu	Ön lisans	0	0,0%	65	15,2%
	Lisans	25	71,4%	334	78,2%
	Yüksek lisans	8	22,9%	27	6,3%
	Doktora	2	5,7%	1	,2%

Tablo 4’de yer alan veriler incelendiğinde;

Okul yöneticilerinin %54,3’ü kadın, %45,7’si erkek olup öğretmenlerin %76,6’sı kadın, %23,4’ü ise erkektir.

Yaş gruplarında göre dağılım incelendiğinde okul yöneticilerinin %2,9'u 30 ve daha küçük yaşta, %28,6'sı 31-40 yaşında olup %68,6'sı 41 ve üzeri yaştadır. Öğretmenlerin %2,8'i 30 ve daha küçük yaşta, %17,1'i 31-40 yaşında olup %80,1'i ise 41 ve üzeri yaştadır.

Okul yöneticilerinin %60'ı eğitim fakültesi, %40' fen edebiyat fakültesi mezunu iken, öğretmenlerin %72,8'i eğitim, %27,2'si Fen Edebiyat Fakültesi mezunudur.

Kıdemlere göre dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin %2,9'u 10 yıl ve daha az, %97,1'i ise 11 yıl ve üzerinde kıdemi bulunmaktadır. Öğretmenlerde ise %6,1'inin kıdemi 10 yıl ve daha az, %93,9'unun kıdemi 11 yıl ve daha fazladır.

Çalışma sürelerine göre dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin %37,1'i 1-2 yıl, %54,3'ü 3-5 yıl süre ile çalışırken %8,6'sı 6 yıl ve üzeri süre ile çalışmaktadır. Öğretmenlerin %20,6'sı 1-2 yıl, %30,7'si 3-5 yıl süre ile çalışırken %48,7'si 6 yıl ve üzeri süre ile çalışmaktadır.

Öğrenim durumlarına göre dağılım incelendiğinde; okul yöneticilerinin %71,4'ü lisans, %22,9'u yüksek lisans %5,7'si ise doktora mezunudur. Öğretmenlerin ise %15,2'si ön lisans, %78,2'si lisans, %6,3'ü yüksek lisans %0,2'si ise doktora mezunudur.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için Amos 16.0 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Çalışmada en yüksek olabilirlik kestirim (*maximum likelihood*) tekniği kullanılmıştır.

Bu çalışmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi, ölçeklerin geliştirilmesinde, ölçek modelinin de geçerliliğinin analiz edilerek analiz ve yorumunun yapılmasını sağlamasından dolayı sık kullanılan bir yöntemdir. Yöntem, ölçeğin teorik alt yapısına göre önceden belirlenen model aracılığıyla verilerin ve ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmeyi sağlayan bir işlemdir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin yol diyagramı aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Araştırmada kullanılan ve Şişman (2012) tarafından geliştirilen Öğretim Liderliği Ölçeği 5 alt boyuttan oluşmakta olup, boyutları şu şekildedir;

1-10 maddeleri Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması,
 11-20 maddeleri Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi,
 21-30 maddeleri Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi,
 31-40 maddeleri Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunu,
 41-50 maddeleri ise Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutunu oluşturmaktadır.

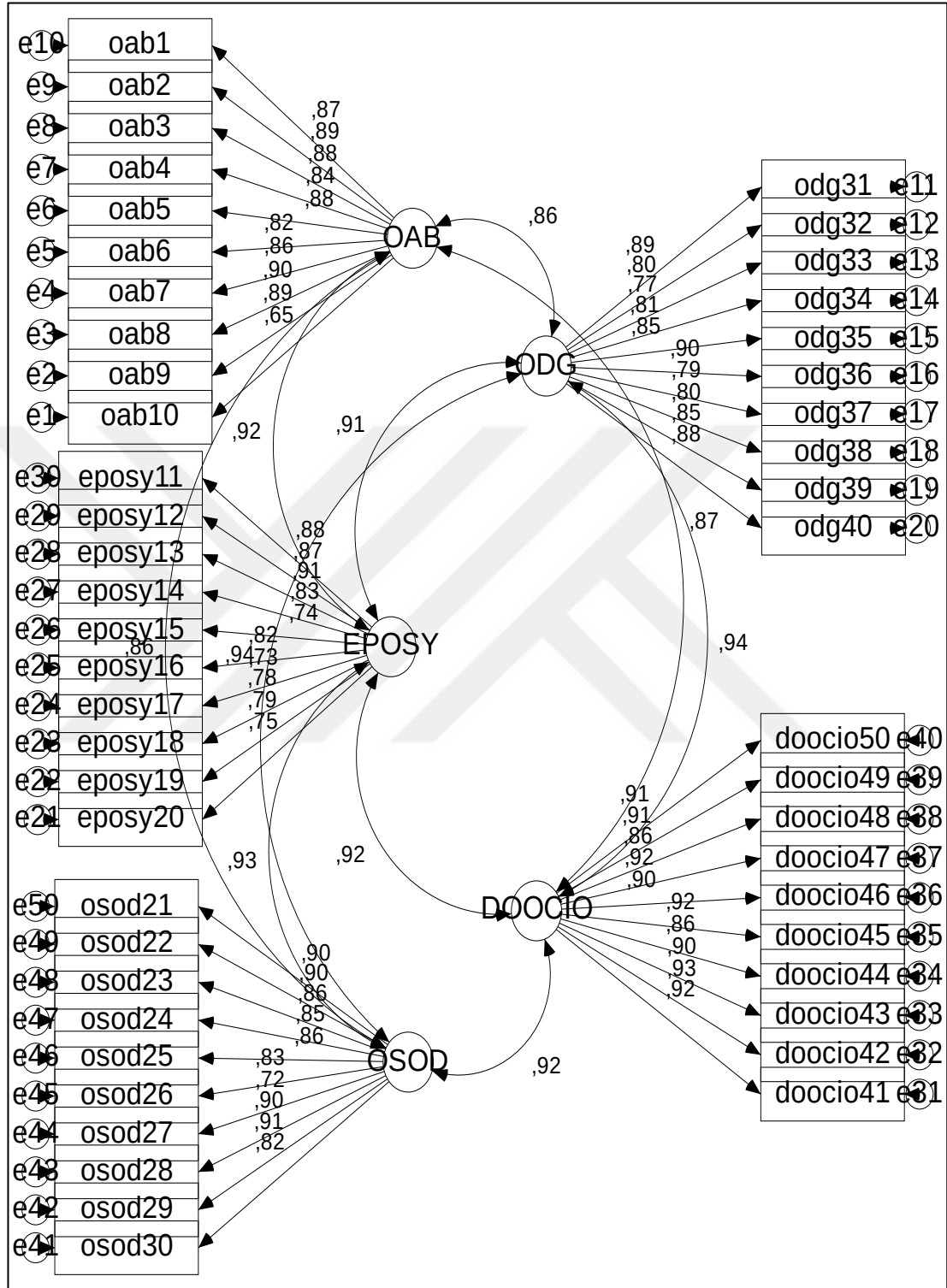
Tablo 5

Doğrulamalı faktör analizinde kullanılan uyum iyiliği indeksleri ve uyum değerleri

İndeksler	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 5$
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85
IFI	$\geq 0,95$	,0,94-0,90
SRMR	$\leq 0,05$	,06 $\leq$ SRMR $\leq$,08
RMSEA	$\leq 0,05$	,06 $\leq$ RMSEA $\leq$,08
CFI	$\geq 0,97$	, $\geq 0,95$

Kaynak: CEM, H. Meydan ve Harun, Şeşen. (2011). Yapısal Eşitlik Modellenmesi Amos Uygulamaları. Birinci Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık, s.182. 37.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen ki-kare istatistiğinin serbestlik derecelerine oranı (χ^2/df) 3,289; kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA) 0,07; Tucker-Lewis indeks (TLI) değeri 0,91 ve karşılaştırmalı uyum indeks (CFI) değeri ise 0,907 olarak elde edilmiştir. Bir modelin özellikle karşılaştırmalı uyum indeks (CFI) ve Tucker- Lewis indeks (TLI) değerlerinin 0,90 veya üzerinde olması iyi uyum sağladığı anlamına gelmektedir



Şekil 1. Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği faktör analizi sonuçları.

Tablo 6

Faktör analizi uyum indeksleri

Hesaplanan Uyum İndeksleri
3.289
0.915
0.911
0.907
0.910
0.07
0.045

Çalışmada kullanılan ölçeğin güvenirlik düzeyinin belirlenmesi için güvenirlik analizi yapılmış ve chronbach alfa katsayısı elde edilmiştir.

