



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ
(GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
MEHMET AYDIN

GAZİANTEP, 2017



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ
(GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
MEHMET AYDIN

TEZ DANIŞMANI
YRD.DOÇ.DR. GÜLFEM MUŞLU KAYGISIZ

GAZİANTEP, 2017

ÖZET

ORTAÖĞRETİM MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

(GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

AYDIN, Mehmet

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Gülfem Muşlu KAYGISIZ

Şubat,2017 / 96 sayfa

Bu araştırma, ortaöğretim okul müdürlerinin kendi ve öğretmen görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarının; bazı demografik değişkenlere göre [cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, kıdem yılı, okul türü ve öğretim liderliği alanında alınan seminer-kurs sayısı] değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Araştırma evrenini Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaöğretim okullarında 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaöğretim okullarında 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenler arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Gaziantep ili Şehitkamil İlçe merkezindeki 15 ortaöğretim okulunda görev yapan 150 öğretmen ve 100 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şişman (1997) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda ortaöğretim müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarının kendi görüşlerine göre; en fazla Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, en düşük Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda, öğretmen görüşlerine göre, ortaöğretim müdürlerinin en fazla Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, en düşük Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim müdürlerinin kendi ve öğretmen görüşlerine göre; orta düzeyde öğretim liderliği davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği algısı ile görev yaptıkları okul türü ve seminer değişkeni arasında anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi ve kıdem yılı arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği algısı ile cinsiyet, okul türü ve seminer değişkeni arasında anlamlı olarak farklılaşırken; yaş, medeni durum, eğitim düzeyi ve kıdem yılı arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular ilgili literatür verileri ile tartışılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak okul müdürlerinin öğretim liderliğinin gerektirdiği davranışları gösterebilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün işbirliği ile hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yönetim, Liderlik, Öğretim Liderliği, Öğretimsel Liderlik.

ABSTRACT

THE STUDY OF THE BEHAVIOURS OF TEACHING LEADERSHIP OF THE SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS (GAZİANTEP SAMPLE)

AYDIN, Mehmet

Post graduate thesis, Department of educational administration and management

Thesis adviser: Asst.Prof.Dr. Gülfem Muşlu KAYGISIZ

February, 2017/ 96 pages

This study aims to analyse the behaviours of teaching leadership of the secondary school principals based on opinions of their own and teachers'. It is a descriptive research applied to study whether the behaviours of teaching leadership of secondary school principals or change according to some demographic variables (such as gender, age, marital status, educational level, year of seniority, type of school and the number of seminars-courses in the field of teaching leadership).

The population of the study includes school managers and teachers instructing in public or private secondary schools located in Şehitkamil district Gaziantep city depended on National Education Ministry in 2014-2015 education year. The samples of the study were chosen with random sampling method from the school managers and teachers in public or private secondary schools in Şehitkamil National Education in 2014-2015 education year. The sample of study group comprise of 150 teachers and 100 head teachers teaching in secondary schools of ministry of education in Şehitkamil province of Gaziantep in 2014 – 2015 education year. In the study, the scale of “teaching leadership of school managers”, developed by Şişman (1997) and the dependent variable of the study was used as data collecting tool to determine the behaviours of teaching leadership. For other independent variables of the study, “Personal Information Form”, developed by the researcher himself, was used.

As a result of the analysis of study data, it was determined that the most exhibited behaviours of teaching leadership was determining and sharing the aims of school and the least one the secondary school managers displayed was to support and help to improve the teachers. In the same way, according to the teachers' choices

submitted in the survey, it was concluded that the most rated one for the school managers is determining and sharing the aims of school and the least one the secondary school managers displayed was to support and help to improve the teachers. From the opinions of school managers and teachers, it was concluded that the managers have exhibited a middle level of teaching leadership.

It was also concluded that there is a significant difference in terms of the variables of the perception of teaching leadership of school managers according to the type of school they work in, their marital status, ages and their position of whether they participate in any seminars about teaching leadership, whereas there is no significant difference in terms of gender, educational level and year of seniority. Similarly, there is a significant difference in the perception of teaching leadership of secondary school teachers in terms of genders, year of seniority, type of school, and their position of whether they participate in any seminars about teaching leadership, however there is no significant difference between age, marital status and educational level. The findings were discussed with the relevant literature data. Based on the available findings, training in service courses were recommended to district national education directorate, provincial directorate for national education and national education ministry in order that school managers could display the behaviour which the teaching leadership necessitates.

Keywords: Management, Leadership, teaching leadership, educational leadership

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile ortaöğretim okul müdürlerinin, kendi ve öğretmen görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi amaçlamaktadır. Amaç doğrultusunda heyecanlı bir o kadar da zorlu bir yola çıkmış olduk. Bu yolda öğrencilik hayatım boyunca bana emek veren tüm hocalarıma saygılarımı sunar, teşekkür ederim. Öncelikle, araştırmanın her basamağında engin bilgisi, tecrübesi ve titiz çalışması ile bana yol gösteren değerli hocam, tez danışmanım Sayın Yrd.Doç.Dr. Gülfem Muşlu KAYGISIZ'a yüksek lisansım ve tez çalışmam süresince bana emeği geçen adını sayamadığım herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Teşekkürlerin en özeli ise beni yolumda yalnız bırakmayan annem ve babama, tüm yaşamım boyunca her türlü desteğini esirgemeyen bana sonuna kadar güvendiği ve beni desteklediği için biricik eşime ve hayatıma anlam katan çocuklarıma teşekkür eder ve bu tezi onlara ithaf ederim.

Mehmet AYDIN

Şubat, 2017

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Problem Cümlesi	3
1.4. Alt Problemler	3
1.5. Araştırmanın Önemi	4
1.6. Sayıtlar	5
1.7. Sınırlılıklar	5
1.8. Tanımlar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. Yönetim ve Liderlik Kavramı	7
2.1. Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Rollerini	9
2.1.1. Dönüşümcü Liderlik	10
2.1.2. Öğretim Liderliği	11
2.1.3. Vizyoner Liderlik	12
2.2. Öğretim Liderliği Kavramı	14
2.2.1. Öğretim Liderliği Boyutları	15
2.2.1.1. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	17
2.2.1.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	18
2.2.1.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	19
2.2.1.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	20
2.2.1.5. Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	21

2.3. Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler	22
2.3.1. Bürokratik ve Yasal Engeller	22
2.3.2. Zaman Sınırlılığı	22
2.3.3. Vizyon, Kararlılık ve Cesaret Eksikliği	23
2.3.4. Öğretim Liderliği Konusunda Eğitim Eksikliği	23
2.3.5. Kaynak Yetersizliği	24
2.4. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları	24
2.5. İlgili Araştırmalar	25
2.5.1. Öğretim Liderliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	25
2.5.2. Öğretim Liderliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	32

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	33
3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Çalışma Grubu	33
3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması	34
3.4. Veri Toplama Araçları	35
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	35
3.4.2. Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	35
3.5. Verilerin Analizi	36

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM	38
4.1. BETİMSSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMLARI	38
4.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	42
4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	42
4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	44
4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	44
4.2.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	45
4.2.2.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular	46
4.2.2.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	47

4.2.2.5. Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular	48
4.2.2.6. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	49
4.2.2.7. Seminer-Kurs Değişkenine İlişkin Bulgular	52
4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	54
4.2.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	54
4.2.3.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	56
4.2.3.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular	57
4.2.3.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	58
4.2.3.5. Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular	59
4.2.3.6. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	60
4.2.3.7. Seminer-Kurs Değişkenine İlişkin Bulgular	62

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	65
5.1. Sonuçlar	65
5.2. Öneriler	68
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	68
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	69
KAYNAKÇA	70
EKLER	75
EK-A Kişisel Bilgi Formu	76
EK-B Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	78
EK-C Araştırma İzin İsteği	81

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı	34
Tablo 3.2. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (Normallik Testi)	36
Tablo 3.3. Ortaöğretim Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (Normallik Testi)	37
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	38
Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	39
Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı	39
Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı	40
Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dağılımı	40
Tablo 4.6. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı	41
Tablo 4.7. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Seminer ve Kurs Değişkenine Göre Dağılımı	41
Tablo 4.8. Katılımcıların Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Algıları	42
Tablo 4.9. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann- Whitney-U Testi Sonuçları	44
Tablo 4.10. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	45
Tablo 4.11. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann- Whitney-U Testi Sonuçları	46
Tablo 4.12. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Mann- Whitney-U Testi Sonuçları	47
Tablo 4.13. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	48
Tablo 4.14. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann- Whitney-U Testi Sonuçları	50
Tablo 4.15. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Seminer Değişkenine Göre Mann- Whitney-U Testi Sonuçları	52
Tablo 4.16. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann- Whitney-U Testi Sonuçları	54

Tablo 4.17. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	56
Tablo 4.18. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann- Whitney-U Testi Sonuçları	57
Tablo 4.19. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Mann- Whitney-U Testi Sonuçları	58
Tablo 4.20. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	59
Tablo 4.21. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann- Whitney-U Testi Sonuçları	61
Tablo 4.22. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Seminer Değişkenine Göre Mann- Whitney-U Testi Sonuçları	62



KISALTMALAR

Akt. : Aktarma

Anova :Tek Yönlü Varyans Analizi

Ark. : Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler

Bkz. : Bakınız

f : Frekans

N: Örneklem Büyüklüğü

Ort. : Aritmetik Ortalama

p: Anlamlılık Derecesi (=Manidarlık) (significance)

r: Korelasyon Katsayısı

Sd: Serbestlik Derecesi

Sh: Standart Hata

SPSS : Statical Package For The Social Science (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı)

ss: Standart Sapma

% : Yüzde

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknolojinin çok hızlı gelişmesi, bilgi üretimi ve birikiminin artması, gerek birey gerekse toplum hayatında önemli değişmelere sebep olmaktadır. Dünyadaki bu değişim ve gelişim süreci, eğitim sistemlerini ve kurumlarını da değişime zorlamakta, eğitim alanında birçok gelişim ve yeniliği beraberinde getirmektedir. Bu gelişme, eğitim dünyasında, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin, bu değişime uyum sağlayabilmeleri için sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini zorunlu hale getirmiştir. Bunun aksinde ise çok kısa süre içinde mesleki rollerini oynayamaz hale gelmeleri kaçınılmaz olmuştur(Önder,2010)

Okul yöneticisi, değişen toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır. Bu toplumsal değişim beklentileri ise okul yöneticilerinin sergilemiş olduğu öğretim liderliği davranışları ile karşılanabilir. “Sürekli değişen davranışların, eylemlerin ve gelişmelerin merkezinde yer alması zorunlu olan eğitim örgütlerinin “Öğretim Liderleri” de bu yönlendirmenin ve değişimin odağında olacaklar ve gelişime yön vereceklerdir”(Arın, 2006). Okul yöneticisinin öğretimin nerede olduğuna, nereye gideceğine karar vermek gibi davranışları içeren önemli liderlik profilini gösterme hak ve yükümlülüğü vardır(Balcı, 1988).

Okul yöneticilerinin, çağın gereklerini takip edip yeniliklere açık olması yeni bir misyon, vizyon ve liderlik davranışını gerektirmektedir. Bu lider; okul örgütünü yeniden kuracak bir lider olmalıdır. Değişimleri sürekli algılayıp vizyon oluşturacak, öğrenen bir ortam oluşması için gayret gösterip geleceğin bilgi toplumunu yetiştirme

görevini üstlenecektir. Bunu gerçekleştirecek olan lider; okullara özgü davranış boyutlarıyla ‘Öğretim Lideri’dir (Arın, 2006).

Etkili okul ile ilgili yapılan araştırmalar, okul yöneticisinin öğretim liderliği rolünü ön plana çıkarmıştır. Hızla gelişen günümüz dünyasında okul yöneticileri önceki meslektaşlarına göre çok fazla şey bilmek ve uygulamak zorundadırlar. Öğretim liderliğini diğerlerinden ayıran en önemli özelliği doğrudan öğrenme öğretim süreçlerine yönelik olmasıdır. Okul yöneticisi bir öğretim lideri olarak, okuldaki öğretmenlerin yürüttüğü öğretim sürecinin kalitesini, öğrenci başarı düzeyini, okul işlevlerindeki verimlilik derecesini etkileyen en önemli unsurdur. Yöneticiler bu işlevlerini en çok öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek ortaya koyabilirler(Gökkyer, 2004).

Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin klasik rol ve yönetim anlayışını değiştirmiştir. Öğretimsel liderliğin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır. Okul yöneticileri, öğrencilerin okulda bulunmasının temel amacı konusunda netlik ve fikir birliği içinde olmak durumundadırlar. Bu fikir birliği okuldaki bütün personele sorumluluk yüklemelidir. Ancak, söz konusu fikir birliği öğretmenlerin alternatif fikirleri deneyebilecekleri ve farklı uygulamaları tartışabilecekleri kadar da esnek olmalıdır. Bütün bunlar okulda eğitim-öğretimin geliştirilmesinde okul yöneticisinin liderliğini önemli bir etken yapmaktadır. Chell(1995) e göre; okulda olumlu bir öğrenme-öğretim ortamı oluşturmak, öğrencilerin başarılarını ön plana çıkarmak, öğretim programlarında bütünlük oluşturmak ve öğrenmeyi engelleyecek etkenleri yok etmek okul yöneticisinin öğrenci başarısını artırmak ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapabileceği etkinliklerdir demiştir (Akt. Özdemir ve Sezgin: 2003).

Chell (1995), öğretim liderinin beş genel özelliği olduğunu belirtmekte ve bu genel özellikleri şöyle sıralamaktadır(Akt. Özdemir ve Sezgin: 2003):

- a) Bir vizyona sahiptir.
- b) Vizyonu davranışa dönüştürür.
- c) Destekleyici bir ortam oluşturur.
- d) Okulda yapılan işlerin ne şekilde sürdürüldüğünü bilir.
- e) Bilgiyi harekete geçirir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini istenilen düzeyde gerçekleştirebilmeleri için öncelikle öğretim liderliği konusunda yeterli donanımına sahip olmaları ve de öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilecekleri uygun ortam ve şartların bulunması gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretim liderliği kapsamında yer alan bu rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerinin ve bu rollerini sınırlayan faktörlerin neler olduğunun sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi büyük önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Gaziantep İli Şehitkâmil İlçe merkezinde ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini, okul yöneticilerinin kendi ve öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkarabilmektir.

1.3. Problem Cümlesi

Ortaöğretim Okulu Müdürleri, kendi ve öğretmen görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirmektedir?

1.4. Alt Problemler

Araştırmanın genel amacına ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1)Ortaöğretim Okulu müdürleri, öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirmektedir?

2)Ortaöğretim Okulu müdürleri kendi görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarının;

a)Cinsiyet,

b)Yaş,

c)Medeni durum,

d)Eğitim düzeyi,

e)Mesleki kıdem yılı,

f)Okul türü,

g)Öğretim liderliği ile ilgili katıldığı kurs ve seminer değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3)Ortaöğretim öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarının;

- a)Cinsiyet,
- b)Yaş,
- c)Medeni durum,
- d)Eğitim düzeyi,
- e)Mesleki kıdem yılı,
- f)Okul türü,

g)Öğretim liderliği ile ilgili katıldığı kurs ve seminer değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminde istenen hedeflere ulaşılması güçlü bir yönetim anlayışı ve okulun iyi bir örgütlenmeye sahip olmasına bağlıdır. Okulun temel işlevlerinden biri sadece öğrenciler için değil; öğretmenler, veliler, çalışanlar hatta toplumun tüm fertleri için öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Okul müdürü, söz konusu öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için gerekli kaynakları sağlayan, ortamı hazırlayan ve böylece öğrenmeye liderlik yapan kişidir (Şişman, 2004).

Eğitim sistemlerini yenileştirmeye yönelik çalışmalar, insan kaynağının geliştirilmesi üzerinde odaklandı. Eğitim sistemlerinin en değerli iki temel insan gücü kaynağının öğretmen ve okul yöneticisi olduğu kabul edildi. Küresel rekabetin hızlanması, okulların kalite konusundaki sorumluluğunu büyük ölçüde değiştirdi. Bu sürecin başarılı yönetilmesinde okul yöneticisinin kilit rolü ve önemi ortaya çıkmaya başladı. Eğitim yöneticisinin, önünde duran güçlüklerle mücadelesinde, onun bazı beceri ve yeteneklere sahip olması zorunlu hâle geldi. Daha kaliteli bir eğitimin okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına bağlı olduğu görüldü (Çelik, 2000:7).

Son yıllarda eğitim yönetimi alanında çalışma yapan bilim adamları öğretim liderliği konusuna yoğun ilgi göstermişlerdir. Bunun sebebi bu liderlik tipinin eğitime ve okul liderliğine daha yatkın olması ve etkili okulu oluşturmada anahtar öge rolünü oynamasıdır. Öğretim liderliği davranışlarını gösterebilen bir yöneticinin okuldaki karar verme sürecindeki becerilerine olumlu yönde katkı yapması olanaklıdır (Gümüşeli,1996).

Günümüzde okul müdürlerinin eğitim ve öğretim işlerine daha fazla zaman ayırması ve öğretim işlerini bizzat koordine etmesi gerekmektedir. Bunun için gelişmiş ülkelerde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ortaya çıkarılarak geliştirilmesi için birçok araştırma yapılmaktadır. Ancak ülkemizde henüz yeterli düzeyde araştırma yapılamamıştır. Türk eğitim sistemi içindeki müdürlerin liderlik yeterlilikleri göz önüne alındığında bu konuya verilmesi gereken önem daha da artmaktadır.

Bu çalışmada, yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının tespit edilmesi, ortaöğretim okullarının nasıl yönetildiklerinin ve öğretmenlerin yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin var olan durumun belirlenmesi açısından da önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını etkileyen faktörlerin (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, hizmet yılı, okul türü ve seminer değişkeni) incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu çalışma öğretim liderliği ile ilgili yapılacak yeni çalışmalar için de yol gösterici nitelikte olacağı söylenebilir. Araştırma sonucundan elde edilecek bulguların, okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesinde izlenecek politikaların belirlenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

1. Araştırmada görev alan örneklem grubu evreni temsil etmektedir.
2. Denekler anketi cevaplandırırken samimi ve içten davranmışlardır.
3. Kullanılan istatistiksel teknikler amaca uygundur.

1.7. Sınırlılıklar

1. Öğretmenlerin müdürlerinin öğretim liderliği hakkındaki görüşleri öğretim liderliği davranışları belirleme anketi ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2014-2015 Eğitim Öğretim yılı Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumları ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Yönetim: Belirli amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere, maddi kaynakları, donanımı, araç ve gereci ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli bir şekilde kullanma sürecidir (Önder, 2010).

Eğitim yönetimi: Eğitim yönetimi insan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak için madde ve insan gücü kaynaklarını kullanma sürecidir (elik, 2000:28)

Liderlik: Grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (nder, 2010).

Öğretim liderliği: Öğretim liderliği liderlik alanlarına göre eğitim sürecinin bütün paydaşlarını(ğrenci, ğretmen, eğitim programı) doğrudan ilgilendiren bir liderlik alanıdır (Gümüşeli, 1996:27).

ğretimsel lider: Belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip olan kişidir (nder, 2010).

Farklı kaynaklardan alınan tanımlardan da anlaşılacağı üzere, bu konudaki alanyazında, doğrudan okuldaki öğretme ve öğrenme süreçleriyle ilgili olan bu liderlik alanı hem “**ğretim liderliği**” hem de “**ğretimsel liderlik**” şeklinde adlandırılmıştır. Kaynaklarda bu iki kavram aynı anlamda kullanılmaktadır. Aynı anlamda olmak üzere, bu araştırmada da yeri geldiğinde her iki kavram kullanılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2. Yönetim ve Liderlik Kavramı

Yönetim kavramının değişik tanımları vardır. Bunlar; bir işi, örgütü ya da kuruluşu, kişileri de kapsamak üzere, amacına uygun biçimde çekip çevirme işidir. Bu işlerde görev ve sorumluluk alan kişilerin tümüdür. Yönetim en genel anlamda belirli amaçların etkin ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi için bir grup insanın işbirliği ve eşgüdüm içinde hareket etmelerini sağlamaya yönelik etkinliklerin bütünüdür (Koçel, 2003: 58).

Başaran'a göre ise " Yönetim, bir örgütü amaçlarına ulaştıracak işleri yapmak için bir araya gelen insanları örgütleyip eş güdümlenerek eyleme geçirme sürecidir. Yönetimin farklı tanımlarının olmasının iki sebebi vardır. Bunlardan biri yönetimi tanımlayanların yönetimin biçimine ilişkin görüşleridir. Diğerisi ise, yönetilen örgütlerin amaçlarının birbirinden değişik olmasıdır (Başaran, 2000:14).

Liderlik olgusu ile ilgili ortak bir tanımlamaya ulaşılmamış olması, örgütlerin içinde bulunduğu küresel ortamda, örgütlerde sürekli değişme ve buna bağlı olarak da liderlerden beklenen işlevlerin değişmesi ile ilgilidir. Erçetin'e (2000) göre, bu kadar çok tanım olmakla birlikte bu tanımların çoğu net ve tam anlaşılır değildir. Bu yüzden liderliğin anlamı liderin içinde bulunduğu konuma, gruba ve sürece bağlı olarak farklı algılanmaktadır. Eraslan'a (2004:162) göre ise; 20. Yüzyılda, liderlik alanında yoğun bilimsel çalışmalar yapıldığı, liderlik olgusunun deneysel olarak araştırıldığı ve çok yönlü olarak ortaya konulmaya çalışıldığı tarihi bir süreç yaşanmıştır. Bu yüzyılda değişik bilim dallarından kuramcı ve uygulamacılar liderlik olgusunu çözümlenmeye ve deneysel ortamlarda analiz etmeye çalışmışlardır.

Sabuncuoğlu ve Tüz'a göre (2001); lider, başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda davranışa sevk eden kişidir. Liderliğin temelinde başkalarını etkileme vardır. Eraslan'a (2004:159) göre ise, liderlik konusunda ortaya atılan birçok tanım incelendiği ve bir sentez oluşturulmaya çalışıldığı takdirde bu kavram; "belirli bir

grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır” diye tanımlanabilir.

Yöneticilikten farklı olarak liderliğin özellikle entellektüel ve bilişsel yanından daha çok duygusal yanı ağır basmaktadır. Diğer taraftan bu kavramlar eşanlamlı da değildir. Bazı insanlar hem iyi yönetici, hem de iyi bir lider olabileceği gibi, bazı insanlar yönetici olur ama lider olamaz, bazıları da lider olur yönetici olamaz. Yönetici eldeki tüm kaynakları ve örgütsel, yönetsel süreçleri kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişi olarak tanımlanabilir. Ancak ideal olarak yöneticilerin aynı zamanda birer de lider olmaları beklenmektedir. Fakat çoğu yönetici için bunun söz konusu olmadığı söylenebilir (Şişman, 1997:162).

Bennis (1996), yöneticilik ve liderlik arasındaki farkları şöyle tanımlamaktadır; “Yöneticilik ile liderlik arasında derin farklar vardır. Her ikisi de önemlidir. Yöneticilik uygulamaya koymak, işleri yürütmek, yönetim ve sorumluluğu üstlenmek anlamına gelir. Liderlik ise etkilemek ve tutulacak yönü seçmek, davranışları ve görüşleri yönlendirmektir. Aradaki fark çok önemlidir. Yöneticiler işleri doğru yaparlar, liderler ise doğru işleri yaparlar. Bu farklar, bir yandan gelecek perspektiflerini ve kararlarını gerektiren görev ayrımında ortaya çıkarken, öte yandan da günlük işlerin doğru yapılması, yani verimlilikte belirginleşir” (Akt. Keçecioğlu, 1998:10).

YÖNETİCİ	LİDER
İdarecidir	Yenilikçidir
Tekrarcıdır	Orijinaldir
Devam ettiricidir	Geliştiricidir
Sistem ve yapılar üzerinde odaklanır	İnsanlar üzerinde odaklanır
Denetime güvenir	Dürüsttür, doğruluğa güvenir
Kısa vadeli görüşe sahiptir	Uzun vadede perspektife sahiptir
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar	Neden ve niçin soruları önemlidir
Her zaman gözlerini tabanda gezdirir	Gözlerini yatay düzlemde gezdirir
Klasik anlamda iyi bir askerdir	Kendisidir
Düşünceleri doğrudur	Doğru düşüncededir
Mevcut durumu kabul eder	Mevcut duruma kafa tutar

Bennis 1989 (Akt. Keçecioğlu, 1998:10)

Yönetici ve liderin ortak alanları, ikisinin de insanları yönetme ve yönlendirme faaliyetlerinde bulunmasıdır. Bu kavramların ayrıldığı yer ise kullandıkları yöntemler ve yaklaşımlardır. Yöneticiler yetkilerini, astlarını örgütün amaçlarına uygun olarak yönlendirmek için kullanır. Liderler ise gücünü yetkiden değil yeteneklerinden alır ve bu yeteneklerini astlarını yönetme için kullanır. Yani yöneticinin aracı, yetkileri; liderin ise, yetenekleridir. Her yöneticinin astlarını örgütün amaçlarına yönlendirebilmesi için yasal yetkilerinin yanında yeteneğinin de olması gerekir. Örgütler için aranan yöneticinin aynı zamanda liderlik özelliklerine sahip olması gerekir. Lider için, gerçek anlamı ile kullanıldığında, ortada yasal bir yetki yoktur. Liderin örgütte yasal bir pozisyona gelerek yönetme hakkını elde etmesi “liderliğin kurumsallaşması süreci” olarak ifade edilebilir. Örgütlerde çalışanlar artık çok daha fazla lider tipi davranışlar tercih edilmektedir. İnsanlar yönetilmekten daha fazla kendilerine yol gösterilmesini beklemektedir (Özalp, Koparal ve Berberoğlu, 1996:122–123).

2.1. Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Roller

Hoppins (2003), eğitim liderliği alanında çalışanların görüşleriyle benzer olarak, bugünün eğitim yöneticilerinin beş farklı liderlik rolü oynadığını ve bu rollerin geçmişteki rollerden oldukça farklı olduğunu belirtmiştir. Hoppins (2003) bu rolleri şu başlıklar altında açıklamaktadır: Kolaylaştırıcı liderlik, ahlaki liderlik, yönetim liderliği, dönüşümcü liderlik ve öğretim liderliği (Akt: Can, 2004:37).

Kolaylaştırıcı liderler olarak yöneticiler kararları birlikte alma konusunda ve diğerlerini liderliğe teşvik etme konusunda yardımcıdırlar. Araştırmacılar bu liderlik tipinin iki temel faydasını tanımlamışlardır. Birincisi diğer grupların artan ilgi ve isteği kurumun ikliminde olumlu bir etkiye sahiptir. İkincisi kurum yöneticisi kendisine destek bulmakta en önemlisi, bir öğrenen örgütün kaderi bir kişinin üzerine yüklenmemiş olmaktadır.

Ahlaki liderlik, yöneticilerin dürüstlük ve karakter bakımından rol modeli olmalarını gerektirir. Ahlaki liderler olarak yöneticiler ayrıca hatalar yapıldığında bunları kabullenmeli ve kişisel sınırlılıklarını da kabul edebilmelidir.

Yönetim liderliği, öğretim kurumlarında öğretim elemanlarının ve diğer personelin organizasyonu için yöneticilerin birer teknik mühendis olmalarının

gerekliliği ileri sürölmektedir. Yöneticiler müfredat içi ve dışı faaliyetleri politika ve kanunlara göre organize etmek zorundadırlar.

2.1.1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik 1990'lı yıllarda yaygınlaşan, örgütsel yapıda köklü dönüşümü amaçlayan liderlik yaklaşımıdır. Dönüşümcü liderleri, temelde düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler olarak değil aynı zamanda dönüşümcü liderler tavır ve davranışlarıyla insanlara belli düşünceleri aşıl原因, girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun ortamlar hazırlayan kişilerdir(Erdoğan, 2006:71).

Dönüşümcü liderlik anlayışına göre, lider izleyicilerinin ihtiyaçlarını, inançlarını, değer yargılarını değiştiren kişidir. Dönüşümcü lider, örgütü, değişim ve yenilenmeyi gerçekleştirerek üstün performansa ulaştıran kişidir (Yılmaz ve Akdemir, 2005:106).

Çelik'e göre dönüşümcü liderin özellikleri (Çelik, 2003:152);

Bir vizyon geliştirmesi.

İnsan ihtiyaçlarını önceden kestirmesi.

Güçlü bir kişisel değerler setine sahip olmasıdır.

Dönüşümcü liderliğin diğer liderliklerden farklı olduğunu, değişim - dönüşüm kültürünü merkez aldığını ve değişim sürecinde okulun uygulaması gereken stratejiler konusunda rehberlik ettiğini söyleyen Todd (1999), dönüşümcü liderliğin niteliklerini, bir işi yapıp bitirmekten ziyade dönüşümü vurgulayan, bağlılığı oluşturacak ortak vizyon geliştiren ve bunu ileten, değerleri belirleyen, okul temelli yönetim ve ortak karar vermeyi uygulayan ve okulda birçok liderliği takdir eden ögeler olarak savunmaktadır (Akt:Altun,2003:11).

Dönüşümcü liderler diğer gruplar ile aralarında ortak bir vizyon oluştururlar. Dönüşümcü liderlik rolü oynamak için yöneticinin, öncelikle paylaşımcı ve samimi bir vizyon geliştirilmesine yardımcı olması gerekir. Bu rol ortak bir amaç geliştirmek, okul kültürünü şekillendirmek olarak ifade edilmektedir. Eğer bir kişinin çabaları bu çabalara ortak bir ortak yön verilerek bir gruba faydalı olabiliyorsa burada eğitim liderliğinin olduğunu söyleyebiliriz (Can, 2004:37).