Cronbach's Alfa Katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütü;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Aşağıda verilen tabloda elde edilen chronbach alfa katsayıları verilmiştir.

Tablo 7

Güvenirlilik analizi sonuçları

	Madde Sayısı	Chronbach Alfa
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	10	0,872
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	10	0,788
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	10	0,736
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	10	0,823
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	10	0,841
Toplam	50	0,881

Tablo 7’de yer alan veriler incelendiğinde;

Elde edilen chronbach alfa katsayılarına göre ölçeğin genelinin ve alt boyutları güvenirlik düzeylerinin oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 yazılımı kullanılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgilerin dağılımı frekans analizi ile incelenmiştir.

Öğretimsel Liderlik Davranışları ölçeğine yönetici ve öğretmenlerin katılım düzeyleri ortalamaları ve standart sapmaları elde edilmiştir. Ölçek alt boyutlarına göre her bir katılımcı için ölçek alt boyut skorları elde edilmiştir.

Hesaplanan skorların normal dağılıma uygun olup olmadığının belirlenmesi için Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro Wilks testi ile incelenmiş ve verilerin normal dağılıma uygunluk gösterdiği için karşılaştırmalarda parametrik testler kullanılmıştır.

Öğretimsel Liderlik Davranışları alt boyutlarının cinsiyet, mezuniyet, kıdem gibi iki gruplu değişkenlerin grupları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı bağımlı gruplarda *t* testi, ikiden fazla grup içeren yaş, çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenlerinin gruplar arasındaki farklılık olup olmadığı ise tek yönlü

varyans analizi ile incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunması durumundan farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespit edilmesi amacıyla TUKEY testi yapılmıştır. Analizler %95 güven düzeyinde yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde çalışma için yapılan analiz sonuçlarına ait bulgular ve bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri alt maddelerine katılım düzeyi öğretmenler ve yöneticiler ayrımında verilmiştir.

Çalışmamızın birinci Alt Problemine ait alt maddeler şu şekildedir;

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma

Aşağıda yer alan Tablo 8’de birinci alt problemimize ait analizin Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 8

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Görev			
	Okul Yöneticisi		Öğretmen	
	Ort.	Ss	Ort.	Ss
Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	4,46	0,70	4,05	0,98
Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	4,34	0,91	4,00	0,97
Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	4,29	0,89	4,07	0,97
Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından Yararlanma	4,26	1,01	4,04	0,96
Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.	4,43	0,70	4,05	0,98
Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma.	4,51	0,56	4,05	0,98
Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.	4,63	0,55	4,07	0,97
Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme.	4,63	0,55	4,17	0,95
Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme.	4,49	0,78	4,11	0,95
Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.	4,34	0,84	3,82	1,07
Toplam	4,44	0,75	4,04	0,98

Tablo 8’de yer alan veriler incelendiğinde;

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu için okul yöneticilerinde en yüksek katılım sağlanan ilk iki madde, “Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme ($\bar{X}=4,63$).” ve “Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme ($\bar{X}=4,63$).” olup en az katılım sağlanan iki madde ise “Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı

durumlarından yararlanma($\bar{X}=4,26$). ” ve Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme($\bar{X}=4,29$). ” maddeleridir.

Öğretmenlerde en fazla katılım sağlanan iki madde “Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme. ($\bar{X}=4,17$).” ve “Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme($\bar{X}=4,11$).” maddeleridir. En az katılım sağlanan iki madde ise “Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme($\bar{X}=3,82$).” ve “Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek($\bar{X}=4,00$).” maddeleridir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda yönetici ve öğretmen ortalamaları hemen hemen tüm maddelerde öğretimsel liderliğin olumlu algılandığı, okulda kararların alınması noktasında paydaşların bilgilendiği ve karar alma noktasında paydaşların fikirlerinin alındığı söylenilebilir.

Aşağıda yer alan Tablo 9’da birinci alt problemine ait analizin Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 9

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Görev			
	Okul Yöneticisi		Öğretmen	
	Ort.	Ss	Ort.	Ss
Okulun eğitim öğretim çalışmalarıyla ilgili faaliyet planını hazırlama	4,57	0,56	4,08	0,91
Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	4,54	0,66	4,10	0,94
Okulun eğitim öğretim programları arasında koordinasyonu sağlama	4,60	0,55	4,08	0,93
Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma	4,46	0,66	3,92	1,04
Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	4,43	0,70	3,84	1,04
Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	4,63	0,55	4,23	0,92
Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	4,51	0,70	4,15	0,92
Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	4,63	0,49	4,23	0,90
Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme	4,34	0,64	3,96	0,94
Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	4,74	0,44	4,17	0,96
Toplam	4,55	0,60	4,08	0,95

Tablo 9’da yer alan veriler incelendiğinde;

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutu için okul yöneticilerinde en yüksek katılım sağlanan ilk iki madde, “Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme($\bar{x}=4,63$).” ve “Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama($\bar{x}=4,63$).” maddeleridir. En az katılım sağlanan maddeler ise “Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme($\bar{x}=4,34$).” ve “Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme($\bar{x}=4,43$).” maddeleridir.

Öğretmenlerde en fazla katılım sağlanan iki madde ise “Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama($\bar{X}=4,23$).” ve “Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme($\bar{X}=4,23$).” maddeleri iken en az katılım sağlanan maddeler “Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme($\bar{X}=3,84$)” ve “Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma($\bar{X}=3,92$).” maddeleridir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunda öğretmen ve yöneticilerin verdiği yanıtlara bakıldığında genel olarak ilkokullarda, dersin dışındaki eğitsel ve kültürel faaliyetlere önem verildiği, derlere giriş çıkışın zamanında yapıldığı, eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili çalışmaların faaliyet planlarının düzenli yapıldığı söylenilebilir.

Aşağıda yer alan Tablo 10’da birinci alt problemine ait analizin Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 10

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Görev			
	Okul Yöneticisi		Öğretmen	
	Ort.	Ss	Ort.	Ss
Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	4,63	0,55	4,09	0,95
Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	4,51	0,74	4,03	1,01
Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	4,34	0,76	3,90	1,01
Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	4,57	0,56	4,03	1,04
Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	4,54	0,61	3,99	1,02
Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	4,57	0,50	4,03	0,95
Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	4,51	0,66	4,12	1,04
Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	4,60	0,55	4,02	0,99
Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	4,66	0,48	3,98	0,98
Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	4,51	0,61	4,03	1,01
Toplam	4,54	0,60	4,02	1,00

Tablo 10’da yer alan veriler incelendiğinde;

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutu için okul yöneticilerinde en yüksek katılım sağlanan ilk iki madde, “Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme($\bar{X}=4,66$).” ve “Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma($\bar{X}=4,63$).” maddeleridir. Yöneticilerin en az katılım sağladığı maddeler ise “Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde

değişiklikler yapma ($\bar{X}=4,34$).” ve “Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme”, “Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme” ve “Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma” maddeleri düşük düzeyde ve aynı ortalamayla ($\bar{X}=4,51$) katılım sağlamıştır.

Öğretmenlerde en fazla katılım sağlanan iki madde “Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme($\bar{X}=4,12$).” ve “Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma($\bar{X}=4,09$)” maddeleridir. Öğretmenlerin en az katılım sağladıkları maddeler ise “Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma($\bar{X}=3,90$)” ve “Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme($\bar{X}=3,98$)” maddeleridir.

Tablo 10 incelendiğinde ilkokullarda öğretim programının geliştirilmesi için okula özgü güçlü ve zayıf yönlerin belirlenip bu planlama buna göre yapıldığı söylenebilmektedir. Bu durum Şişman’ın (2012) yapmış olduğu çalışmanın bulgularına bakıldığında etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çabalarına bizzat katılmakta, beklentilerini ifade etmekte, herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılımını teşvik etmekte olduğu gözlemlenmektedir. Yanı sıra bu çalışmada bazı okul yöneticilerinin program üzerinde değişiklik yapmayı zaman kaybı olarak görmekte olduğu ve hazır olan programı kullanmayı tercih etmekte oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sınav sonuçlarının analizi konusunda da yöneticilerin eksik kaldıkları buğular arasında yer almaktadır. Şişman (2012) tarafından yapılan bu çalışmanın bulguları ile çalışmamızın bulgularını kıyasladığımızda çalışmamız ile benzer sonuçlar elde edildiği kanısına varılmıştır.

Aşağıda yer alan Tablo 11’de birinci alt problemine ait analizin Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 11

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Görev			
	Okul Yöneticisi		Öğretmen	
	Ort.	Ss	Ort.	Ss
Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	4,63	0,55	3,99	1,06
Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	4,46	0,74	3,88	1,13
Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	4,54	0,74	3,75	1,18
Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme	4,54	0,56	3,88	1,07
Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	4,54	0,56	4,11	0,95
Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekleme	4,66	0,54	4,09	0,98
Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	4,20	0,83	3,66	1,13
Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	4,46	0,70	3,75	1,12
Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	4,43	0,74	3,94	1,03
Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	4,51	0,74	4,03	0,99
Toplam	4,50	0,67	3,91	1,06

Tablo 11’de yer alan veriler incelendiğinde;

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu için okul yöneticilerinde en yüksek katılım sağlanan ilk iki madde, “Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekleme($\bar{X}$ =4,66).” ve “Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme($\bar{X}$ =4,63).” maddeleridir. Okul yöneticilerinin en az katılım sağladığı maddeler ise “Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak

öğretmenlere dağıtma($\bar{X}=4,20$).” ve “Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma($\bar{X}=4,43$).” maddeleridir.

Öğretmenlerin en fazla katılım sağladığı maddeler “Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme($\bar{X}=4,11$)” ve “Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekleme($\bar{X}=4,09$)” maddeleridir. Öğretmenlerin en az katılım sağladığı maddeler ise “Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma($\bar{X}=3,66$)”, “Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme($\bar{X}=3,75$)”ve “Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma($\bar{X}=3,75$)” maddeleridir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesine katkı sağlandığı, daha yüksek seviyede performans gösteren öğretmenlerin teşvik edildiği, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarından haberdar edildiği söylenebilir.

Yapılan bu analiz çalışmasına ait bulgular; alanyazında yer alan Aksoy ve Işık'ın (2008) ve Argon ve Mercan (2009) tarafından yapılan çalışmaların “Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeylerine” ait bulgular ile uyumlu gerçekleştiği söylenebilir.

Aşağıda yer alan Tablo 12’de birinci alt problemimize ait analizin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 12

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyut ifadelerine öğretmen ve yönetici katılım düzeyleri

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Görev			
	Okul Yöneticisi		Öğretmen	
	Ort.	Ss	Ort.	Ss
Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında-takım ruhu oluşmasına öncülük etme	4,74	0,44	4,12	1,01
Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	4,74	0,44	4,12	1,06
Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	4,74	0,44	4,16	0,95
Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	4,63	0,49	4,12	0,94
Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	4,74	0,51	4,15	1,06
Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	4,74	0,51	4,09	1,01
Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	4,77	0,43	4,12	1,01
Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	4,77	0,43	4,16	0,96
Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme	4,54	0,56	4,11	0,99
Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	4,69	0,47	4,21	0,97
Toplam	4,71	0,47	4,14	1,00

Tablo 12’de yer alan veriler incelendiğinde;

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutu için okul yöneticilerinde en yüksek katılım sağlanan ilk iki madde, “Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme($\bar{X}=4,77$)” ve “Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme($\bar{X}=4,77$)” maddeleridir. Müdürlerin en az katılım sağladıkları maddeler ise “Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme($\bar{X}=4,54$)” ve “Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını

yerleştirmeye çalışma($\bar{X}=4,63$)” maddeleridir. Yapmış olduğumuz bu analiz çalışmasına ait bulgular; alanyazında yer alan Akgün tarafından 2001 yılında yapılan çalışma ile uyum göstermektedir. Ayrıca Akgün tarafından yapılan çalışmada müdür görüşleri alınmıştır. Alınan görüşlere göre okul müdürleri bu tarz etkinliklere sıcak bakmamakta, etkinliklerin kâğıt üzerinde yer aldığı kadar verimli bir şekilde yürütülememekte ve müdürlerin yönetmeliğe aykırı davranışlarda bulunmaktan kaçındıkları sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin en fazla katılım sağladıkları maddelerin dağılımları incelendiğinde; “Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama($\bar{X}=4,21$)” “Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama($\bar{X}=4,16$)” ve “Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme($\bar{X}=4,16$)” maddeleridir. En az katılım sağlanan maddeler ise “Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme($\bar{X}=4,09$)” ve “Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme($\bar{X}=4,11$)” maddeleridir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutu incelendiğinde ve ortalamalara hem yöneticiler hem de öğretmenlerin en fazla katıldıkları, en olumlu olduğunu düşündükleri boyutun bu boyut olduğu görülmekte, ilkokul müdürlerinin yeni ve farklı görüşleri önemseydiği ve desteklediği, okuldaki çatışmaları okulun zarar görmemesi adına engellediği, öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin gücünü ve desteğini alma noktalarında okul müdürünün öğretimsel liderliği gerçekleştirme düzeyine ilişkin olumlu düşünceler olduğu söylenilebilir.

Çalışmanın birinci alt probleminin analiz bulgularını alanyazın ile karşılaştırdığımızda Argon ve Mercan (2009), Aksoy ve Işık (2008) ve Şişman’ın (2012) yapmış olduğu çalışmalarda elde edilen bulgularla benzerlik göstermekte olduğu söylenilebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmen ve yönetici görüşlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? Alt problemine ilişkin:

Okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı seviyede bir fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız gruplarda *t* testi sonuçları verilmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 13’de ikinci alt problemimize ait analizin Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının müdür ve öğretmenler arasındaki değişimi yer almaktadır.

Tablo 13

Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki değişimi

Görev		N	Ortalama	Std. Sapma	<i>t</i>	<i>p</i>
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Okul Yöneticisi	35	4,44	0,57	2,705	0,007*
	Öğretmen	427	4,04	0,85		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Okul Yöneticisi	35	4,55	0,41	3,477	0,001*
	Öğretmen	427	4,08	0,79		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Okul Yöneticisi	35	4,55	0,48	3,508	0,000*
	Öğretmen	427	4,02	0,87		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Okul Yöneticisi	35	4,50	0,51	3,782	0,000*
	Öğretmen	427	3,91	0,91		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Okul Yöneticisi	35	4,71	0,35	3,705	0,000*
	Öğretmen	427	4,14	0,91		

**p*<0,05

Tablo 13’de yer alan veriler incelendiğinde;

Buna göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ölçeği alt boyutlarının hepsi yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutu için okul yöneticilerinin ortalaması ($\bar{x}=4,44$), öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=4,04$) anlamlı derecede farklı ve büyüktür. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutu için okul yöneticilerinin ortalaması ($\bar{x}=4,55$), öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=4,08$) anlamlı derecede farklı ve büyüktür.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutu için okul yöneticilerinin ortalaması ($\bar{x}=4,55$), öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=4,02$) anlamlı derecede farklı ve büyüktür.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutu için okul yöneticilerinin ortalaması ($\bar{x}=4,50$), öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=3,91$) anlamlı derecede farklı ve büyüktür.

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutu için okul yöneticilerinin ortalaması ($\bar{x}=4,71$), öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=4,14$) anlamlı derecede farklı ve büyüktür.

Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının Yönetici ve Öğretmen görüşleri arasındaki değişimi incelendiğinde, çalışmanın İkinci alt probleminin analiz bulguları tüm alt boyutlar için yöneticilerin ortalaması öğretmenlerin ortalamasından anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar alanyazın ile karşılaştırıldığında, Aygün (2014), Gümüşeli (1996), Güngör (2018), Memişoğlu ve Sağır (2012) ve Özkaynak (2013) yapılan çalışmalarla benzerlik içerisinde olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarının Demografik Bilgilere Göre Değişimi

Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği alt boyutları ifadelerine katılım düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplarda *t* testi ile incelenmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 14’de üçüncü alt problemimize ait analizin Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyete göre değişimi yer almaktadır.

Tablo 14

Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişimi

Cinsiyet		N	Ortalama	Std. Sapma	<i>t</i>	<i>p</i>
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Kadın	327	4,27	0,80	1,143	0,042*
	Erkek	100	3,96	0,98		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Kadın	327	4,10	0,74	1,065	0,288
	Erkek	100	4,00	0,93		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Kadın	327	4,04	0,83	0,603	0,547
	Erkek	100	3,98	1,00		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Kadın	327	3,93	0,87	0,700	0,484
	Erkek	100	3,85	1,02		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Kadın	327	4,36	0,87	0,964	0,037*
	Erkek	100	4,06	1,04		

**p*<0,05

Tablo 14’de yer alan veriler incelendiğinde;

Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği alt boyutları ifadelerine katılım düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiştir. Buna göre;

Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması ($t=1,143$; $p=0,042$) ile Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma ($t=0,964$; $p=0,037$) alt boyutları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, diğer alt boyutlar öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Anlamlı farklılık gösteren alt boyutlarda; Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutu için kadınların katılım düzeyi ($\bar{X} = 4,27$), erkeklerin katılım düzeyinden ($\bar{X} = 3,96$) anlamlı derecede daha büyüktür.