2.1.2. Öğretim Liderliği

Öğrenme ve öğretim kavramlarını incelendiğinde öğrenmenin öğretimi de içerisine alan bir kavram olduğu görülmektedir. Yetişkin davranışlarının hemen hemen tümü öğrenme yoluyla kazanılmıştır. Öğrenme bir uyum sürecidir. İnsan davranışlarının ana teması olan uyum çabasının belli bir genel yönü vardır. Bu yön dinamik bir varlık olan insanın, çevresiyle etkileşimlerinin sonucu olan bir takım değişiklikler geçirerek kendini “biyo-psiko sosyal bir varlık” olarak gerçekleştirmesi doğrudur (Selçuk,2001:3). Örgütlerin ana yapısını oluşturan çalışanlar kendilerini sürekli geliştirme eğiliminde oldukları gibi, birbirleriyle de sürekli etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Örgütlerin amaçlarına ulaşmasında kendini yenilemesi ve değiştirmesi bir gereklilik olduğu gibi, örgütte çalışanlarında kendilerini geliştirmeleri, “biyo-psiko sosyal bir varlık” olarak kendilerini gerçekleştirmeleri de önemlidir. Bu durum yöneticilerin, liderlik kapsamında özellikle örgütsel öğrenme ve öğretim liderliği alanlarında kendilerini yetiştirmelerini gerekli kılmaktadır.

DeBevoise (1984)’ den aktardığı üzere; öğretim liderliği, öğrencilerin başarılarını arttırmak amacıyla okul müdürünün bizzat gösterdiği veya başkaları tarafından gösterilmesine sağladığı davranışlardır. Çoğu kez öğretimsel liderlik kavramının tam anlamıyla karşılığını ifade etmek mümkün olmamaktadır. Bu yüzden “öğrenme merkezli liderlik” terimi, Amerika’da bazı uzmanlar tarafından kullanılmaktadır. Öğrenme merkezli liderlik, öğretme kalitesini ve öğrenci edinimlerinin kalitesini etkileme ile ilgilidir(Akt; Şişman, 2004:58).

Eğitim yönetimi uzmanları giderek okul liderlerinin ana sorumluluğunun öğretimi geliştirme ve öğrenci öğrenmesi olması gerektiğini savunmaktadırlar. Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak” olduğu gerçeğini hatırlamasıdır. Öğretim liderliği, öğrencileri iyi yetiştirme ve öğretmenleri geliştirmek amacıyla öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma ortamını tatmin edici üretken bir yer haline getirilmesi için yapılan eylemleri ifade etmektedir (Erdoğan, 2006:142).

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları 4 temel boyuttan oluşmaktadır. Bunlar (1) Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, (2) Bir öğretimsel

kaynak olarak okul yöneticisi, (3) İletişim sağlayan kişi olarak okul yöneticisi, (4) Görünür bir kişi olarak okul yöneticisi (Çelik,2003:46).

Etkili bir öğretim liderliği bağlamında yöneticinin ve okulun aşağıdaki değerlere sahip olması gerekir (Şişman, 2004:103):

- ✓ Her çocuğun erişilebilirliğine ve öğrenebileceğine inanılmalıdır.
- ✓ Her öğrencinin öğrenmesini sağlamak için bütün çocukları öğrenmeye hazır hale getirmek.
- ✓ Kararların öğrenmeyi ve öğretimi güçlendirmek için alınması gerektiğine inanmak.
- ✓ Okulun geniş bir toplumun bir parçası olarak is görmesi gerektiğine, ailelerle işbirliği ve iletişimin gereğine inanmak.
- ✓ Toplumun genel ideallerine inanmak, her öğrencinin nitelikli ve özgür bir eğitim hakkı olduğuna inanmak.
- ✓ Sosyal hareketlilik ve eşitlik anlayışını benimsemek, farklı kültür değer ve fikirlere saygı duymak, eğitimi daha iyiye götürmek için diğer kurumlarla sürekli diyalog içinde olmak.

Etkili okullarda yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin daha çok öğretim liderliği davranışlarını gündeme getirmiştir. Bu okullarda yöneticiler, birer eğitim ve öğretim lideri olarak nitelendirilmektedir. Böylece etkili okul akımıyla birlikte yönetim literatürüne yeni bir kavram olarak öğretim liderliği kavramı da girmiş olur (Şişman,2004:39).

2.1.3. Vizyoner Liderlik

Her türlü eğitsel etkinliklerde olduğu gibi okulların da öncelikle ulaşmak istedikleri belli amaçlarının olması, temel gerekliliklerden biridir. Okulun amaçları, okulun gerçekleştirmek istediği vizyonu kapsamalıdır. Açık amaçlar içinde ortaya konulmuş olan vizyon, yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere yol gösterir, onların pusulası olur. Belli bir vizyonu olmayan insan, yönetici ve okul ise ne yapacağını bilemez. Etkili okul müdürleri okullarıyla ilgili tanımlanmış bir vizyona sahip olduğu gibi söz konusu vizyon, okul amaçlarının kavramlaştırılıp ifade edilmesini ve paylaşılmasını da sağlamaktadır (Şişman, 2004:78).

Sullivan ve Harper (1997)'a, göre insanlara örgütün uzun döneme yayılan amaçlarıyla ilgili fikir veren, bugünü ile yarını birbirine bağlayarak geleceğe entelektüel bir köprü kuran, insanlara buldukları yere ilişkin görüş sahasını kaybetmeden ve kenara atılmışlık duygusuna kapılmadan gittikleri yeri gösteren,

lidere “değişimi gelişmeye” dönüştürme olanağı sağlayan bir olgu olarak vizyon geleceği yaratmanın ilk adımıdır(Akt: Yılmaz ve Akdemir, 2005:9).

Küreselleşen ve var olan sınırların yavaş yavaş kalkmakta olduğu, rekabetin keskinleştiği dünyada, klasik yönetim anlayışları ile başarıyı yakalamanın zorluğu bilinirken vizyona olan ilginin artması doğaldır. Toplumunu oluşturan tüm kurum, kuruluş ve örgütler varmak istedikleri hedeflere daha kısa zamanda ulaşmak istiyorlarsa; vizyon sahibi olmanın önemini kavramak zorundadırlar. Değişim ve gelişme hiçbir dönemde ve hiçbir yerde önüne geçilemeyen, durdurulamayan ve engellenemeyen kavramlar olarak hep hayatımızda var olacak ve sürekli önemini koruyacaktır. Yönetim anlayışları ve teknikleri de kendi koşulları içerisinde sürekli değişecek ve gelişecektir. Örgütlerin günümüzün hızlı değişim sürecini başarıyla atlatalmaları etkinliklerini artırabilmeleri, çalışanlarının örgüte bağlılıklarını sağlayabilmeleri, ancak güçlü bir vizyona sahip olmaları ile mümkündür. Örgüt faaliyetleri yürütülürken sahip olunacak vizyon, örgütün yaşamını devam ettirmesini sağlayacaktır. Aynı zamanda örgütte sürekli bir vizyonunun oluşturulması büyümeyi, gelişmeyi, örgütün kendini yenilemesini, değişime ayak uydurabilmesini ve yerel, ulusal, küresel ekonomiye katkısını sağlayacaktır (Yılmaz ve Akdemir, 2005:2).

Yılmaz ve Akdemir (2005:88), vizyon sahibi örgüt modelini şu şekilde tanımlamışlardır:

- ✓ Vizyoner örgütler, kardan daha fazlasını düşünmektedirler. Güçlü bir örgüt için temel ideolojinin peşinden sürüklenmektedirler.
- ✓ Vizyon sahibi örgütler, aslını koruyabilen fakat gelişmeyi de teşvik edebilen örgütlerdir.
- ✓ Vizyoner örgütler büyük, mükemmel, cüretkar hedefler seçmektedirler.
- ✓ Vizyoner örgütler, farklı kültürel inançlara sahiptirler. Bu örgütlerin esas ideolojileri açık kültürel ve davranışsal normlara aktarılmaktadır.
- ✓ Vizyoner örgütler, pek çok görevi aynı anda yapabilen ve çalıştığı konuları da muhafaza edebilen örgütlerdir.
- ✓ Vizyoner örgütlerde örgüt içinden yönetici yetiştirilmesi teşvik edilmektedir.
- ✓ Vizyoner örgütler asla iyi ile yetinmeyen, daima daha iyiye ulaşmaya çalışan örgütlerdir.

2.2. Öğretim Liderliği Kavramı

Öğretim liderliği kavramı, 1970'li yılların sonundan itibaren batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir. Öğretim liderliği, okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek zorunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirmesini sağladığı davranışlardır(Şişman,2004:57). Öğretim liderliği kavramı incelenen literatürlerde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan birkaçına bu çalışmada da yer verilecektir:

Öğretim liderliği, mükemmellik ve verimliliği sağlama düşüncesinin oluşturduğu baskılar sonucu son yıllarda literatür de giderek artan şekilde tartışılmasının yanı sıra birçok mesleki konferans ve seminerlerin de temel noktasını oluşturmaktadır. Özellikle okul yönetimi konusuna duyulan ilgi, okulların ve verdikleri eğitimin kamuoyu tarafından izlenmesi, öğrencilerin başarı performansı ve yasal değişikliklerin uygulanması gibi dış etkenlere bağlı olarak zaman zaman artmakta veya azalmaktadır. Okulların öğretimsel olarak gelişmesinde yöneticilerin oynadığı rol, 20 yıldan fazla bir süredir araştırmaların odak noktası olmuştur. Okullarda etkili bir öğretimsel liderliğe gerçekten ihtiyaç duyulduğu ve etkili liderliğin birçok özelliği bulunduğu, yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu yeni anlayışı, okul yöneticilerinin çoğu olumlu karşılamışlardır. Çünkü bu anlayış, okulun temel işi olan akademik çalışmaya yöneticilerin doğrudan katılımını gerektiren bir yaklaşımı içermektedir (Saygınar, 2007).

Öğretim liderliğini liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996:9).

Öğretimsel liderlik, tamamen eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçimi okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretimsel liderlik kavramı, etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmuştur. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin klasik rol ve liderlik anlayışını köklü bir şekilde değiştirmiştir. Eski liderlik kuramlarında okul yöneticisinin bir takım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır (Çelik:2000:207).

Moorthy'e göre(1992) öğretimsel liderlik ve yönetimi birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmelidir. Öğretmen etkili bir okulda yönetilen astlardan biri olmayı istememektedir. Öğretimsel liderlik, bir yönetim uzmanı olmayı gerektirmektedir. Toplumun beklentilerini karşılayamayan bir okulun etkili bir okul olması mümkün değildir. Öğretimsel liderlik ile toplumsal değişme beklentileri karşılanabilir (Akt: Çelik,2003: 43).

Öğretim liderliğinin üç temel rolü bulunmaktadır(Çelik,2003:176-177). Bunlar, yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmaktır.

Yolu Görmek: Öğretim liderliği açısından öncelikle yolu görmek büyük önem taşımaktadır. Yol, vizyonun gelecekteki görüntüsüdür. Ulaşılması gereken hedeftir. Öğretim lideri kurumun ilerleyeceği en uygun yolu tespit edebilmeli ve bu yolda kurumunu katalize edebilmelidir. Yolu görmek sezgisel bir güç gerektirir. Öğretim liderleri düşünce ve sezgi gücüyle geleceğin gizemli dünyasının perdesini aralar ve geleceğe ışık tutar.

Yolda Yürümek: Öğretim liderinin başarısı, sadece yolu görmeyle sınırlı değildir. Yolu gören, ancak yolda yürüyemeyen çok lider vardır. Öğretim liderinin başka bir özelliği de gördüğü yolda yürümesi ve önderlik etmesidir. Yolu görmek kadar o yolda da yürümek büyük önem taşır. Belirlenen yolda yürümek öğretim liderliğinin kararlılığını gösterir.

Yol Olmak: Yol olmak ciddi bir fedakârlık gerektirir. Öğretim lideri gerektiğinde hayatını da ortaya koyarak bir riske girebilir, vizyonu geliştirebilmek için hayatını da kaybedebilir. Ancak öğretim lideri, vizyona ulaşabilmek için güvenilir bir yol bulmaya çalışır.

2.2.1. Öğretim Liderliği Boyutları

Öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rolleri ve davranışları çeşitli boyutlar altında toplanarak incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmalarda oluşturulan davranış boyutlarında benzerlikler olduğu gibi, bazı farklılıklarda görülmektedir. Bu bölümde çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulan öğretim liderliği davranış boyutlarından bazı örnekler sunulmuş, bazıları kısaca açıklanmıştır.

Jhonson ve Synder'e (1989) göre, etkili öğretimsel liderlik araştırmalarında dört önemli boyut araştırma konusu olmuştur (Akt: Büyükdoğan, 2003). Bu boyutlar kısaca açıklanmıştır.

1)Okulu Geliştirmeye Yönelik Planlama: Etkili okullarda yönetici ve öğretmenler, oluşturulan çalışma grupları ile okulu geliştirme ve başarıyı artırma üzerinde yoğunlaşarak, eğitimsel etkinliklerde ortak amaç oluşturulmaya çalışılmıştır.

2)Program Geliştirme: Okul yöneticisi program geliştirme ve öğretimin değerlendirilmesi konusunda koordinasyon görevini üstlenir, öğretmenlerin öğretimsel standartlarını açık olarak belirtir.

3)Personel Geliştirme: Okul yöneticisi, öğretmenlerin etkili öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmeleri ve dolayısıyla öğrenci başarı düzeyinin artırılması konusunda rehberlik ve denetim sürecinde öğretmenlere yol gösterir. Çünkü bir okulda insan kaynaklarını geliştirme, gelişme çabalarının temelini oluşturur.

4)Okulu Değerlendirme: Başarılı bir okulun yöneticisi, okulda yüksek öğrenci başarısını yakalamak için ölçme ve değerlendirmeye büyük önem verir. Öğretmeleri denetler. Yani etkili okulun işğöreni, öğrenciyi ne ölçüde geliştirdiği noktasında sürekli olarak denetlenir.

Krug (1992a), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının;

1) Okul misyonunun tanımlanması,

2) Program ve öğretimin yönetimi,

3) Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi,

4) Öğrenci gelişiminin izlenmesi,

5) Öğretim ikliminin geliştirilmesi, şeklinde beş boyuttan oluştuğunu açıklamıştır(Akt:Şişman, 2004: 64).

Wildly ve Dimmock (1993)'un araştırmasında, öğretim liderliğinin başlıca şu işlevleri içerdiği belirtilmiştir.

1. Okulun amacını tanımlama.

2. Öğrenme için gerekli kaynakları sağlama.

3. Öğretmenleri denetleme ve değerlendirme.

4. Okulun kadrosunu geliştirme.

5. Programlar arasında eşgüdüm sağlama.

6. Öğretmenler arasında yakın ilişki geliştirme(Akt: Önder,2010:25).

Şişman (1997) tarafından Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini ve okul müdürlerinin söz konusu davranışları yerine getirme düzeylerinin bireysel ve örgütsel bazı değişkenlere göre belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğretimsel liderlik davranış boyutları beş boyutta incelenmiştir.

Bu boyutlar;

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması.
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi.
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi.
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi.
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma şeklinde belirlenmiştir.

Bu sınıflama Türkiye’ de bu konuda yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan sınıflamadır. Bu araştırmada da öğretim liderliği davranış boyutları bu beş davranış boyutunda ele alınmıştır. Aşağıda bu beş boyut kısaca açıklanmıştır.