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutu için kadınların katılım düzeyi ($\bar{X} = 4,36$), erkeklerin katılım düzeyinden ($\bar{X} = 4,06$) anlamlı derecede daha büyüktür.

Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği alt boyutları ifadelerine katılım düzeylerinin yaş gruplarına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Aşağıda Tablo 15’de üçüncü alt problemimize ait analizin Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin yaşlarına göre değişimi yer almaktadır.

Tablo 15

Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin yaşlarına göre değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	30 ve daha az	12	4,40	0,44	1,434	0,239
	31-40	73	4,11	0,73		
	41 ve üzeri	342	4,02	0,88		
	Toplam	427	4,04	0,85		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	30 ve daha az	12	4,48	0,32	1,584	0,001*
	31-40	73	4,06	0,73		
	41 ve üzeri	342	4,07	0,81		
	Toplam	427	4,08	0,79		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	30 ve daha az	12	4,38	0,42	1,113	0,330
	31-40	73	3,98	0,91		
	41 ve üzeri	342	4,02	0,87		
	Toplam	427	4,02	0,87		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	30 ve daha az	12	4,19	0,64	1,187	0,306
	31-40	73	3,80	0,99		
	41 ve üzeri	342	3,92	0,90		
	Toplam	427	3,91	0,91		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	30 ve daha az	12	4,52	0,42	1,384	0,002*
	31-40	73	4,05	0,97		
	41 ve üzeri	342	4,14	0,91		
	Toplam	427	4,14	0,91		

*p<0,05

Tablo 15’de yer alan veriler incelediğinde;

Buna göre; Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi ($F=1,584$; $p=0,001$) ve Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma ($F=1,384$; $p=0,002$) alt boyutlarına katılım düzeyi öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, diğer alt boyutlar öğretmenleri yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Anlamlı farklılık gösteren alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespit edilmesi amacıyla LSD testi yapılmıştır.

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutu için 30 ve daha az öğretmenlerin yaş grubundaki kişilerin ortalaması ($\bar{X}=4,48$), 31-40 öğretmenlerin yaş grubu ($\bar{X}=4,06$) ve 41 ve üzeri ($\bar{X}=4,07$) öğretmenlerin yaş grubu kişilerin ortalamasından anlamlı derecede daha büyüktür.

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutu için 30 ve daha az öğretmenlerin yaş grubundaki kişilerin ortalaması ($\bar{X}=4,52$), 31-40 öğretmenlerin yaş grubu ($\bar{X}=4,05$) ve 41 ve üzeri ($\bar{X}=4,14$) öğretmenlerin yaş grubu kişilerin ortalamasından anlamlı derecede daha büyüktür.

Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği alt boyutları ifadelerine katılım düzeylerinin öğretmenlerin kıdemine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 16’da üçüncü alt problemimize ait analizin Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin kıdemine göre değişimi yer almaktadır.

Tablo 16

Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin kıdemine göre değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	10 yıl ve daha az	26	4,45	0,51		
	11 yıl ve üzeri	401	4,03	0,86	1,603	0,006*
	Toplam	427	4,04	0,85		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	10 yıl ve daha az	26	4,25	0,54		
	11 yıl ve üzeri	401	4,06	0,80	1,348	0,246
	Toplam	427	4,08	0,79		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	10 yıl ve daha az	26	4,17	0,87		
	11 yıl ve üzeri	401	4,01	0,87	0,782	0,377
	Toplam	427	4,02	0,87		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	10 yıl ve daha az	26	3,95	0,97		
	11 yıl ve üzeri	401	3,91	0,91	0,068	0,794
	Toplam	427	3,91	0,91		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	10 yıl ve daha az	26	4,23	0,95		
	11 yıl ve üzeri	401	4,13	0,91	0,314	0,576
	Toplam	427	4,14	0,91		

*p<0,05

Tablo 16’da yer alan veriler incelendiğinde;

Buna göre; Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutu ($t=1,603$; $p=0,006$) öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, diğer alt boyutlar öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Anlamlı düzeyde farklılık gösteren Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutu için deneyimi 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4,45$), deneyimi 11 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=4,03$) anlamlı derecede daha büyüktür.

Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği alt boyutları ifadelerine katılım düzeylerinin öğretmenlerin çalışma süresine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 17’de üçüncü alt problemimize ait analizin Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin çalışma süresine göre değişimi yer almaktadır.

Tablo 17

Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin çalışma süresine göre değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-2 yıl	88	4,04	0,82	0,031	0,970
	3-5 yıl	131	4,03	0,90		
	6 yıl ve üzeri	208	4,05	0,82		
	Toplam	427	4,04	0,85		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-2 yıl	88	4,09	0,72	0,024	0,977
	3-5 yıl	131	4,07	0,87		
	6 yıl ve üzeri	208	4,07	0,77		
	Toplam	427	4,08	0,79		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-2 yıl	88	4,03	0,80	0,443	0,002*
	3-5 yıl	131	3,96	1,00		
	6 yıl ve üzeri	208	4,46	0,81		
	Toplam	427	4,02	0,87		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-2 yıl	88	3,92	0,87	0,018	0,011*
	3-5 yıl	131	3,90	0,99		
	6 yıl ve üzeri	208	4,36	0,88		
	Toplam	427	3,91	0,91		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-2 yıl	88	4,48	0,87	0,201	0,000*
	3-5 yıl	131	4,10	1,04		
	6 yıl ve üzeri	208	4,14	0,84		
	Toplam	427	4,14	0,91		

*p<0,05

Tablo 17’de yer alan veriler incelediğinde;

Buna göre; Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ($F=0,443$; $p=0,002$), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ($F=0,018$; $p=0,011$) ve Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma ($F=0,201$; $p=0,000$) alt boyutları öğretmenlerin çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken diğer alt boyutlar öğretmenlerin çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Anlamlı farklılık gösteren alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmıştır.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutu için 6 yıl ve üzeri öğretmenlerin çalışma süresine sahip olanların ortalaması ($\bar{X}=4,46$), 1-2 yıl ($\bar{X}=4,03$) ve 3-5 yıl ($\bar{X}=3,96$) öğretmenlerin çalışma süresine sahip olanların ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutu için; 6 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olanların ortalaması ($\bar{X}=4,36$), 1-2 yıl ($\bar{X}=3,92$) ve 3-5 yıl ($\bar{X}=3,90$) öğretmenlerin çalışma süresine sahip olanların ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir.

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutu için; 1-2 yıl öğretmenlerin çalışma süresine sahip olanların ortalaması ($\bar{X}=4,48$); 3-5 yıl ($\bar{X}=4,10$) ve 6 yıl ve daha uzun süreli öğretmenlerin çalışma yılı olanların ortalamasından($\bar{X}=4,14$) anlamlı derecede daha büyüktür.

Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği alt boyutları ifadelerine katılım düzeylerinin öğretmenlerin öğrenim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 18’de üçüncü alt problemimize ait analizin Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğrenim durumuna göre değişimi yer almaktadır.

Tablo 18

Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Ön lisans	65	4,07	0,80	0,106	0,900
	Lisans	334	4,04	0,87		
	Yüksek lisans	27	3,98	0,65		
	Toplam	426	4,04	0,85		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Ön lisans	65	4,10	0,79	0,041	0,960
	Lisans	334	4,07	0,81		
	Yüksek lisans	27	4,05	0,57		
	Toplam	426	4,08	0,79		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Ön lisans	65	4,08	0,84	0,191	0,826
	Lisans	334	4,01	0,89		
	Yüksek lisans	27	4,01	0,67		
	Toplam	426	4,02	0,87		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Ön lisans	65	4,00	0,83	0,525	0,592
	Lisans	334	3,90	0,93		
	Yüksek lisans	27	3,82	0,86		
	Toplam	426	3,91	0,91		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Ön lisans	65	4,20	0,94	0,178	0,837
	Lisans	334	4,13	0,92		
	Yüksek lisans	27	4,13	0,64		
	Toplam	426	4,14	0,91		

Tablo 18’de yer alan veriler incelendiğinde;

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği alt boyutları ifadelerine katılım düzeyleri eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile farklı eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları alt boyutları katılım düzeyleri aynıdır.

Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği alt boyutları ifadelerine katılım düzeylerinin öğretmenlerin mezun olunan fakülteye göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 19’da üçüncü alt problemimize ait analizin Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının mezun olunan fakülteye göre değişimi yer almaktadır.

Tablo 19

Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin mezun olunan fakülteye göre değişimi

Mezun		N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Eğitim fak	311	4,12	0,76	0,806	0,407
	Fen edebiyat fakültesi ve diğerleri	116	4,05	0,88		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Eğitim fak	311	4,24	0,91	0,511	0,586
	Fen edebiyat fakültesi ve diğerleri	116	4,13	0,71		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Eğitim fak	311	4,05	0,82	0,132	0,956
	Fen edebiyat fakültesi ve diğerleri	116	4,04	0,88		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Eğitim fak	311	3,88	0,88	0,701	0,502
	Fen edebiyat fakültesi ve diğerleri	116	3,89	0,93		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Eğitim fak	311	4,25	0,76	0,533	0,625
	Fen edebiyat fakültesi ve diğerleri	116	4,21	0,82		

Tablo 19’da yer alan veriler incelendiğinde;

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği alt boyutları ifadelerine katılım düzeyleri öğretmenlerin mezun olunan fakülteye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer bir ifade

ile farklı eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları alt boyutları katılım düzeyleri aynıdır.

Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği alt boyutları ifadelerine katılım düzeylerinin öğretmen ve yöneticilerin okuldaki görevlerine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplarda *t* testi ile incelenmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 20’de üçüncü alt problemimize ait analizin Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının göreve göre değişimi yer almaktadır.

Tablo 20

Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının yönetici ve öğretmenlerin okuldaki görevlerine göre değişimi

Görev		N	Ortalama	Std. Sapma	<i>t</i>	<i>p</i>
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Okul Yöneticisi	35	4,44	0,57	2,705	0,007*
	Öğretmen	427	4,04	0,85		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Okul Yöneticisi	35	4,55	0,41	3,477	0,001*
	Öğretmen	427	4,08	0,79		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Okul Yöneticisi	35	4,55	0,48	3,508	0,000*
	Öğretmen	427	4,02	0,87		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Okul Yöneticisi	35	4,50	0,51	3,782	0,000*
	Öğretmen	427	3,91	0,91		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Okul Yöneticisi	35	4,71	0,35	3,705	0,000*
	Öğretmen	427	4,14	0,91		

*p<0,05

Tablo 20’de yer alan veriler incelendiğinde;

Bağımsız gruplarda *t* testi sonuçlarına göre; Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması ($t=2,705$; $p=0,007$), Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi ($t=3,477$; $p=0,001$), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ($t=3,508$; $p=0,000$), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ($t=3,782$; $p=0,000$) ve Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma ($F=3,705$; $p=0,000$) alt boyutları öğretmen ve yöneticilerin okuldaki görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği alt boyutları ifadelerine okul yöneticilerinin öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek katıldığı söylenebilir.

Çalışmanın Üçüncü alt probleminin analiz bulgularını alanyazın ile karşılaştırdığımızda Altaş (2013), Sağır (2011) ve Özkaynak (2013) yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Öğretimsel liderliğin incelenerek, İzmir Karşıyaka ilçesindeki öğretmen ve yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini, okulda çalışan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılarından elde edinilen bilgiler doğrultusunda belirlemeye yönelik yapılmış bir araştırmadır. Alanyazında yer alan çalışmalarda öğretmenlerin öğretimsel liderlik perspektifini nasıl anladığı ve nasıl bir öğretimsel liderlik perspektifi istediği ile ilgili her eğitim kademesinde yapılmış olan çalışmalar sınırlı şekilde bulunmuştur. Bu nedenle alanyazında ortaya çıkan bu ihtiyacı karşılayabilecek bir alan araştırmasının ilkökul düzeyinde olduğu düşünülerek, bu çalışma ilkökul düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Birçok okul ve kurum yöneticisi gibi İlkokulda görevli olan okul yöneticilerinin de bulundukları okulları daha iyi ve etkili bir şekilde yönetebilmesi, stratejik plan doğrultusunda yapmayı planladığı hedeflerini gerçekleştirebilmesi için, daha çok öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olmaları gerekliliği düşünülmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri araştırmamızın ana temasını oluşturmaktadır.

Bu araştırma çalışmasında veri toplama aracı olarak; Şişman (2012) tarafından geliştirilmiş olan; “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada kullandığımız ölçek 50 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada 3 alt problem araştırılıp, bulguları yorumlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında; frekans analizi, tek yönlü (one-way) Anova ve *t*-Testi kullanılarak SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda İzmir ili nüfusunun %10 luk kısmını kapsayan en büyük 5 ilçesinden biri olan, Karşıyaka İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm resmi ilkokulların öğretmen ve yöneticilere uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmada analiz sonuçlarını genel olarak değerlendirdiğimizde; çalışmaya başlamadan önce belirlemiş olduğumuz 3 (üç) adet alt problem cümlesinin çoğunluğu ile uyumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Birinci alt problemimizin analiz bulgularını alanyazın ile karşılaştırdığımızda Argon ve Mercan (2009) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri” ve Aksoy ve Işık (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini” adlı çalışmalarda “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda katılımcılarda olumlu görüş bildirildiği yönünde bulgular elde edilirken, Şişman’ın 2012 yılında yapmış olduğu çalışmada bu boyuttaki davranışların tamamına ilişkin ağırlıklı ortalamayı çoğunlukla düzeyinde bulmuştur. Yapmış olduğumuz çalışmada birinci alt problemimizin tüm alt maddelerinde görüş bildirimleri hem okul müdürleri hem de öğretmenler için benzer düzeyde gerçekleşirken, “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” maddesi katılımcılar tarafından en yüksek oranda olumlu görüş bildirilen madde olarak bulunmuştur. Bu madde de Şişman (2012) tarafından alanyazına kazandırılan çalışma ile uyumluluk göstermektedir. Şişman’ın 2012 yılında yapmış olduğu çalışmanın bulgularına baktığımızda etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çabalarına bizzat katılmakta, beklentilerini ifade etmekte, herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılımını teşvik etmekte olduğu gözlemlenmektedir. Yanı sıra bu çalışmada bazı okul yöneticilerinin program üzerinde değişiklik yapmayı zaman kaybı olarak görmekte olduğu ve hazır olan programı kullanmayı tercih etmekte oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sınav sonuçlarının analizi konusunda da yöneticilerin eksik kaldıkları bulgular arasında yer almaktadır. Gümüşeli (1996) tarafından yapılan çalışmada; yöneticilerin, okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarını dikkate almamalarının nedenini şu şekilde açıklamıştır; *“Günümüzde okul yöneticilerinin giderek daha fazla yasa ve kuralların sınırlayıcılığı ile karşılaşması, artan kanun denetiminin baskısı altına girmeleri ve okul yönetimindeki kontrollerini yavaş yavaş kaybetmelerine neden olmaktadır”*.

Yapılan çalışmanın birinci alt probleminin analiz bulgularını alanyazın ile karşılaştırdığımızda Argon ve Mercan (2009), Aksoy ve Işık (2008) ve Şişman’ın (2012) yapmış olduğu çalışmalarda elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

İkinci alt problemin analiz bulguları boyutlara ilişkin olarak incelendiğinde, okul yöneticilerinin algılarının öğretmenlerin algılarına kıyasla daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında yapılmış olan analizler neticesinde, öğretimsel liderlik davranışları ve tüm boyutlarda iki grup arasındaki fark, okul yöneticilerinin lehine anlamlı olduğunu söylenebilmektedir. Çalışmada elde edilen bu bulgular alanyazın ile karşılaştırıldığında; Aygün (2014), Gümüşeli (1996), Güngör (2018), Memişoğlu ve Sağır (2012) ve Özkaynak (2013) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik içerisinde olduğu görülmektedir.