2.2.1.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Okulun vizyonu, okulun gelecekteki resmini ya da olmak istediği yeri belirtir. Okul vizyonunun oluşturulması, paylaşılması ve gerçekleştirilmesi topyekün çaba gösterilmesini gerektirir. Sadece okulun değil çevrenin de beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmalı ve onlar tarafından da paylaşılacak bir vizyon olmalıdır. Bu konuda en önemli görev ise okul yöneticilerine düşmektedir (Şişman ve Turan, 2001) . Vizyon, öncelikle okulda benimsenen değerlere ve ilkelere dayalı olmalı, genel olarak eğitimin özel olarak da okulun değerlerini içermelidir (Erdoğan,2002:78).

Öğretmenler arasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları olduğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonun geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Çelik, 2000:209).

2.2.1.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Öğretim liderliği davranışlarının ikinci boyutu eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimidir. Bu boyutta öğretim lideri eğitim programının planlanması, uygulanması ve eşgüdümünde aktif rol oynar. Programın uygulaması sırasındaki gerekli koşulları sağlama ve aksaklıkları gidermede birinci derecede sorumludur. Başaran'a (2000:47) göre mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise eğitim hizmeti veren bir okul içinde eğitim programı odur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında, eğitim programını yönetmek demektir.

Okullarda öğrencilere hangi bilgilerin nasıl ve ne kadar verilmesi gerektiği tartışılan bir konudur. Öğrencilerde istendik davranışları kazandırmaya yönelik tüm etkinlikler, eğitim programları dikkate alınarak düzenlenir. Programın çok geniş kapsamlı fakat yüzeysel bilgiler yerine, konuları derinlemesine işleyecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Ayrıca, öğrencilerin ilgilerine ve gereksinimlerine yanıt vermeyen, işlevsel olmayan, esneklik özelliği taşımayan, uygulayıcılara yol göstermeyen, uygulanması güç ve bilimsellikten uzak eğitim programları ile öğrencilerde istendik davranış kazandırma ve başarı sağlamak olanaklı değildir.

Bir eğitim yerinde, öğrencilerin önceden belirlenmiş eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için planlı yapılan eğitsel etkinliklerin tümüne eğitim programı denir. Eğitim programı bir okulun tüm öğretim programlarını ve eğitim etkinliklerini kapsar. Eğitim programı, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için hazırlanır. Eğitimin amaçları ortaya konulmadan eğitim programı tasarlanamaz (Başaran, 2000:81-82).

Eğitim programı okulun tüm etkinliklerinin kalbidir. Okulun eğitim programı, anlamlı hedeflerin gerçekleştirilmesi için kasıtlı olarak planlanmış öğrenme deneyimlerinin bütünüdür. Okul ortamında meydana gelen tüm etkinliklerin odak noktası olarak eğitim programının niteliği, okulun tüm etkinliklerinin niteliğini ve etkililiğini etkiler. Eğitimin gelişmesi, programın gelişmesi ile başlar. Eğitim programının geliştirilmesi konusunda, merkezi eğitim sistemlerinde okul yönetimine fazla bir yetki ve inisiyatif tanınmamaktadır. Bu sistemlerde okul yöneticileri, merkezde hazırlanan eğitim programlarını, etkili bir biçimde uygulamakla görevlendirilmişlerdir. Programın kapsamı konusunda, kendilerine yetki verilmemektedir (Aydın, 2005:188).

2.2.1.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Okul müdürü, eğitsel amaçları öğretmenlere ve ailelere açıklamakla, eğitim programının uygulanmasını engelleyen sorunları çözmekle, öğrenmeye elverişli bir ortam hazırlamakla, eğitim sürecini denetlemek ve değerlendirmekle görevlidir (Başaran, 2000:151).

Öğretimsel liderlik rolü, okul yöneticisinin öğretim ortamlarını öğretmelerini ve öğrencileri sürekli olarak denetlemelerini gerektirmektedir. Öğretmen olan okul yöneticileri, öğretmenin “öğretme, idare ve yönetim, mesleki konu alanı uzmanlığı ve öğrenci danışmanlığı” görevleri olduğunu unutmamalı ve denetimlerinde bu alanlardaki eksikliklerini gidermeye çalışmalıdır (Aksoy, 2006).

Okullardaki bütün süreçler, esas itibariyle öğrenme sürecinin etkili bir biçimde işletilmesi içindir. Okul müdürünün varlık nedeni, söz konusu süreçlerin iyi bir biçimde islemesini kolaylaştırmaktır. Okul müdürü, sınıf ziyaretleri, sınıf ve okul toplantıları yaparak, okulun her yerinde sık görünerek, öğretim - öğrenme sürecinin işleyişini izleyebilir. Çalışanlar, yaptıkları işlerin görülmesi, bilinmesi ve takdir edilmesi için denetimi kendileri isteyebilir hale gelmelidir. Bunun için de okulun vizyon ve misyonunun belirlenmesinden başlayarak okul süreçlerinde üst düzeyde bir katılıma yer verilmesi, karşılıklı bir güven ortamının oluşturulması önemlidir. Okul müdürü, yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olarak sınıfları ziyaret edebilir, eğitim-öğretim sürecini izleyebilir. Ancak bu ziyaretlerin de öğrenmeyi kesintiye uğratmayacak bir biçimde yapılması ve kusur arama çabasına dönüşmemesi önemlidir (Şişman, 2007).

Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimi ve başarısı, bazı ölçme araçlarıyla (quizler, sınavlar, standart testler, vb.) sürekli ölçülür, izlenir ve değerlendirilir. Bu değerlendirmeler sonunda program ve öğretimin güçlü ve zayıf yanları belirlenebilir, yapılacak gerekli değişiklikler ve iyileştirmeler saptanabilir. Öğrenci ve okul başarısının, sadece dönem sonlarında değerlendirilmesi, anlamlı değildir. Bu durumda hataların ve eksikliklerin giderilmesi güçtür. Oysa öğretim sürecinin her aşamasında yapılacak değerlendirmeler sonucu gerekli önlemler önceden alınabilir. Ayrıca öğrenci öz değerlendirme raporları, veli değerlendirmeleri ve öğrenci ürün dosyalarının okulca değerlendirilmesi, okulun amaçlarına ulaşma durumunun sürekli gözden geçirilmesi okul gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır (Şişman, 2007).

2.2.1.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Öğretmenin gelişimini sağlamanın amacı, verimini, is doyumunu ve okulun bir bütün olarak performansını arttırarak eğitim amaçlarını gerçekleştirmektir. Bu süreçte önemli olan sadece öğretmenlere bir takım bilgi, beceri ve tutuma yönelik eğitim vermek değil, bu eğitimin sınıflardaki öğrencilere ne derece yansıtıldığı da önemlidir. Öğretmenlerle birlikte öğretmen geliştirme ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlara yönelik geliştirme etkinlikleri düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmek okul yöneticisinin önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır. Yöneticinin, okulda öğretmenin kendini geliştirme ve diğerlerinin gelişmesine katkıda bulunma konusunda olumlu bir tutum geliştirmesi, okulda düzenlenecek veya dışarıda verilecek hizmet içi eğitim etkinliklerinin etkili olmasının en önemli koşullarından biridir (Yıldırım, 2002:135–136).

Öğretmenler, öğrenci başarısını arttırmak ve eğitim-öğretim geliştirmek için bazı kaynaklara ihtiyaç duymaktadırlar. Söz konusu kaynakların, öncelikle okul müdürü tarafından sağlanması beklenir. Müdür, kaynakların sağlanması, dağıtımı, kullanılması ve geliştirilmesinden sorumludur. Bir okulun en değerli kaynağı, insan kaynaklarıdır. Ancak gelişen teknolojik araçlara bağlı olarak okulda öğrenme süreçlerinde olduğu kadar okul yönetimi süreçlerinde de teknoloji kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. Okulda teknoloji kullanımında, insanların yeni yeterlikler kazanmaları gerekir. Bu bağlamda okul yöneticileriyle ilgili olarak gündeme gelen bir konu da teknoloji liderliğidir. Eğitim için önemli olan zaman ve mekân sınırlamasını olabildiğince esnetebilecek bir teknoloji kullanımı için okul müdürü liderlik yapmalıdır (Şişman, 2007).

Okul yöneticileri, geliştirme sürecinde aşağıdaki özellikleri dikkate alabildikleri ölçüde etkililiği sağlayabileceklerdir. Eğitim örgütleri açısından çalışanların geliştirilmesi aşağıdaki noktaların göz önünde bulundurulmasını gerektirir (Can, 2004).

1- Geliştirme, inceleme ve uygulama eylemlerinden oluşan öğrenmeyi kapsamalıdır.

2- Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık vermelidir.

3- Çalışana gelişimsel bir asama için yardımda bulunmalıdır.

4- Geliştirme, öğretmenleri sürekli yeni şeyler üretmeye esinlendirmelidir.

5- Değişimi ve adaptasyonu sunmalıdır.

- 6- Öğretmenin istekliliğini, hevesini, merakını birleştirmelidir.
- 7- Çalışanların endişelerini, korkularını ve duygularını göz önünde tutmalıdır.
- 8- Öğretmenlerin görüş açılarını birleştirmelidir.

2.2.1.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimin Oluşturulması

Okul ikliminden okuldaki çalışma koşulları, bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır. Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, insanların motivasyonunu, okulla bütünleşmesi, morali, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışa bileceği karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır. Okulda insanlar arası ilişkiler, bürokratik kurallardan daha çok ortak değerler etrafında gerçekleşir. Her okulun kendine özgü bir kültürü vardır. Bu kültür, okul toplumunu oluşturan insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler, normlar ve sembollerden oluşur okulun fiziksel ortamını oluşturan nesnelere, okul törenleri, okulun geçmişi hakkında anlatılanlar da bu kültürün bir parçasını oluşturur (Şişman, 2007).

Etkili okulda bulunan öğretmen ve yöneticiler okulu geliştirme ve okulun amacı olan öğrenci başarısını artırma konusu üzerinde odaklanmışlardır. Oluşturulan çalışma gruplarıyla sağlıklı bir okul iklimi ve ortak bir bilinci geliştirmek amaçlanmaktadır. Böylece eğitim-öğretime ilişkin kolektif amaç oluşturulmaya çalışılmaktadır (Çelik, 2000:38).

Eğitim sistemi içinde okulların temel işlevi, öğrencilerine istenilen davranışları kazandırma ve belli öğrenme yaşantılarının öğrencilerle yaşanmasını sağlamak için çevreyi gerekli biçimde düzenlemektir. Bireyde istenilen davranış değişikliğinin oluşturulabilmesi için sağlanan öğrenim ortamı uygun olmalıdır (Taymaz, 2000: 3).

Okul müdürünün eğitimsel/öğretimsel liderliği, öğrencilerin başarılarını artırıcı ve öğretmenlerin iş doyumunu yükseltici ortamların geliştirilmesine yönelik gerekli önlemleri alması anlamına gelmektedir (Davis ve Thomas, 1997: 21; Akt: Aytac, 2000: 84). Bir öğretim liderinin en önemli görevi, çocuklar için bir öğrenme çevresinin oluşturulmasıdır. Öğretim çevresini oluşturma ve yapılandırma rolü, öğretim liderliğinin temelini oluşturmaktadır.

Öğrenme sürecinin başarılmasında önemli bir etken uygun bir fiziksel çevredir. Bununla birlikte sınıf iklimi, doğrudan maddi şeylere bağlı değildir.

Gerçekte öğrenme etkinlikleri, elverişsiz kitaplar ve diğer elverişsiz öğretim materyallerinin söz konusu olduğu koşullarda, binalarda sürdürülebilir. Fakat bu koşullar istenilmemektedir. Fiziksel çevrede oluşan ilişkilerin niteliği önemlidir. Bununla birlikte, çekici kullanışlı elverişli araç gerece sahip olan iyi planlanmış, konforlu sınıflar istenilir bir eğitim programı için mükemmel bir katkı sağlarlar. Bu tür bir sınıf öğrenciyi okulu daha çekici bularak okula devamını ve etkili öğrenme ve öğretme için çok daha elverişli bir yer sağlar ve sınıfta iyi bir fiziksel çevrenin gelişmesi büyük ölçüde öğretmenin girişken eğitimsel liderliğin başlamasına bağlıdır.

2.3. Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler

2.3.1. Bürokratik ve Yasal Engeller

Günümüzde kamu okullarında görev yapan müdürler bürokraside genellikle orta kademe yöneticisi olarak görülmektedir. Her geçen gün okulların büyüyerek karmaşıklaşması okul yöneticilerinin yetkilerini mevzuat ile sınırlandırmaktadır. Bu konuda yapılan bir araştırma, okul müdürlerinin giderek daha fazla yasa ve kuralların sınırlayıcılığı ile karşılaştıklarını, artan bir kanun denetiminin baskısı altına girdikleri ve dolayısı ile okul yönetimindeki kontrollerini yavaş yavaş kaybettiklerini ortaya çıkarmıştır(Griffin,1993:30, Akt:Gümüşeli,1996:57). Bununla beraber, merkeziyetçi yönü ağır basan eğitim sistemlerinin bulunduğu ülkelerde özellikle iş gören alma, yetiştirme, okul programının belirlenmesi ve bütçelerin kararlaştırılması gibi yetkilerin merkezde toplanmış olması, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim gibi öğretim liderliği faaliyetlerini sınırlandırmaktadır(Gümüşeli, 1996:58).

2.3.2. Zaman Sınırlılığı

Açıkalın(1994), yetkin liderlik özelliğine sahip yöneticilerin, zaman yönetimi konusunda yetkin kişiler olduğunu belirtmiştir. Zaman yönetimi konusunda yetkin kişiler olayları ve olguları öncelik sırasına göre koyabilmektir. Öğretim lideri olan yöneticilerin zamanını kullanırken önceliğini eğitime ve eğitim programına veren kişilerdir. Yapılan araştırmalar, yöneticilerin günlük zamanlarının çoğunu, eğitimle doğrudan ilgili olmayan bazı rutin işlere ayırdıklarını göstermektedir.

Aksoy (1993), lise müdürlerinin çalışma zamanlarını kullanma biçimlerine yönelik yaptığı araştırmada ise, lise müdürlerinin görev alanlarını yedi başlık altında

toplamaştır. Araştırmada yöneticiler zamanlarını bu görev alanlarına, personel işleri %19.3, eğitim-öğretim işleri %18.1, öğrenci işleri %16.8, okul-çevre işleri%12.3, okul işletmeciliği %12.1, yazı işleri %10.5, ve diğer işler %10.9 şeklinde paylaşmışlardır.

2.3.3. Vizyon, Kararlılık ve Cesaret Eksikliği

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını engelleyen etkenlerden bir diğeri de yöneticilerin kişilik özelliklerinden kaynaklanan vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğidir. Yapılan araştırmalar öğretim liderliğini de olumsuz yönde etkileyen kişisel özellikler içerisinde vizyon ve temel bilgi eksikliğini, risk almaya, uzun çalışma saatleri geçirmeye, sürekli gelişmeye ve yetki aktarmaya karşı isteksizlik gibi özelliklerin takip ettiğini göstermektedir. Okul yöneticileri; okulu yönetmenin temelinde eğitim programı ve öğretim yönetme olduğunun farkında olarak daha girişken, cesur ve özverili çalışarak; genel yönetimle birlikte eğitim ve öğretim konusunda sürekli olarak kendini yetiştirip, geliştirerek öğretim liderliği rolünü oynamak için çaba göstermelidir (Gökçer, 2004).

2.3.4. Öğretim Liderliği Konusunda Eğitim Eksikliği

Okulların, istenilen amaçlarına ulaşabilmesi, iyi yönetilmesine ve dolayısıyla yöneticilerinin öğretimsel lider olarak yetiştirilmesine bağlıdır. Okul müdürleri okulu yönetirken aslında okul içerisinde uygulanan eğitim programını ve öğretim sürecini yönetmekte olduklarının bilincinde olup bu konuda kendilerini sürekli geliştirmelidirler (Aksoy, 2006).

Can (2007) tarafından, ilköğretim okulu yöneticilerinin yeni ilköğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterlilik düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bir araştırmada, gerekli süreç yeterince yaşanmadığından yeni öğretim programları hakkında ilköğretim okulu yöneticilerinin yeterli bilgiye sahip olamadıkları, programla ilgili araç gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılmadıkları ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamları sunamadıkları anlaşılmıştır.

2.3.5. Kaynak Yetersizliği

Okuldaki eğitimin kalitesinin artırmak için, kaliteli ve deneyimli öğretmen kadrosunun oluşturulması ile birlikte, gerekli materyaller ve eğitim teknoloji sağlama ile mümkündür. Yeterli kaynak olamadan okuldaki öğretimin niteliğinin artırılması yönünde okul müdürünün çabalarının olumlu sonuç vermesi mümkün değildir. Gerek öğrenme için güdüleyici bir ortamın yaratılması, gerekse öğretmenlerin maddi olarak özendirilmesi, önemli ölçüde parasal kaynaklara bağlıdır(Gümüşeli, 1996:62-63).

2.4. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları birçok araştırmada farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Şişman (2004), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını dört ana başlık ve bu başlıklar altında yer alan toplam kırk dört boyut olarak belirlemiştir. Şişman (2004)'ın sınıflandırmasının ana boyutları şöyledir:

1. Okulun Vizyon ve Misyonunun Yönetimi,
2. Okul Programının Yönetimi,
3. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi,
4. Okul İkliminin ve Kültürünün Yönetimi.

Weber (1989), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ilgili su beş boyutu belirlemiştir:

1. Okul Misyonunu Tanımlama
2. Olumlu Bir Öğrenme İklimi Oluşturma
3. Öğretmenleri Gözleme ve Dönüt Verme
4. Program ve Öğretimi Yönetme
5. Öğretim Programını Değerlendirme(Akt: Şişman, 2004: 64-65)

Bu sınıflamalardan biri de Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılan sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları üç ana boyut ve bu ana boyutlar altında toplam on bir alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları bu boyutlar çerçevesinde incelenmiştir. Hallinger ve Murphy (1985)'in sınıflamasının ana ve alt boyutları şunlardır:

- A. Okulun Misyonunu Tamamlama
 1. Okulun Amaçlarını Geliştirme
 2. Okulun Amaçlarını Açıklama

B. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönelme

1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme
2. Eğitim Programını Eşgüdümlüme
3. Öğrenci İlerlemesini İzleme

C. Öğrenme İklimini Geliştirme

1. Öğretim Zamanını Koruma
2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama
3. Varlığını Hissettirme
4. Öğretmenlere Özendirici Ödüller Verme
5. Akademik Standartları Geliştirme ve Uygulama
6. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme(Akt: Gümüşeli, 1996:36)

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Öğretim Liderliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan araştırma, Türkiye'de öğretim liderliği ile ilgili ilk araştırma olma özelliğini taşımaktadır. İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulunda yapılan ve 110 okul müdürü ile yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul müdürlerinin araştırmada yer alan 11 görev içerisinde; okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere 4 görevi çoğunlukla yaptıklarını algılamışlardır. Öğretmenler ilköğretim okulu müdürlerinin; okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını eş güdümlüme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere 8 görevi çoğunlukla yerine getirdiklerini, buna karşın, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama gibi 3 görevi ise ara sıra yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular öğretmenlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirdiği görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır.

Şişman (1997) Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ne ölçüde sahip oldukları öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme düzeylerinin yöneticilik kıdemlerine, okulların bulunduğu çevreye ve okulların akademik başarı

düzelelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin; okulun amaçının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutlarında yer alan davranışları “çoğunlukla” yerine getirdikleri, buna karşılık; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarını “ara sıra” yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır. Yine araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, müdürlerin yöneticilik kademine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak; kıdemli müdürlerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiş, okulun bulunduğu çevre değişkeni yönünden ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okulların akademik başarı düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılması sonucunda, “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” davranış boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışları dışında, diğer boyutlarda yer alan davranışlar yönünden anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çalhan (1999) ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliğini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında; öğretmen algısına göre okulu müdürleri okulun amaçlarını gerçekleştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, ulaşılabilir olma ve öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri, öğrenci başarısını izleme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartları geliştirme ve uygulama görevlerini ara sıra yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akgün (2001), ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye yönelik olarak yapmış olduğu nitel çalışma sonucuna göre; ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını genellikle yerine getirdikleri ortaya konmuştur. Okul müdürleri ve öğretmenler arasında çoğunlukla görüş birliği olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, "varlığını hissettirme", "öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama", "akademik standartlar geliştirme ve uygulama" davranışlarıyla ilgili görüş farklılığı ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin program veya denetim açısından kendilerinin sorumlu olduklarını hissettikleri belirli görevlerde (gözlem,

koordinasyon, yıllık plan, öğretim zamanını koruma, özlük dosyaları gibi) daha aktif davranışlarda buldukları; öğretmen ve yöneticilere yönelik etkinliklerde ise daha pasif, isteksiz veya kendilerini çok fazla sorumlu hissetmedikleri sonucuna varılmıştır. Bu durum, okul müdürlerinin birinci derecede yönetsel davranışları ön planda tuttıkları; öğretime ilişkin davranışları ise ikinci planda önemli gördükleri şeklinde yorumlanmıştır.

Büyükdoğan (2003) lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bazı değişkenler açısından kendilerine göre ve öğretmenlere göre algılarının karşılaştırmayı amaçladığı araştırma sonucuna göre; okul müdürleri “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” davranışını ara sıra, diğer boyutları ise çoğu zaman sergilediğini, okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının bütünde değerlendirilmesi kıdem, branş ve cinsiyet kriterine göre karşılaştırılması sonucu, söz konusu davranışların gösterilmesi yönünden anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının eğitim düzeyi kriterine göre karşılaştırılması sonucu, doktora mezunları, diğer mezunlara göre lise müdürlerinin daha yükseköğretim liderliği sergilediklerini ileri sürmüşlerdir.

Gökyer (2004) tarafından, ilköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri belirlemeyi amaçladığı araştırma sonucuna göre; okulu müdürlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemlerine göre; öğretim vizyonunu oluşturma alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerden “bürokratik ve yasal engeller” boyutuyla ilgili öğretmenlerle hem müdür, hem de müdür yardımcıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, “Zaman sınırlılığı” boyutuyla ilgili olarak ise öğretmenlerle-müdür yardımcılarının algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, “Öğretim liderliği konusunda eğitim eksikliği” ile “vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği” boyutlarıyla ilgili olarak görev değişkenine göre herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, branşlarının ve cinsiyetlerinin, okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlere ilişkin boyutların hiçbirinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Aksoy’un (2006) ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçladığı

araştırmada; kıdeme ve branşa göre anlamlı farklılıklar göstermezken, hizmet içi eğitime katılan yöneticilerle katılmayanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Sözüeroğlu (2006) ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini ne derecede gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçladığı araştırma sonucuna göre; Okul müdürleri, okulun amaçlarını açıklama, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini “her zaman” yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen algılarına göre ise, yöneticilerin okulun amaçlarını geliştirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini çoğunlukla yerine getirdiklerini; buna karşın öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevlerini ise ara sıra yaptıklarını belirtmişlerdir.

İnandı ve Özkan (2006) ilköğretim ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını göstermeyi amaçladıkları araştırma sonucuna göre; Yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm boyutlar için bir madde hariç “her zaman” ve “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, müdürlerin “öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar” maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Konum değişkenine göre, tüm boyutlarda yönetici ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bu farklılık araştırmacılar tarafından, ortaöğretimde okul müdürlerinin bazı konularda ilköğretim okulu müdürlerine göre daha farklı haklara sahip olmaları, bu nedenle ortaöğretimdeki öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini düşünmüş olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır. Kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır.

Kaya (2008) öğretmenlerin algısına göre müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelemeyi amaçladığı araştırmada; müdürlerinin “çoğunlukla” öğretim liderliğini sergilediğini belirtmişler, tüm alt boyutlar ile cinsiyet, yaş, kıdem ve branş gibi bağımsız değişkenler arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca okul türü bağımsız değişkeni için, genel lise ve meslek lisesi lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Araştırmanın ana problemi olarak da öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak tüm alt boyutlar arasında manidar ilişkiler saptanmıştır.

Demiral (2009) okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının düzeyini ortaya koymayı amaçladığı araştırma sonucuna göre; okul müdürleri ve öğretmenlerin müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin görüşleri arasında paralellik olduğu görülmüştür. Okul müdürü ve öğretmenler, misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi, öğretimi denetleme ve değerlendirme yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi ve olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutlarında "her zaman"; eğitim programı ve öğretimi yönetimin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda ise "çoğunlukla" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında dört boyutta da anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen, eğitim programı ve öğretimi yönetimin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda öğretmenlerin, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda da müdürlerin daha olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür.

Ergen (2009) ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada; ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve buldukları okuldaki görev süreleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. 21-25 yaş arasında yer alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin 36-45 yaş arasında yer alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 46 ve üzeri yaş grupları arasında öğretmenlerin motivasyon düzeyleri bakımından belirgin bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ortalamalarının "Büyük ölçüde memnun" düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Çakıcı (2010) İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi belirlemeyi amaçladığı araştırmasında; ilköğretim okulu öğretmenleri yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını çoğu zaman gerçekleştirdiklerini düşünürken, yöneticiler bu davranışları her zaman

gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre “okul ortamını geliştirme”, “eğitim öğretim süreci” ve “öğretmen görüşleri” alt boyutlarında farklılaşmazken, “yönetim becerileri” boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışı algıları branş değişkenine göre “yönetim becerileri”, “okul ortamını geliştirme” ve “öğretmen görüşleri” alt boyutlarında farklılaşmazken, “eğitim- öğretim süreci” boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Karatay (2011) ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeyi amaçladığı araştırma sonucuna göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını “her zaman” göstermekte olduğu, yöneticilerin; öğretmenlerin desteklenmesi, düzenli öğrenme ve öğretme süreci çevresi ve iklimi oluşturma öğretim liderliği boyutlarını gerçekleştirme düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu öğretmenlerin yaş, öğrenim durumu ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretim liderliği davranışlarının gösterilme düzeyi öğretmenlerin istihdam şekilleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ezer (2014), Türkiye'deki devlet ortaokullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişkinin araştırıldığı çalışmada; öğretmenlerin örgütsel bağlılığının 'kararsızım' düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine göre algısı 'katılıyorum' düzeyindedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermezken yaş ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları ise cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Şentürk (2015), Milli eğitim müdürü ve şube müdürlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirme düzeylerini, ilköğretim okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında; Milli eğitim üst yöneticilerinin öğretim liderliği rolleri arasındaki "Eğitimi geliştirme çalışmalarını yaparken kendi çalışacağı ekibini oluşturmada bürokrasi engelini

kırabilir" ifadesini gerçekleştirme düzeyi hakkında okul yöneticilerinin görüşleri; % 34,1'i katılmıyorum ,% 12'si Kesinlikle katılıyorum ve % 18,8 i kesinlikle katılmıyorum şeklinde, Eğitim düzeyi, cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Sertkaya (2015), "Ortaöğretim Eğitim Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayıcı Etkenler"i araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırma sonucuna göre; bürokratik ve yasal sınırlılıklar ile Ortaöğretim müdürlerinin karşılaştıkları farklı beklentiler, zaman kıtlığı, yetişme eksikliği, kararsızlık ve cesaretsizlik, kaynak yetersizliği gibi etkenlerin öğretim liderliği davranışlarını engellediği görülmüştür. MEB, ortaöğretim kurum yöneticilerinin yasal çerçevede özerk çalışmalara imkan verecek şekilde düzenlemeler yapmaları, alt sistemlere daha çok kaynak ayırmaları, gereksiz bürokratik işlemleri ortadan kaldırmaları, bu yönde il ve ilçe eğitim müdürlüklerini teşvik etmeleri, kurum yöneticilerinin özellikle eğitim programı ve öğretim konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri yönünde sisteme yeni bir perspektif getirmenin gerekliliği tespit edilmiştir.

Cengiz (2015), resmi ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde bir etkisinin incelediği araştırmasında; okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını çoğunlukla yerine getirdikleri ve öğretmenlerin işlerinden kısmen doyum elde ettikleri ortaya çıkmıştır.

Deniz (2015) Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenlere ilişkin müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerini incelediği araştırmasında; yöneticilerin, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli kaynakları bulmada özel okullarda bir sorunla karşılaşmadıklarını, ancak; devlet okulları kaynak bulmada parasal kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. MEB'in programına bağlı kalmak şartıyla, programda esneklik, düzenleme ve zenginleştirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim çalışmalarında özel okuldaki yöneticiler, ortam hazırlama, öğretmenlerde istek oluşturma ve zaman konusunda sorun yaşamadıklarını söylemişlerdir. Devlet okulundaki birçok yönetici, öğretmenlerde istek olmadığını ve zaman konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

2.5.2. Öğretim Liderliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Heck ve Others (1990) müdürlerin öğretim liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçladığı araştırma sonucuna göre; bir öğretim lideri olarak okul müdürünün, öğrenci çıktısını doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır. Yine yöneticilerin, okul iklimi ve okuldaki öğretimin örgütlenmesine ilişkin öğretim liderliği davranışlarının, öğrenci davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğu belirtilmiştir(Akt:Ergen,2009:5).

Wildly ve Dimmock (1993) ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeyi amaçladığı araştırma sonucuna göre; bölüm düzeyinde öğretmen ve yöneticilerin, öğretim liderliği konusunda daha çok doğrudan sorumluluk duydukları, okul müdürlerinin ise, öğretim liderliği konusunda daha çok dolaylı davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul kademeleri arasında yapılan karşılaştırmada, müdürlerin algıları arasında, “Eğitim programını yönetme” ile “dönüt sağlama ve değerlendirme” görevlerinde ilkokullar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul müdürlerinin yapmış oldukları tüm görevlerde okulda çalışan diğer görevlilere göre kendilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır(Akt: Arın,2006:58-59).

Öğretim liderliğinin okul müdürlerinin algılarına göre değerlendirildiği çalışmaların başında müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirdikleri görüşü ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmen algılarının okul müdürlerinin algılarından farklı olduğu görülmektedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını daha düşük düzeyde gerçekleştirdikleri görüşündedirler.