Üçüncü alt problemin analiz bulgularını boyutlara ilişkin incelendiğinde; cinsiyette kadınların, yaşta ise 30 ve daha az olanların, mesleki kıdemde 10 yıldan az çalışanların, göreve göre ise okul yöneticilerinin/müdürlerinin daha yüksek seviyede anlamlı çıktığı gözlemlenmiştir. Bunların yanı sıra mezun olunan fakülte ve öğrenim durumları bakımından incelendiğinde hiçbir farklılık olmadığı görülmüştür. Bulundukları okuldaki çalışma süresine göre değerlendirdiğimizde yıllara göre çok fazla farklılaşma olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguları alanyazın ile kıyasladığımızda Altaş (2013), Sağır (2011) ve Özkaynak (2013) tarafından yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermekte olduğu görülmektedir..

Yapılan bu çalışmayı genel olarak değerlendirildiğinde, öğretimsel liderlik davranışları ölçeği alt problemler ve bu problemlere bağlı olarak belirlenen alt boyutların değerlendirmesinin sonucunda okul yöneticilerinin öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek katıldığı söylenebilir. Ayrıca İzmir İli Karşıyaka İlçesinde yapmış olduğumuz bu araştırma çalışmasının sonucu alanyazında yer alan farklı bölgelerde yer alan farklı okullarda yapılmış araştırma çalışmaları ile uyumluluk göstermektedir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algılarında, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusu yönetici ve öğretmen tarafında yüksek oranda olumlu algılandığı görülmüştür. Bunda dolayı okul müdürlerince okulda kararların alınması noktasında paydaşların bilgilendirmesinin ve karar alma noktasında paydaşların fikirlerinin alınmasının önemli olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algılarında, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusunda öğretmen ve yöneticilerin verdiği yanıtlara bakıldığında ilkokullarda, dersin dışındaki eğitsel ve kültürel faaliyetlerin, derslere giriş çıkışın zamanında yapılmasının ve eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili çalışmaların faaliyet planlarının düzenli yapılmasının önemli olduğu söylenilebilir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutu için “Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme” ve “Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma” Yöneticilerin en fazla katılım sağladığı maddeler olup, Öğretmenlerde en fazla katılım sağlanan iki madde “Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme” ve “Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.” şeklinde olmuştur.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algılarında, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda öğretmen ve yöneticilerin verdiği yanıtlara bakıldığında, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesine katkı sağlaması, daha yüksek seviyede performans gösteren öğretmenlerin teşvik edilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarından haberdar edilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algılarında, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma konusu öğretmen ve yöneticilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, yöneticiler hem de öğretmenlerin en fazla katıldıkları, en olumlu olduğunu düşündükleri boyutun bu boyut olduğu görülmekte, ilkokul müdürlerinin yeni ve farklı görüşleri önemsemesinin ve desteklemesinin önemli olduğu görülmektedir.

Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin gücünü ve desteğini alma noktalarında okul müdürünün öğretimsel liderliği gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve yöneticileri olumlu düşünceleri olduğu söylenilebilir.

Öğretimsel liderlik ölçeği alt boyutlarının Yönetici ve Öğretmen görüşleri arasındaki değişimi incelendiğinde, analiz bulguları tüm alt boyutlar için

yöneticilerin ortalaması öğretmenlerin ortalamasından anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, okul yöneticilerinin, öğretmenlere göre öğretimsel liderliği daha fazla önemsedikleri, öğretimsel liderlik davranışlarını gerekli gördükleri söylenilebilir.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyete göre değerlendirdiğimizde, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma konularında anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Anlamlı farklılık gösteren konularda kadınların katılım düzeyi, erkeklerin katılım düzeyinden daha büyüktür. Bu durum kadınlar bu konularda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına daha olumlu bakmakta oldukları söylenebilir.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeyleri öğretmenlerin yaş gruplarına göre değerlendirildiğinde, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma konularında anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Anlamlı farklılık gösteren konularda, en fazla 30 ve daha az yaş grubundaki öğretmenlerinin katıldıkları görülmektedir.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeyleri öğretmenlerin kıdeme göre değerlendirdiğimizde, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Anlamlı düzeyde farklılık gösteren bu konuda deneyimi 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerin ortalaması, deneyimi 11 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin ortalamasından anlamlı derecede daha büyüktür. Bunun sebebinin mesleğinin ilk yılındaki öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitimle öğretimsel liderliğin önemini kavrayıp konuya daha açık, hakim olabilecekleri ve olumlu bakış açıları geliştirmeleri, kıdemli öğretmenlerin ise değişime kapalı ve yeniliklere daha az açık olabilecekleri düşünülmektedir.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeyleri öğretmenlerin çalışma süresine göre değerlendirdiğimizde, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve

düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma konularında anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda 6 yıl ve üzeri öğretmenlerin çalışma süresine sahip olanların ortalaması, 1-2 yıl ve 3-5 yıl öğretmenlerin çalışma süresine sahip olanların ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek iken düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma konusunda 1-2 yıl öğretmenlerin çalışma süresine sahip olanların ortalaması; 3-5 yıl ve 6 yıl ve daha uzun süreli öğretmenlerin çalışma yılı olanların ortalamasından anlamlı derecede daha büyük olduğu görülmüştür.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeyleri öğretmenlerin mezun olunan fakülteye göre; anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeyleri öğretmen ve yöneticilerin okuldaki görevlerine göre; tüm alt boyutları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Öğretimsel liderlik davranışları ölçeği alt boyutları ifadelerine okul yöneticilerinin öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek katıldığı söylenebilir.

Yapmış olduğumuz bu araştırma çalışmasının sonucunda elde ettiğimiz bulgulardan yola çıkarak hem uygulamacılar hem de araştırmacılar için aşağıdaki önerileri sunabiliriz.

5.2.1.Uygulamacılar İçin Öneriler

Uygulamacılar için verilebilecek önerileri şu şekilde sıralayabiliriz;

- Okul müdürleri ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik olarak verilen eğitim ve seminerlerin sayılarının ve çeşitlerinin çoğaltılarak öğretmenler için zorunluluk haline getirilmeden çekici bir şekilde sunulması beklenmektedir.

- Mesleki açıdan gelişimleri için eğitimini yüksek lisans ya da doktora yaparak devam ettiren öğretmenlere yöneticiler, kolaylık sağlamalıdır. Birçok okulda bu konuda destek verilmesine rağmen bu durum resmiyet kazanmadığı yani bir hak olarak yazılı izne tabi olmadığı için hâlihazırda bu konuda mağduriyet yaşayan kişiler mevcuttur. Yüksek lisans ve doktora derslerine ve sınavlarına katılım gibi konularda öğretmene izin verme inisiyatifi yöneticide bulunmaktadır. İzin alamayan, devamlılık sağlayamayan öğretmenler kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak olan üniversitesi sonrası eğitimine ara vermek zorunda kalmaktadır. Oysaki eğitim seviyesi artan eğitimcinin vereceği eğitiminde kalitesi de artar. Artan eğitim kalitesi ile okulun başarısı da artacaktır.
- Okullarda görev alacak yöneticileri seçmek amacıyla yapılan sınavların yanı sıra adayların öğretim liderliği yeterliklerini ölçmek amacıyla sınav/anket/ölçek geliştirilmeli, yapılan diğer sınavlara ek olarak değerlendirilmelidir. Değerlendirme sonucuna göre okullarda yönetici olarak görev yapacak kişiler belirlenmelidir.
- Göreve başlayan okul yöneticilerinin/müdürlerinin, görevleri sırasında öğretim liderliğinin gerektirdiği davranışları gösterebilmeleri için öncelikle lisans eğitimi esnasında bu konuda gerekli alt yapı oluşturacak bilgileri almaları sağlanmalıdır. Daha sonra, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hizmet içi eğitim programları düzenlenerek bu bilgiler geliştirilmelidir. Yöneticiler bu konuda yönlendirilerek eğitime alınmalıdır. Yani yönetici adayı olan öğretmenlerimiz, daha lisans eğitimi seviyesindeyken onlara öğretimsel liderlik davranışlarına sahip olabilmelerini sağlayacak eğitimler verilmeli, göreve geldikten sonra ise bu eğitimler MEB tarafından devam ettirilmelidir.
- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görevleri sırasında, öğretimsel liderlikleri ve yetkinliklerini sergileyebilecekleri projeler üreterek kendilerini ifade edebilecekleri eğitim platformları oluşturulması yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Bu sayede aynı amaç için çalışan öğretmenler, bir ekip

olduklarını hatırlayacak, güdülenmeleri artacak ve daha özverili bir şekilde çalışacaklardır.