Okulun etkililiğinde, okul ortamında etkili bir iletişim kurmada, okul etkinliklerine katılımın sağlanmasında, okul ikliminde ve okuldaki öğretimin örgütlenmesinde, öğrenci davranışları ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkinin görülmesinde en önemli unsur bir öğretim lideri olarak okul müdürü ve onun davranışlarıdır. Okulun sağlıklı ya da sağlıklısız olmasında okul müdürünün rolü diğer etkenlerden daha belirleyicidir. Dolayısıyla etkili bir liderlik özelliği olarak değerlendirilen öğretim liderliği, okul müdürlerine sağlıklı bir okul oluşturmada olumlu katkısı olacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma verilerinin toplanması ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, ortaöğretim okulu Müdürlerinin, kendi ve öğretmen görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemeye yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre örneklemin daha büyük olduğu araştırmalardır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve-veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama yoluyla bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz fakat o yönde bazı ipuçları vererek bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde öteki değişkenin tahmini ve anlaşılmasında yararlı sonuçlar verebilir. Değişkenler arası ilişki kısmi veya karşılıklı bağımlılık şeklinde ya da ikisini de etkileyen üçüncü değişken tarafından olabilir (Karasar, 2010: 77-82).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma evrenini Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaöğretim okullarında 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaöğretim okullarında 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenler arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Gaziantep ili Şehitkamil İlçe merkezindeki toplam 56 tane ortaöğretim okulu içerisinde tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 15 ortaöğretim okulunda görev yapan 150 öğretmen ve 100 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Tablo 3.1 de araştırma örnekleme ile ilgili sayısal bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı

Okullar	Yönetici		Öğretmen	
	N	%	N	%
Abdulkadir Konukoğlu MTAL	6	6%	8	5%
Arif Nihat Asya Anadolu Lisesi	5	5%	8	5%
Av. Mahmut Düşün MTAL	5	5%	8	5%
Fitnat Nuri Tekerekoğlu Anadolu Lisesi	5	5%	7	5%
Gaziantep Anadolu Lisesi	5	5%	7	5%
Hacı Sani Konukoğlu Anadolu Lisesi	5	5%	7	5%
Hatice-Lütfü Akcan Anadolu Lisesi	5	5%	8	5%
İl Genel Meclisi Anadolu Lisesi	5	5%	8	5%
Kanuni Sultan Süleyman MTAL	6	6%	9	6%
Mehmet Akif Ersoy MTAL	5	5%	8	5%
Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi	5	5%	7	5%
Servi Erdemoğlu MTAL	5	5%	8	5%
Vedat Topçuoğlu Anadolu Lisesi	5	5%	6	4%
Yasemin Erman Balsu Anadolu Lisesi	5	5%	6	4%
Arıl Kenan Öztürk Çok Programlı Anadolu Lisesi	4	4%	8	5%
Bayraktar Anadolu Lisesi	5	5%	7	5%
Mahmudiye Erkek Anadolu İmam Hatip Lisesi	5	5%	8	5%
Mehmet APİ Anadolu Lisesi	5	5%	8	5%
Süleyman Şah Anadolu Lisesi	4	4%	7	5%
Şehitkamil Belediyesi Anadolu Lisesi	5	5%	7	5%
	100	100%	150	100%

3.3. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi'nin (EARGED) izni ile ölçme aracı Şehitkamil ilçe merkezindeki ortaöğretim okullarında görevli müdürlere ve öğretmenlere doğrudan ulaşılarak uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından anket hakkında gerekli açıklamalar yapılarak ortaöğretim okulu müdürlerine 120,

öğretmenlere ise 170 adet anket uygulanmış olup uygulama yaklaşık olarak 25 dakika sürmüştür. Okul müdürlerine uygulanan anketlerden 113 tanesinin geri dönütü alınmış olup 13 tanesi eksik bilgi ve yanlış kodlama yapıldığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Aynı şekilde öğretmenlere uygulanan anketlerden 158 tanesinin geri dönütü alınmış olup; 8 anket eksik bilgi ve yanlış kodlama yapıldığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Toplamda örneklem gurubuna dahil edilen anket sayısı müdürler için 100, öğretmenler için 150 adet olduğu tespit edilmiştir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırma kapsamına alınan ortaöğretim müdürleri ve öğretmenlerinin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplama amacıyla araştırmada inceleme konusu olan bağımsız değişkenlerle ilgili 7 sorudan oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu, bu araştırmanın amacına ve inceleme konusu olan bağımsız değişkenlere uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesinde konu ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuş ve öğretim liderliği ile ilişkisi olabileceği düşünülen faktörler, ortaöğretim müdür ve öğretmenlerine ait; cinsiyete, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, kıdem yılı, okul türü, yöneticilik deneyimi, öğretmen liderliği ili ilgili katıldığı kurs ve seminer değişken olarak belirlenmiştir. Kişisel Bilgi Formu'nun bir örneği Ek-1'de verilmiştir.

3.4.2. Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Şişman (1997) tarafından geliştirilen Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğidir. Ölçek iki formdan oluşturulmuş olup; birinci bölümde kişisel tanıtıcı bilgiler, ikinci bölümde ise Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarını içine alan sorular bulunmaktadır. Ölçme aracı beş boyutta 50 sorudan oluşmaktadır. Her biri 10 sorudan oluşan, 5 boyut sırasıyla şu şekildedir: Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması; Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi; Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturulması. Her maddenin karşısına davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli bir seçenek verilmiştir. Bu seçenekler; “Hiçbir zaman, Çok seyrek, Ara sıra, Çoğu zaman ve Her zaman” seçenekleridir.

Şişman (2004) tarafından yapılan araştırmada bu ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha yoklanmış ve ölçeğin tamamının güvenilirliği ,92 ile bulunmuş, Aksoy (2006) tarafından ise ölçeğin tamamının güvenilirliği ,96 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirliği ,90 bulunmuş,

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Yönergeler doğrultusunda tam ve eksiksiz olarak doldurulan anketlerden elde edilen veriler, Sosyal Bilimler İçin İstatistiki Windows Paketi (Statistical Package for Social Science for Windows, SPSS 20.00) programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, anlamlılık testi gibi istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Öncelikle bir değişkenle ilgili sayısal verilerin derlenmesi, tanımlanması ve sunulmasında kullanılan betimsel (tanımlayıcı) istatistiklerden yararlanılarak örnekleme yer alan katılımcıların demografik bilgilerinin ortaya çıkarılması yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda frekans (N) ve yüzde (%) dağılımı ortaya konmuştur.

Analizler yapılırken öncelikle örneklem grubunu oluşturan müdürlerin ve öğretmenlerin demografik özellikleri ile ölçeğin ifadelerine göre normallik analiz testlerinden Kolmogorov –Smirnov testine göre ($P>0,05$) küçük olduğu için veriler normal dağılım göstermemişlerdir (Bknz. Tablo:3.2, Tablo:3.3). Bu nedenle araştırma bulgularını elde etmek için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 3.2. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (Normallik Testi)

Alt Ölçekler	n	X	Ss.	Z	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	100	41.60	4.34	1.462	.028
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	100	40.94	4.60	1.611	.011
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	100	40.75	4.88	1.789	.003
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	100	39.55	5.83	2.124	.000
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	100	40.12	4.87	1.802	.003

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeyinin belirlemek için verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için yapılan normallik analiz testlerinden K-S testi sonucu manidar ($p<.05$) olduğu için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 3.3. Ortaöğretim Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (Normallik Testi)

Alt Ölçekler	n	X	Ss.	Z	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	150	38.51	5.80	1.722	.005
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	150	38.01	6.15	2.281	.000
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	150	37.64	6.37	2.041	.000
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	150	33.76	8.89	1.498	.023
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	150	36.26	7.02	1.087	.188

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeyinin belirlemek için verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için yapılan normallik analiz testlerinden K-S testi sonucu manidar ($p<.05$) olduğu için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Müdürlerin ve öğretmenlerin ölçeklere ilişkin verdikleri puanlarının, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, okul türü ve seminer kurs değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır. Müdürlerin ve öğretmenlerin, ölçek ve alt boyutlarına ilişkin verdikleri puanlarının, yaş ve hizmet yılı değişkenleri bakımından, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını araştırmak üzere, parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, okul müdürlerinin kendi ve öğretmen görüşlerine göre kullandıkları öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili elde edilen bulgular alt problemlere göre sırayla sunulmuştur

4.1. BETİMSSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMLARI

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Cinsiyet	N	%
Yönetici	Kadın	30	30.0
	Erkek	70	70.0
	Toplam	100	100.0
Öğretmen	Kadın	55	36.7
	Erkek	95	63.3
	Toplam	150	100.0

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul müdürlerinin %30'unu kadın müdürler, %70'ini erkek müdürler oluşturmaktadır. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin %36.7'sini kadın öğretmenler, %63.3'ünü erkek öğretmenler oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

	Yaş	N	%
Yönetici	21-30 Yaş	31	31.0
	31-40 Yaş	45	45.0
	41- Yaş ve Üzeri	24	24.0
	Toplam	100	100.0
Öğretmen	21-30 Yaş	49	32.7
	31-40 Yaş	66	44.0
	41Yaş ve Üzeri	35	23.3
	Toplam	150	100.0

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul müdürlerinin %31'inin 21-30 yaş, %45'inin 31-40 yaş, %24'ünü 41 yaş ve üzeri yaş grubundaki müdürler oluşturmaktadır. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,7'sini 21-30 yaş, %44'ünü 31-40 yaş, %23.3'ünü 41 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı

	Medeni Durum	N	%
Yönetici	Evli	72	72.0
	Bekar	28	28.0
	Toplam	100	100.0
Öğretmen	Evli	98	65.3
	Bekar	52	34.7
	Toplam	150	100.0

Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul müdürlerinin %72'si evli müdürler, %28'ini bekar müdürler oluşturmaktadır. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin %65.3'ünü evli öğretmenler, %34.7'sini bekar öğretmenler oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi		N	%
Yönetici	Lisans	73	73.0
	Lisansüstü	27	27.0
	Toplam	100	100.0
Öğretmen	Lisans	119	79.3
	Lisansüstü	31	20.7
	Toplam	150	100.0

Tablo 4.4.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul müdürlerinin %73'ünü lisans mezunu, %27'sini yüksek lisansüstü mezunu müdürler oluşturmaktadır. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin %79.3'ünü lisans mezunu, %20.7'sini lisansüstü mezunu öğretmenler oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dağılımı

Kıdem Yılı		N	%
Yönetici	1 Yıdan az	17	17.0
	1-5 Yıl	27	27.0
	6-10 Yıl	28	28.0
	11-20 Yıl	28	28.0
	Toplam	100	100.0
Öğretmen	1 Yıdan az	19	12.7
	1-5 Yıl	44	29.3
	6-10 Yıl	35	23.3
	11-20 Yıl	52	34.6
	Toplam	150	100.0

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul müdürlerinin %17'sinin kıdem yılı 1 yıldan az, %27'sinin 1-5 yıl, %28'inin 6-10 yıl ve %28'inin 11-20 kıdem yılına sahip müdürler oluşturmaktadır. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin %12.7'sini 1 yıldan az, %29.3'ünü 1-5 yıl, %23.3'ünü 6-10 yıl ve %34.6'sını 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.6. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

	Okul Türü	N	%
Yönetici	Anadolu Lisesi	69	69.0
	Meslek Lisesi	31	31.0
	Toplam	100	100.0
Öğretmen	Anadolu Lisesi	101	67.3
	Meslek Lisesi	49	32.7
	Toplam	150	100.0

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul müdürlerinin %69'u Anadolu lisesinde %31'i meslek lisesinde görev yapan müdürler oluşturmaktadır. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin %67.3'ünü Anadolu lisesi, %32.7'sini meslek lisesinde görev yapan öğretmenler oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Seminer ve Kurs Değişkenine Göre Dağılımı

	Seminer-Kurs	N	%
Yönetici	Evet	17	17.0
	Hayır	83	83.0
	Toplam	100	100.0
Öğretmen	Evet	40	26.7
	Hayır	110	73.3
	Toplam	150	100.0

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul müdürlerinin %17'sinin öğretimsel liderlikle ilgili eğitime katıldığı, %83'ünün katılmadığı görülmektedir. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin %26.7'sinin öğretimsel liderlikle ilgili eğitim aldığı, %73.3'ünün almadığı görülmektedir.

4.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaöğretim okulu müdürleri, kendi ve öğretmen görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirmektedir?” şeklindedir.

Tablo 4.8. Katılımcıların Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Algıları

	Öğretim Liderliği Alt Boyutları	M in.	Ma x.	X	Ss.
Müdür	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	26	50	41.600	4.339
	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	27	49	40.940	4.601
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	24	50	40.750	4.879
	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	19	50	39.550	5.830
	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	27	50	40.120	4.875
Öğretmen	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	20	50	38.507	5.797
	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	16	47	38.007	6.145
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	16	49	37.640	6.370
	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	10	50	33.760	8.886
	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	11	50	36.260	7.016

Tablo 4.8’ de görüldüğü gibi, ortaöğretim müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; ortaöğretim müdürlerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda 41.60, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda 40.94, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda 40.75, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda 39.55 ve Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutunda 40.12 puan aldıkları görülmektedir. Örneklemi oluşturan ortaöğretim müdürlerinin en fazla Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, en düşük Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda oldukları belirlenmiştir. Ortaöğretim müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği puan ortalaması 40.59 olduğu göz önünde bulundurulursa ortaöğretim müdürlerinin orta düzeyde öğretim liderliği davranışı sergiledikleri görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre; ortaöğretim müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışları incelendiğinde; ortaöğretim müdürlerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda 38.507, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda 38.007, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda 37.640, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda 33.760 ve Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutunda 36.260 puan aldıkları görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre örnekleme oluşturan ortaöğretim müdürlerinin en fazla Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, en düşük Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretim liderliğine ilişkin kendi görüşleriyle paralellik göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği puan ortalaması 36.83 olduğu göz önünde bulundurulursa ortaöğretim müdürlerinin orta düzeyde öğretim liderliği davranışı sergiledikleri görülmektedir.

Araştırma sonuçlarında okul müdürlerinin kendi görüşlerine göre öğretmen liderliği algısı öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliği algısından tüm alt boyutlarda daha yüksek algıladıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin kendi ve öğretmen görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; İnandı ve Özkan (2006), Gökyer (2004), Yüce (2010) ve Önder (2010) tarafından yapılan araştırmaların bulguları bu sonucu destekler niteliktedir. Önder (2010) bütün alt boyutlarında okul yöneticileri öğretmenlere göre kendilerini daha yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. Yüce (2010) İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları algılarının Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda Ara Sıra düzeyinde oldukları; diğer boyutlarda ise Çoğu Zaman düzeyinde oldukları saptanmıştır. Bu sonuca göre ilköğretim okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla yerine getirmektedirler. Çakıcı (2010) Öğretmen görüşlerine göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin, yönetim becerileri boyutundaki ifadeleri çoğu zaman gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğine yönelik davranışları gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğretmenler ile okul yöneticilerin görüşleri farklılaşmaktadır. Öğretmenler yöneticilere göre, okul yöneticilerinin daha düşük düzeyde öğretim liderliği davranışlarını gösterdiklerini belirtmektedirler. Bunun sebebi daha çok okul

yöneticilerinin başarısız olarak görülme kaygısı olabilir. Başka bir ifadeyle kendilerini daha başarılı gösterebilme kaygısı ile daha yüksek puan vermiş olabilirler. Bunun yanında okul yöneticileri ile öğretmenler arasında okul yöneticilerinin öğretim liderliği rol ya da görevleri ile ilgili algı veya beklenti farklılığından kaynakladığı düşünülmektedir.

4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim okulu müdürleri kendi görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarının; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem yılı, okul türü ve öğretim liderliği ile ilgili katıldığı kurs ve seminer değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

“Cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak kadın ve erkeklerin cinsiyete göre, öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.9.’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Kadın	Erkek	U	P
	(1) n=30	(2) n=70		
	Sıra Ort.	Sıra Ort.		
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	51.27	50.17	1027.00	.862
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	52.80	51.94	979.00	.196
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	52.92	49.46	977.50	.583
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	53.80	49.09	951.00	.454
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	55.37	48.41	904.00	.270

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan kadın ve erkek müdürlerin öğretim liderliği algısı Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda ($U=1027.00$, $p>.05$), Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda

(U=979.00, $p>.05$), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda (U=977.50, $p>.05$), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda (U=951.00, $p>.05$) ve Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi oluşturma alt boyutunda (U=904.00, $p>.05$) cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Küp (2011)'ün okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılamasında tüm alt boyutlar ile yöneticilerinin cinsiyetine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Büyükoğlan (2003) lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bazı değişkenler açısından kendilerine göre ve öğretmenlere göre algılarının karşılaştırmayı amaçladığı araştırma sonucuna göre; cinsiyet değişkenin anlamlı bir fark olmaması araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

4.2.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

“Yaş değişkenine göre göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	21-30 Yaş (1) n=31	31-40 Yaş (2) n=45	41-50 Yaş (3) n=24			
Alt Ölçekler	Sıra Ort	Sıra Ort	Sıra Ort	sd	χ^2	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	47.40	53.89	48.15		1.136	.567
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	54.15	51.08	44.71		1.477	.478
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	55.73	50.82	43.15	2	2.592	.274
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	54.61	52.24	41.92		2.912	.233
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	45.61	53.10	51.94		1.314	.518

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan müdürlerin öğretim liderliği algısı Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda [$\chi^2(Sd=2)= 1.136, p>.05$], Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda [$\chi^2(Sd=2)= 1.477, p>.05$], Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda [$\chi^2(Sd=2)= 2.592, p>.05$], Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda [$\chi^2(Sd=2)= 2.912, p>.05$] ve Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi oluşturma alt boyutunda [$\chi^2(Sd=2)= 1.314, p>.05$] yaş değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Acar (2001) ve Gül (2001)’ün araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin yaşlarına göre ilköğretim müfettişlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.2.2.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

“Medeni durum değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak evli ve bekar müdürlerin medeni durumlarına göre, öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.11.’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Evli	Bekar	U	P
	(1) n=72	(2) n=28		
	Sıra Ort.	Sıra Ort.		
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	52.90	44.34	835.50	.183
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	53.67	42.34	779.50	.078
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	52.76	44.68	845.00	.207
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	53.22	43.50	812.00	.131
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	53.72	42.21	776.00	.073

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan müdürlerin öğretim liderliği algısı Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda (U=835.50, p>.05), Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda (U=779.50, p>.05), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda (U=845.00, p>.05), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda (U=812.00, p>.05) ve Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi oluşturma alt boyutunda (U=776.00, p>.05) medeni durum değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

4.2.2.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

“Eğitim düzeyi değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin lisans ve lisansüstü mezunu yöneticilerin eğitim durumlarına göre, öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.12.’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Lisans	Lisansüstü	U	P
	(1) n=73	(2) n=27		
	Sıra Ort.	Sıra Ort.		
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	51.94	46.61	880.50	.413
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	49.45	53.33	909.00	.551
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	50.55	50.37	982.00	.978
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	49.08	54.33	882.00	.420
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	52.25	45.78	858.00	.320

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan müdürlerin öğretim liderliği algısı Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda (U=880.50, p>.05), Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda (U=909.00, p>.05), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda

($U=982.00$, $p>.05$), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda ($U=882.00$, $p>.05$) ve Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi oluşturma alt boyutunda ($U=858.00$, $p>.05$) eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Literatür incelendiğinde Köse (2016) ilkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmen görüşleri açısından belirlemeyi amaçladığı araştırmasında; müdürlerin öğretim liderliği davranışları il eğitim durumu arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırma bulguları örtüşmektedir. Ayrıca; Büyükdoğan (2003) lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bazı değişkenler açısından kendilerine göre ve öğretmenlere göre algılarının karşılaştırmayı amaçladığı araştırma sonucuna göre; doktora mezunları, diğer mezunlara göre daha yükseköğretim liderliği sergilediklerini ileri sürmüşlerdir. Bu sonuç araştırma bulguları ile farklılaşmaktadır.

4.2.2.5. Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

“Kıdem yılı değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4.13.’de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	1Yıldan	1-5	6-10	11-20	sd	χ^2	P
	Az	Yıl	Yıl	Yıl			
	(1)	(2)	(3)	(4)			
	n=17	n=27	n=28	n=28			
	Sıra Ort	Sıra Ort	Sıra Ort	Sıra Ort			
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	50.97	48.61	50.20	52.34		.237	.971
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	44.00	47.56	58.77	49.02		3.511	.319
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	45.44	53.04	56.46	45.16	3	2.898	.408
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	51.03	49.37	54.38	47.39		.875	.831
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	55.59	52.76	47.05	48.68		1.205	.752

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan müdürlerin öğretim liderliği algısı Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda [$\chi^2(Sd=3)=.237, p>.05$], Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda [$\chi^2(Sd=3)=3.511, p>.05$], Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda [$\chi^2(Sd=3)=2.898, p>.05$], Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda [$\chi^2(Sd=3)=.875, p>.05$] ve Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi oluşturma alt boyutunda [$\chi^2(Sd=3)=1.205, p>.05$] hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Önder (2010) ve Küp (2011) ’ün yaptığı çalışmalar araştırma sonucuyla paralellik göstermekte, Şişman(1997)’ın araştırma bulgularıyla farklılaşmaktadır. Önder (2010) okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine yönelik kendi görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği, Küp (2011) okul yöneticilerinin öğretim liderlik rolüne sahip olma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılığı belirlenememiştir. Şişman (1997) Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ne ölçüde sahip oldukları belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında kıdemli müdürlerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

4.2.2.6. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

“Okul Türü değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin Anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapan yöneticilerin okul türü durumlarına göre, öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann- Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.14.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	A.Lisesi	M.Lisesi	U	P	Fark
	(1) n=69	(2) n=31			
	Sıra Ort.	Sıra Ort.			
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	55.43	39.53	729.50	.011	1>2
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	55.60	39.15	717.50	.008	1>2
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	57.65	34.58	576.00	.000	1>2
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	55.96	38.35	693.00	.005	1>2
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	56.20	37.82	676.50	.003	1>2

Tablo 4.14’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan müdürlerin öğretim liderliği algısı Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda, okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($U=729.500$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Anadolu Lisesinde görev yapan okul müdürlerinin, Meslek Lisesinde görev yapan okul müdürlerinin algısına göre Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan müdürlerin öğretim liderliği algısı Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda, okul türü değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($U=717.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Anadolu Lisesinde görev yapan okul müdürlerinin, Meslek Lisesinde görev yapan okul müdürlerinin algısına göre Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan müdürlerin öğretim liderliği algısı Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda, okul türü değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($U=576.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Anadolu

Lisesinde görev yapan okul müdürlerinin, Meslek Lisesinde görev yapan okul müdürlerinin algısına göre Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan müdürlerin öğretim liderliği algısı Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda, okul türü değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir (U=693.00, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Anadolu Lisesinde görev yapan okul müdürlerinin, Meslek Lisesinde görev yapan okul müdürlerinin algısına göre Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan müdürlerin öğretim liderliği algısı Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutunda, okul türü değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir (U=676.50, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Anadolu Lisesinde görev yapan okul müdürlerinin, Meslek Lisesinde görev yapan okul müdürlerinin algısına göre Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sezen, Akan, Ada (2014) okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Fen liselerinde görevli öğretmenler; anadolu liseleri, genel liseler ve meslek liselerinde görevli öğretmenlere oranla okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde öğretim liderliği rollerini sergiledikleri şeklinde görüş belirtmektedirler. Bu bulgular araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Sonuç olarak; Anadolu liselerinde akademik başarı beklentisinin meslek liselerine göre daha yüksek olması, ayrıca okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarı akademik anlamda başarılı beklentisi yüksek olması Anadolu Liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarında pozitif anlamda etki yaptığı söylenebilir.

4.2.2.7. Seminer-Kurs Değişkenine İlişkin Bulgular

“Seminer-Kurs değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak seminer-kursa katılan ve katılmayan yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.15.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.15. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Seminer Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Evet (1) n=17	Hayır (2) n=83	U	P	Fark
	Sıra Ort.	Sıra Ort.			
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	58.18	48.93	575.00	.229	
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	64.15	47.70	473.50	.032	1>2
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	62.18	48.11	507.00	.067	
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	63.76	47.78	480.00	.038	1>2
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	64.94	47.54	460.00	.024	1>2

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan müdürlerin öğretim liderliği algısı Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda, seminer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (U=473.50, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Öğretim liderliği ile ilgili seminere katılan okul müdürlerinin, öğretim liderliği ile ilgili seminere katılmayan okul müdürlerinin algısına göre Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan müdürlerin öğretim liderliği algısı Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda, seminer değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir (U=480.00, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Öğretim

liderliği ile ilgili seminere katılan okul müdürlerinin, ğretim liderliği ile ilgili seminere katılmayan okul müdürlerinin algısına göre ğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan müdürlerin ğretim liderliği algısı Düzenli ğretme öğrenme çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutunda, seminer değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($U=460.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ğretim liderliği ile ilgili seminere katılan okul müdürlerinin, ğretim liderliği ile ilgili seminere katılmayan okul müdürlerinin algısına göre Düzenli ğretme öğrenme çevresi ve İklimi Oluşturma alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan müdürlerin ğretim liderliği algısı Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda ($U=575.00$, $p>.05$), ğretim Süreci ve ğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda ($U=507.00$, $p>.05$) seminer değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı grlmştir.

Bankston (1993) tarafından yapılan ve hizmet içi eğitim programlarına katılma ve ğretim liderliği davranışı gösterme arasındaki ilişkiyi konu alan bir araştırmada, ğretim liderliği konusunda hizmet içi eğitime katılmış müdürlerin, bu eğitime katılmayanlara göre daha fazla ğretim liderliği davranışları gösterdikleri, müdürlerin kendilerinden beklenen ğretim liderliği davranışlardan haberdar edilmelerinin ğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Akt:Gümüşeli, 1996). Aksoy (2006) tarafından yapılan araştırmada da, öğretimsel liderliğin bütün boyutlarında hizmet içi eğitime katılan yöneticilerle katılmayanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu bulgular araştırma sonucunu desteklemektedir.

Öğretim liderliği ile ilgili seminere katılan okul yöneticilerinin ğretim liderliği ile ilgili farkındalık düzeyleri daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaöğretim öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarının; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem yılı, okul türü, yöneticilik deneyimi ve öğretim liderliği ile ilgili katıldığı kurs ve seminer değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

4.2.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

“Cinsiyet değişkenine göre ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği davranışları farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak kadın ve erkeklerin cinsiyete göre, öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.16.’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Kadın	Erkek	U	P	Fark
	(1)	(2)			
	n=55	n=95			
	Sıra Ort.	Sıra Ort.			
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	65.18	81.47	2045.00	.026	2>1
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	66.56	80.67	2121.00	.054	
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	66.26	80.85	2104.50	.047	2>1
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	69.56	78.94	2286.00	.202	
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	64.90	81.64	2029.50	.023	2>1

Tablo 4.16’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (U=2045.00, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin algısı kadın öğretmenlerin algısına göre

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir (U=2104.50, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin algısı kadın öğretmenlerin algısına göre Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir (U=2029.50, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin algısı kadın öğretmenlerin algısına göre Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı cinsiyet değişkenine göre; Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda (U=2121.00, $p>.05$), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda (U=2286.00, $p>.05$) cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Gürsun'un (2007), Can'ın (2007), Alıç'ın (1985), Gedikoğlu ve diğerlerinin, (2004) çalışmaları bu bulguları doğrular niteliktedir. Gürsun'un (2007) İstanbul ili Kartal ilçesi kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında; erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Bunun yanı sıra Yüce (2010) , Önder(2010), Küp (2011), Kaya (2008) , Çelik (2006) ve Çalhan'ın (1999) yaptığı araştırmalarında da cinsiyet değişkeni ile öğretim liderliği alguları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

“Yaş değişkenine göre göre ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği davranışları farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4.17.’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	21-30	31-40	41-50	sd	χ^2	P
	(1) n=49	(2) n=66	(3) n=35			
	Sıra Ort	Sıra Ort	Sıra Ort			
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	76.22	68.77	87.17		4.146	.126
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	73.03	72.92	83.81		1.684	.431
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	78.14	70.86	80.54	2	1.412	.493
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	79.72	75.89	68.86		1.289	.525
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi	79.29	72.05	76.70		1.817	.665

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda [$\chi^2(Sd=2)= 4.146, p>.05$], Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda [$\chi^2(Sd=2)= 1.684, p>.05$], Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda [$\chi^2(Sd=2)= 1.412, p>.05$], Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda [$\chi^2(Sd=2)= 1.289, p>.05$] ve Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi oluşturma alt boyutunda [$\chi^2(Sd=2)= 1.817, p>.05$] yaş değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Kaya (2008) Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Acar (2001) ve Gül (2001)’ün araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin yaşlarına göre ilköğretim

müfettişlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgular araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

4.2.3.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

“Medeni durum değişkenine göre ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği davranışları farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak evli ve bekar öğretmenlerin medeni durumlarına göre, öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.18.’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Evli	Bekar	U	P
	(1)	(2)		
	n=98	n=52		
	Sıra Ort.	Sıra Ort.		
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	73.29	79.67	2331.00	.390
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	70.86	84.24	2093.50	.072
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	74.24	77.87	2425.00	.626
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	72.89	80.42	2292.00	.312
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	74.03	78.28	2403.50	.568

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda (U=2331.00, p>.05), Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda (U=2093.50, p>.05), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda (U=2425.00, p>.05), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda (U=2292.00, p>.05) ve Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi oluşturma alt boyutunda (U=2403.50, p>.05) medeni durum değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Ezer (2014) ve Çam (2008)'in araştırma bulgularıyla farklılaşmaktadır. Ezer (2014), Türkiye'deki devlet ortaokullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları gerçekleştirme düzeylerinin medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çam (2008) yaptığı araştırma sonucunda; medeni durumlarına göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği hakkındaki görüşleri anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Yapılan araştırma sonucuna göre bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere oranla öğretim liderliği davranışları algısı daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre; okul yöneticilerinin daha yüksek öğretim liderliği rollerini daha fazla gösterdiğini düşünmektedir. Bunun sebebi olarak evli katılımcıların daha düzenli bir hayata sahip olması ve değerlendirme yaparken daha nesnel yaklaşmış olduğu söylenebilir.