- Öğretimsel liderlik davranış biçimlerinin, yöneticilerin sergilemiş oldukları davranış biçimleriyle karşılaştırılmalıdır. Aralarında ki ortak özellik ve farklılıklar belirlenmelidir. Ayrıca her ikisinin de davranışlarının sonuçlarının neler doğurduğunu ihtimaller dâhilinde belirlenmesi gerekmektedir. Daha sonra karşılaştırılan bu davranışlar özendirilecek şekilde gösterilmelidir.
- Yöneticiler, etkinliklerle öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimini destekleyebilir. Ayrıca alanında uzman kişilerden alınacak yardımlarla öğretmenlerin mesleki gelişimi de sağlanabilir. Bu uygulamayı yapabilmek amacıyla okul ve üniversiteler işbirliği içerisine girerek çalışmalar yürütebilirler. Üniversitelerde görevli ve alanında uzman kişiler tarafından okullarda seminerler verebilirler. Daha önceden de belirtildiği gibi öğrencilerin ve okulun başarısı öğretmenlerden geçmektedir. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi büyük önem arz etmektedir.
- Okul yöneticisi tarafından, bulunduğu okula özgü, okulun amaçları tüm paydaşlarda dikkate alınarak belirlenmeli, bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için bir uygulama planı oluşturulmalıdır. Oluşturulan bu planda okul; öğretmen, öğrenci, hizmetli dâhil bir bütün olarak bütün paydaşlar haberdar edilmeli. Görev dağılımı yapıp paylaşılmalıdır.
- Yöneticiler ve öğretmenler, öğrencilerin dersteki başarısını arttırmak amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlemelidirler. Düzenlenecek bu etkinlikler ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme şeklinde olmalıdır. Bu sayede öğrenciler hem sosyal bir birey olacak, hem de stres atmış olacaktır. Stres atıp rahatlayan öğrenciler sadece eğitim hayatında değil, yaşamlarının her alanında başarılı ve faydalı bireyler olacaklardır.
- Öğrencilerin başarısını arttırmanın bir diğer yolu ise eğitimi çeşitli eğlenceli aktivitelerle vermekten ve öğrencinin elde ettiği başarıyı ödüllendirmekten geçmektedir. Ödüllendirme sistemi öğrenci ve öğretmene göre değişmektedir. Bu duruma örnek olarak; derste öğretmenin sorduğu matematik sorusuna en hızlı cevabı bilene kalem vermesi, okuma yarışını kazanan öğrenciye hikâye

kitabı vermesi, ev ödevini eksiksiz yapan öğrencinin defterine gülen yüz kaşesi basması verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Uygulamacılar için verilebilecek önerileri şu şekilde sıralayabiliriz;

- Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları göstermesinin okulun yani okuldaki öğrencilerin sınav başarısına (ÖSYM, MEB gibi kurumların yapmış olduğu tüm sınavların) olan etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir. Bu alanda daha önceden yapılan çalışmalar incelenerek, sınav, okul, bölge (il ve ilçe) değiştirilerek sonucun değişip değişmediğine bakılabilir.
- Yapılacak olan bu çalışmalarda, veri toplama aşamasında nitel ve nicel yöntemler kullanılarak okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri araştırılabilir. Her iki yönteminde kullanılarak yapılacak olan çalışmalarda öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri yer alacağı için alanyazına ve eğitim bilimlerine katkısı büyük olacaktır
- Öğretimsel liderliğin öğrenci davranışlarına etkisi olup olmadığı incelenebilir, bunun ile ilgili ayrı kademelerde hazırlanacak ölçekler uygulanabilir. Doktora tezi boyutunda model oluşturularak ilişkisel tarama ya da yapısal eşitlik modellemesi yapılabilir.
- Yapılacak olan bu çalışmalarda okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, lise ve yükseköğrenim seviyesinde eğitim veren kurumlar tercih edilebilir. Kurumlar ve bölgeler farklılaştıkça araştırmaya ait bulgularda farklılaşmaların olması muhtemeldir.

Eğitim kurumlarında bu alanda yapılmış birçok çalışma mevcut olup, yapılan bu çalışmalarda okul yöneticilerinin/müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerini ölçme/araştırma konusu ile sınırlı kalmıştır. Literatürün zenginleştirilmesi bakımından öğrencilerin ÖSYM, MEB gibi kurumların yapmış olduğu tüm sınavlardaki başarı ile arasında bağlantıların kurulacağı, yüksek lisans ya da doktora düzeyinde yeni ve farklı araştırmalar geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akalın A., G. (2009). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulamasındaki Etkililik Düzeyi (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi: Afyonkarahisar.
- Akdemir, A. (2008). *Vizyon Yönetimi*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Akgün, N. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. ve Işık H. (2008). İlköğretim Okul Müdürleri Öğretim Liderliği Roller, *Sosyal Billimler Dergisi*. 8(19), 235-249
- Aksu, A., Gemici Y. ve İşler, H. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Görüşler, *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 55-72.
- Allen, K.E. , Stelzner, S.P. ve Weilkiewicz, R.M. (1998), The Ecology of Leadership: Adapting to The Challenges of A Changing World, *The Journal of leadership Studies*, 5(2), 62-82.
- Altaş, M. (2013). İlk ve Orta Dereceli Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Roller: Beyoğlu İlçesi Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Andrews, R. L. ve Smith, W. F. (1989). *Instructional Leadership: How Principals Make Difference*. ASCD Press: Alexandra, Va.
- Argon, T. ve Mercan, M. (2009, Mayıs). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde Sunulan Bildiri.
- Atlıoğlu, Y. ve Şahin A. (2002). Liderlik Anlayışımız. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 155-156.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetim*. (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel Davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul-Okul Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Bass, M.B (1990). *Bass & Stodgill's Handbook Of Leadership*. New York: Free Press.
- Bayrak, S. (1997). Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, (Cilt: 1), Deniz Harp Okulu, İstanbul.
- Bennis, W. (2003). *Lider Olmanın Temel İlkeleri*, M. Özel (Ed.). *Stratejik Yönetim ve Liderlik İçinde* (s. 63-67). İstanbul: İz. Yayıncılık.
- Bergman, A. B. (1998). *A Survival Kit For The Elementary School Principal: With Reproducible Forms. Checklists & Letters* , San Francisco: Jossey-Bass.
- Beycioğlu, K., & Şahin, İ. (2017). *Liderlik ve Etkileme Süreci*. Ankara: Pegem.
- Burnett, I. E. ve A. M. Pankake. (1990). Th an effective elementary school principal theoritical bases. research findings and practical implications. Paper Presented at The Annual Meeting of Th e Mid-South Educational Research Association (New Orleans, LA, November 1416, (ERIC NO: ED 333591).
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper and Row.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri: İlköğretmen Okulu Müdürlerinin Yeterliliklerine İlişkin Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*.(6. Baskı). Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*.(7. Baskı).Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (13. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Buyrukcu, F. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu.
- Can, N. (2006a). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Can, N. (2006b). Öğretmen Liderliği ve Engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.

- Cafoğlu, Z. (1997). Liderlik: Bilgi-Karizma-Değişim. 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu. (5-6 Haziran 1997). Bildiriler Kitabı. İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi.
- Cem, H. M. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellenmesi Amos Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Arttırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Cheng, Y. C. (2005). New Paradigm for Re-engineering Education: Globalization, Localization and Individualization. *Springer*, Dordrecht.
- Çelik, V. (2011). *Eğitimsel Liderlik*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderli*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2014). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dale, J. D. (1990). *Critical Dimensions of Principals' Performance*. Washington: Washinton Press.
- Demiral, E. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Dönmez, M. (2008). Resmi İlköğretim Okulları Müdürleri ile Özel İlköğretim Okulları Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Karşılaştırılması (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği). (Yüksek lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Efftiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Frost, D. ve Judy Durrant (2003). Teacher Leadership: Rationale, Strategy and Impact. *School Leadership & Management*, 23, (2), 173-186.
- Greenwood, W. P. (2009). Teachers' Perceptions Of The Roles Of Principals As Instructional Leaders İn" Distinguished"(High Performing) And" Needs Improvement"(Low Performing).(Doctoral Dissertation). Mississippi State University Middle Schools in Urban Metropolitan, Atlanta, Georgia.

- Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul'daki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları (Doçentlik Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 28, 531-548.
- Güngör, A.A (2018). Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Hallinger, P. (2005), Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away, *Leadership and Policy in Schools*, 4,1-20.
- Hallinger, P. and Joseph F. M. (1985). Assessing Instructional Management Behaviour of Principals. *The Elementary School Journal*. 2, 17-247.
- Hallinger, P. ve J. Murphy (1986). Instructional Leadership In Effective Schools, <http://eric.ed.gov/PDFS/ED309535.pdf>
- Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More Than Just a Feel-Good Factor?, *Leadership and Policy in Schools*, 4:201-219.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). *Situational Leadership*. California: California American University Center for Leadership Studies.
- Işık, H. ve Aksoy E. (2008), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Roller, *Kırgızistan - Türkiye Manas Üniv. Sos. Bil. Dergisi*, 13 (5), 2-19.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 123-149.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1991). Eğitim Yönetimi. Ankara: Set Ofset Matbaacılık
- Kılınç, M. (2008). İlköğretim Okulu Eğitim Yöneticilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemleriyle Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Krug, Samuel E. (1992). Instructional Leadership, School Instructional Climate and Student Learning Outcome, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359668.pdf>
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

- Komives, S., Lucas, N. ve McMahon, T. (1998). *Exploring Leadership: For College Students Who Want to Make A Difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Köybaşı, F., Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T., ve Özer, N. (2017). Müdürlerin Okul Liderliği Davranışları: Öğretimsel Destek, İlişki ve Açıklık Düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 781-808.
- Leithwood, K. A. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Lipham, J. M. (1973). Leadership: General Theory and Research. *Leadership: The Science and The Art Today*, 1-15.
- Memişoğlu, S. P. Ve Sağır, M. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları, *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(1), 1-12
- Onur, V. (1998). Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programının Etkililiği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Owens, R.G. ve Valesky, T.C. (2011). *Organizational Behavior in Education. Ledership And School Reform*, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm, Yeni Değer ve Oluşumlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkaynak, D. (2013). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özkaynak Topaçoğlu, D. ve Şahin Fırat, N. (2016). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume (3)11.1849-1878* DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9377> ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey
- Polat, E. (1997). İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayın Dağıtım.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tokol, T. (2003). *İşletme*. Bursa: Furkan Ofset Yayınları.
- Sağır, M. (2011), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Karşılaştıkları Sorunlar, (Yayınlanmış Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Silien, K., Lucas, N. Ve Wells, R. (1992), Understanding Leadership: The Role of Gender, Culture and Assessment in Building Community On Campus, *Campus Activities Programming*, 25(1), 28-37.
- Smith, W., & Andrews, R. (1989). *Instructional Leadership: How Principals Make a Differenc*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (ASCD) Pres.
- Sönmez, A. (2010). Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Durumsal Liderlik Stilleri ile Öğretimsel Liderlik Rollerini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bahçelievler Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Starratt, R.J. (1995). *Leaders with Vision*. Corwin Press Inc.
- Şahin, S. (1997). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Güdüleyici Davranışları Gösterme Derecelerine İlişkin Algı ve Beklentileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, S. (2003). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri (İzmir İli Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30,135-136.
- Şahin, Z. (2011). Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği*. (3. Baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*.(5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*, Y. Özden (Ed.). Eğitim ve Okul Yöneticiliği (ss. 99-146). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Taymaz, A. H, (1995). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Töremen, F. ve Karakuş, M. (2008). Okullarda İşleri Kolaylaştırma Çabası: Okul Yönetiminde Kolaylaştırıcı Liderlik, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25), 1-11.
- Ünal, A. (2010). *Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri*, R. Sarpkaya (Ed.) *Eğitim Programlarının Yönetimi*. (ss. 285-331). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Werner, I. (1993). *Leadership and Management, Personal Development and Management Series*. İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Mahmut SEVİNÇ		
E-postası/Web Sayfası	msevinc02@hotmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Harran Üniversitesi	Biyoloji Bölümü	1996-2000
Tez Başlığı	İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Esergül BALCI		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Uygulama İzinleri



**T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 12018877-604.01.02-E.5215024
Konu : Mahmut SEVİNÇ'in
Araştırma İzni

13/03/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 28/02/2018 tarihli ve 515 sayılı yazısı,

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği yüksek lisans öğrencisi Mahmut SEVİNÇ'in "İlkokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Karşıyaka ilçesine bağlıekteki okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçenin ekteki okullarında 2017-2018 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞI
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları ve Okul Listesi(6 sayfa)

OLUR
13/03/2018
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0232) 2803631
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3c5f-2034-3716-8f89-b1cf kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Mahmut Sevinç
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Karşıyaka İlçesine bağlı ekli listede belirtilen okullar
Araştırmanın konusu	İlkokulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	İlkokulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları (Tez)
Veri toplama araçları	Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06-e.12607291 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2017/25 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırmanın 2017-2018 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komasyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

02./03/2018

(Başkan)
Selime ŞENTÜRK
DOĞRAMACI
Şube Müdürü

Üye
Dr. Resul YAVUZ
Öğretmen

Üye
Nurdan MARAL
Öğretmen

Üye
Dilek ŞİRİNEL
Öğretmen

Üye
Selahattin ANIK
Öğretmen

Outlook Posta

From: msisman51@gmail.com

Re: Ölçek İzni

M. ŞİŞMAN <msisman51@gmail.com>
24.10 (Sal), 14:34
Siz

Merhaba Mahmut Bey,
Öğretim liderliği ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Dr. Mehmet ŞİŞMAN
24 Eki 2017 Sal, saat 12:22 tarihinde mahmut sevinç <msevinc02@hotmail.com> şunu yazdı:

Saygıdeğer Hocam;

Ben Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği bölümü tezli yüksek lisans öğrencisiyim. 2012 yılında tarafınızdan geliştirilen; "Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği" ni sizde uygun görürseniz, kaynak göstererek tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla

Mahmut SEVINÇ

UYGUN FİYATLARLA
**İZMİR
PARIS**

HEMEN AL!

flypgs.com
www.flypgs.com

TR 1303
30.11.2017

EK 2. Uygulama Ölçeği

Ek/ler (Eğer çalışmada kullanılacak ise eklenmelidir)

Kişisel Bilgiler

1. Aşağıda, Demografik Niteliklere İlişkin, Durumunuza Uygun Olan Seçeneğin Önüne (X) Koyarak İşaretleyiniz Lütfen.

1. Cinsiyet : A. Kadın () B. Erkek ()

2. Yaş : A. 30 Ve Daha Az () B. 31-40 () C. 41 Ve Üzeri ()

3. Göreviniz : A. Okul Müdürü () B. Müdür Yrd./Müdür Başyardımcısı () C. Öğretmen ()

4. Mezun Olduğunuz Fakülte: A. () Eğitim Fak. B. () Fen-Edebiyat Fakültesi Ve Diğerleri

5. Mesleki Kıdeminiz : A. 10 Yıl Ve Daha Az () B. 11 Yıl Ve Üzeri ()

6. Bu Okulda Çalışma Süreniz: 1-2 Yıl () 3-5 Yıl () 6 Yıl Ve Üzeri ()

4. Öğrenim Durumunuz: Lisans () Lisansüstü () *Doktora ()*



Aşağıdaki maddelere ilişkin yanıtınızı, sağda verilen seçeneklerden uygun gördüğünüze, (X) işareti koymak suretiyle belirtiniz, lütfen.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
A. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması						
Görev yaptığım okulda						
1.	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama					
2.	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek					
3.	Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme					
4.	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından Yararlanma					
5.	Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.					
6.	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma.					
7.	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.					
8.	Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar Belirleme.					
9.	Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme.					
10.	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.					
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi						
11.	Okulun eğitim öğretim çalışmalarıyla ilgili faaliyet planını hazırlama					
12.	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme					
13.	Okulun eğitim öğretim programları arasında koordinasyonu sağlama					
14.	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma					
15.	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme					
16.	Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme					
17.	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme					
18.	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama					



19.	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme						
20.	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme						
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi							
21.	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma						
22.	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme						
23.	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma						
24.	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme						
25.	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme						
26.	Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme						
27.	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme						
28.	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama						
29.	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme						
30.	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma						
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi							
31.	Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme						
32.	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma						
33.	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme						
34.	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme						
35.	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme						
36.	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekleme						

Handwritten signature

37.	Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma						
38.	Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma						
39.	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma						
40.	Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme						
E. Düzenli Öğretim - Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma							
41.	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında -takım ruhu oluşturmaya öncülük etme						
42.	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme						
43.	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama						
44.	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma						
45.	Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama						
46.	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme						
47.	Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme						
48.	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme						
49.	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme						
50.	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama						