4.2.3.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

“Eğitim düzeyi değişkenine göre göre ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği davranışları farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin lisans ve yüksek lisan mezunu öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann- Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.19.' da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Mann- Whitney-U Testi Sonuçları

	Lisans Lisansüstü		U	P
	(1) n=119	(2) n=31		
Alt Ölçekler	Sıra Ort.	Sıra Ort.		
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	73.05	82.73	1553.00	.271
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	73.95	79.15	1660.50	.554
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	74.50	76.98	1725.50	.778
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	72.75	83.93	1517.00	.204
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	74.63	76.45	1741.50	.837

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda (U=1553.00, p>.05), Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda (U=1660.50, p>.05), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda (U=1725.50, p>.05), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda (U=1517.00, p>.05) ve Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi oluşturma alt boyutunda (U=1741.50, p>.05) eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Ezer (2014), Türkiye'deki devlet ortaokullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişkinin araştırıldığı çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyi ile öğretim liderliği arasında anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.3.5. Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

“Kıdem yılı değişkenine göre göre ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği davranışları farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin öğretmenlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4.20.’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	1Yıldan	1-5	6-10	11-20	sd	χ^2	P
	(1) n=19	(2) n=44	(3) n=35	(4) n=52			
	Sıra Ort	Sıra Ort	Sıra Ort				
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	49.61	75.86	67.84	75.00	3	6.577	.087
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	56.29	75.48	57.39	71.24		6.705	.071
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirme	60.05	68.44	71.29	75.18		1.950	.583
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	50.79	78.07	74.61	66.30		6.908	.075
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi İklimi Oluşturma	61.53	69.84	72.99	71.55		1.098	.777

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda [$\chi^2(Sd=3)= 6.577 ,p>.05$], Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda [$\chi^2(Sd=3)= 6.705,p>.05$], Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda [$\chi^2(Sd=3)= 1.950,p>.05$], Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda [$\chi^2(Sd=3)= 6.908,p>.05$] ve Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi oluşturma alt boyutunda [$\chi^2(Sd=3)= 1.098,p>.05$] kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Gökyer (2004), Aksoy’un (2006) ve Ezer (2014) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Gökyer (2004) ilköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Aksoy’un (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği boyutlarını gerçekleştirme düzeylerinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Ezer (2014), Türkiye’deki devlet ortaokullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları gerçekleştirme düzeylerinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.2.3.6. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

“Okul Türü değişkenine göre ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği davranışları farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul türüne göre, öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann- Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.21.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Anadolu Meslek		U	P	Fark
	(1) n=101	(2) n=49			
	Sıra Ort.	Sıra Ort.			
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	80.04	66.13	2015.50	.065	
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	80.78	64.62	1941.50	.032	1>2
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	82.45	61.18	1773.00	.005	1>2
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	76.55	73.33	2368.00	.669	
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	78.79	68.72	2142.50	.183	

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda, okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (U=1941.50, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin, Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin algısına göre Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda, okul türü değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir (U=1773.00, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Anadolu Lisesinde görev yapan okul müdürlerinin, Meslek Lisesinde görev yapan okul müdürlerinin algısına göre Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı okul türü değişkenine göre; Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda (U=2015.50, p>.05), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda (U=2368.00, p>.05) ve Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt

boyutunda ($U=2142.50$, $p>.05$) okul türü değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Araştırma bulguları Önder(2010) ve Kaya (2008) araştırmalarının bulgularıyla benzerlik göstermekte, Gürsel (2006) araştırmasının bulgularıyla farklılaşmaktadır. Önder(2010)bütün davranış boyutlarında ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Kaya (2008) Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler ile diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenler arasında yaptığı araştırmada; diğer liseler lehine olduğu saptanmıştır. Gürsel (2006) okul tipinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecesine ilişkin olarak müdürler arasında anlamlı farklılık yaratmadığını söylenebilir.

4.2.3.7. Seminer-Kurs Değişkenine İlişkin Bulgular

“Seminer-Kurs değişkenine göre ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği davranışları farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak seminer-kursa katılan ve katılmayan öğretmenlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann- Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.22.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algı Düzeyinin Seminer Değişkenine Göre Mann- Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Evet	Hayır	U	P	Fark
	(1)	(2)			
	n=40	n=110			
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	95.01	68.40	1419.50	.001	1>2
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	102.34	65.74	1126.50	.000	1>2
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	96.53	67.85	1359.00	.000	1>2
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	91.18	69.80	1573.00	.008	1>2
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	90.08	70.20	1617.00	.013	1>2

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda, seminer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($U=1419.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Öğretim liderliği ile ilgili seminere katılan öğretmenlerin, öğretim liderliği ile ilgili seminere katılmayan öğretmenlerin algısına göre Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda, seminer değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($U=1126.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Öğretim liderliği ile ilgili seminere katılan öğretmenlerin, öğretim liderliği ile ilgili seminere katılmayan öğretmenlerin algısına göre Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda, seminer değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($U=1359.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Öğretim liderliği ile ilgili seminere katılan öğretmenlerin, öğretim liderliği ile ilgili seminere katılmayan öğretmenlerin algısına göre Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda, seminer değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($U=1573.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Öğretim liderliği ile ilgili seminere katılan öğretmenlerin, öğretim liderliği ile ilgili seminere katılmayan öğretmenlerin algısına göre Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutunda, seminer değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu

tespit edilmiştir ($U=480.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Öğretim liderliği ile ilgili seminere katılan öğretmenlerin, öğretim liderliği ile ilgili seminere katılmayan öğretmenlerin algısına göre Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda, seminer değişkenine göre incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($U=1617.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Öğretim liderliği ile ilgili seminere katılan öğretmenlerin, öğretim liderliği ile ilgili seminere katılmayan öğretmenlerin algısına göre Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Aksoy'un (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği boyutlarını gerçekleştirme düzeylerinin hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Hizmet içi eğitime katılan yöneticilerin öğretim liderliği algısı katılmayanlara göre daha yüksek algılamışlardır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın sonuçları ve önerileri yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini, okul müdürlerinin kendi ve öğretmen görüşlerine göre incelendiği bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Ortaöğretim müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; ortaöğretim müdürlerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması alt boyutunda 41.60, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi alt boyutunda 40.94, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda 40.75, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda 39.55 ve Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutunda 40.12 puan aldıkları görülmektedir. Örneklemi oluşturan ortaöğretim müdürlerinin en fazla Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, en düşük Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda oldukları belirlenmiştir.

Ortaöğretim müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği testinden Minimum 10 maksimum 50 puan alınmıştır. Ortaöğretim müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği puan ortalaması 40.59 olduğu göz önünde bulundurulursa ortaöğretim müdürlerinin orta düzeyde öğretim liderliği davranışı sergiledikleri görülmektedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre; müdürlerin sergiledikleri öğretim liderliği testinden Minimum 10 maksimum 50 puan alınmıştır. Öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği

puan ortalaması 36.83 olduğu göz önünde bulundurulursa ortaöğretim müdürlerinin orta düzeyde öğretim liderliği davranışı sergiledikleri görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre; ortaöğretim müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışları incelendiğinde; ortaöğretim müdürlerinin en fazla Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, en düşük Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında okul müdürlerinin kendi görüşlerine göre öğretmen liderliği algısı öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliği algısından tüm alt boyutlarda daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kadın müdürlerin öğretim liderliği algı puan ortalamaları erkek müdürlerin öğretim liderliği puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının medeni durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının kıdem yılına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm alt boyutlarda Anadolu Lisesinde görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği algısı Meslek Lisesinde görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği algısından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının seminer alıp almama değişkeni arasında Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ve Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Seminer değişkenine göre öğretim liderliği ile ilgili herhangi bir seminere katılan müdürlerin öğretim liderliği algı puan ortalamaları öğretim liderliği ile ilgili herhangi bir seminere katılmayan müdürlerin öğretim liderliği puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarının cinsiyetlerine göre; Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması ve Öğretim Süreci, Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşırken; Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerin öğretim liderliği algı puan ortalamaları kadın öğretmenlerin öğretim liderliği puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarının yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarının medeni durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Medeni durum değişkenine göre bekar öğretmenlerin öğretim liderliği algı puan ortalamaları evli öğretmenlerin öğretim liderliği puan ortalamalarından tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumu değişkenine göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğretim liderliği algı puan ortalamaları lisans mezunu öğretmenlerin öğretim liderliği puan ortalamalarından tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarının kıdem yılına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarının okul türüne göre; Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi ve Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşırken; Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ve Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm alt boyutlarda Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretim liderliği algısından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarının seminer alıp almama durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Seminer

değişkenine göre öğretim liderliği ile ilgili herhangi bir seminere katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algı puan ortalamaları öğretim liderliği ile ilgili herhangi bir seminere katılmayan öğretmenlerin öğretim liderliği puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Öğretim liderliği ile ilgili herhangi bir seminere katılan öğretmenlerin öğretim liderliği algıları tüm alt boyutlarda öğretim liderliğiyle ilgili seminere katılmayan öğretmenlerin öğretim liderliği algılarından daha yüksek olduğu sonucundan hareketle; okul müdürlerinin öğretim liderliğinin gerektirdiği davranışları gösterebilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün işbirliği ile hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri, öğretim liderliği davranışlarını orta düzeyinde göstermektedirler. Okul müdürleri öğretmenler ve öğrencilerle arasındaki iletişimi artırmak, daha olumlu bir hava oluşturmak için onlarla daha fazla etkileşimde bulunacakları etkinlikler ve ortamlar oluşturulmalıdır.

Okul müdürleri, öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama boyutundaki davranışları orta düzeyde göstermişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olmak amacıyla zümreler arası işbirliğinin artırılması sağlanmalı ve öğretmenler hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik edilmelidir.

Okul müdürleri, öğretim liderliğinin düzenli öğretim-öğrenme çevresi oluşturma boyutundaki davranışları orta düzeyde göstermektedirler. Dolayısıyla öğrenmeye yardımcı olan, öğrencilerin zevkle çalışacakları ortamlar oluşturmak için daha çok çaba sarf etmelidirler.

Araştırmada ortaöğretim okulu müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarını öğretmen algıları açısından 'çoğunlukla' düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmış olmakla birlikte ortaöğretim okulu müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarını 'Her Zaman' düzeyinde gösterebilmeleri için ortaöğretim kurumları yönetmeliği, ortaöğretim okulu müdürlerinin klasik yöneticilik davranışlarından çok öğretim liderliği davranışlarını sergileyebilecekleri şekilde

düzenlenmeli; ortaöğretim okulu müdürlerinin zamanlarının büyük kısmını okul yöneticiliğinden çok öğretim liderliğine ayırmaları sağlanmalıdır.

Öğretim liderliği konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmen ve yöneticiler, öğretim liderliğinin tüm alt boyutlarında, öğretim liderliği ile ilgili hizmet içi eğitim almayan öğretmen ve yöneticilere göre daha yüksek algıladıkları görülmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretim liderliği ile ilgili kavramlara daha fazla yer verilmelidir.

Okul müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirmeye, öğretim sürecini yönetmeye, öğrencilerin takibini yapmaya, öğretmenlerin desteklenmesine ve öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmaya yönelik çalışmalara önem vermelerini sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1.Araştırma resmi ortaöğretim okulunda görevli yöneticileri kapsamaktadır. Benzer bir araştırma özel okullar ve ilköğretimdeki yöneticiler için de yapılabilir.

2.Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Nitel verileri destekleyecek şekilde araştırmalar planlanabilir.

3.Araştırmanın benzerleri daha geniş örneklemeler üzerinde gerçekleştirilebilir ve çıkan sonuçlar bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak genellemeye gidilebilir.

4.Okul yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenlere yönelik farklı yer gruplarla başka araştırmalar yapılabilir.

5.Öğretim liderliğinin okullar üzerindeki etkisini ortaya koyacak araştırmalar yapılmalıdır. Bunun için farklı öğretim liderliği davranışlarının, öğrenci başarısı, öğretmen davranışı, okul iklimi vb. gibi değişkenler üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.

6.Okul yöneticilerinin öğretim liderliğine yönelik davranışları gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğretmenler ile okul yöneticilerin görüşleri farklılaşmaktadır. Öğretmenler yöneticilere göre, okul yöneticilerinin daha düşük düzeyde öğretim liderliği davranışlarını gösterdiklerini belirtmektedirler. Bu farkın nedeni araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, N. (2001). İlköğretim Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıklalın, A. (1994). Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Pegem Yayınları, Ankara.
- Akgün, N. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. (2006). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksoy, N. (1993). Ankara İli Genel Lise Müdürlerinin Çalışma Zamanlarını Kullanma Biçimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alıç, M. (1985). Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Güdülenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altun, S. A. (2003). Örgüt Sağlığı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Arın, A. (2006). Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, M. (2005). Eğitim Yönetimi. Hatipoğlu Yay, Ankara.
- Aytaç, T. (2000). Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar- Okul Merkezli Yönetim. Nobel Yayınları, Ankara.
- Balcı, A. (1988). Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma. Erek Ofset Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ.E. (2000). Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul. Gül Yayınevi, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Pegem Yayınları, Ankara.
- Büyükdoğan, B. (2003). Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi S.16, S:103–119, Kayseri.
- Can, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 3(2):228-244.
- Celep, C. (2004). Dönüşümsel Liderlik. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Cengiz, F. (2015). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakıcı, E. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çalhan, G. (1999). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çam, R. (2008). Etkili Öğretim Liderliğinin Kuruma Bağlılığa Etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, B. (2006). Özel ve Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Eğitim Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi. Pegem Yayınları, Ankara.
- Çelik, V. (2003). Eğitimsel Liderlik. Pegem Yayınları, Ankara.
- Demiral, S. (2009). Öğretmen ve Okul Yöneticisi Algılarına Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Program Liderliği Davranışları. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Deniz, T. (2015). İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Müdür ve Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eraslan, L. (2004). Okul Düzeyinde Dönüşümcü Liderlik. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 1-22.
- Erçetin, Ş. (2000). Lider Sarmalında Vizyon. Nobel Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde Değişim Yönetimi. Pegem Yayınları, Ankara.

- Erdoğan, İ. (2006). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. Sistem Yay, İstanbul.
- Ergen, Y. (2009). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenleri Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Manisa İli Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Ezer, Ö. (2014). Öğretim Liderliği İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gedikoğlu, T. Şahin, S. ve Büyükelbaşı, Ö. (2004). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Alguları. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 73-84.
- Gökçer, N. (2004). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler. Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gül, M. (2001). İlköğretim Denetçilerinin Öğretim Liderliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gümüşeli, A. (1996). İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. Yayınlanmamış Araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gürsel, M. (2006). Okul Yönetimi. Eğitim Kitapevi, Konya.
- Gürsun, Y. (2007). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini İle İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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, Cilt 2, Sayı 2, S.123-149.
- Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Karatay, Ş. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaya, G. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Keçecioglu, T. (1998). Liderlik ve Liderler. Adam Yayıncılık, Ankara.
- Koçel, T. (2003). İşletme Yöneticiliği, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Korkut, H. (1992). Üniversite Akademik Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Cilt: 25 Sayı: 1, S.93.
- Köse, Ü. (2016). İlkokul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, S.19, 73-84.
- Küp, H. (2011) İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Niteliğinin Eğitim Programlarının Başarıyla Uygulanmasına Etkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Önder, A. (2010). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bunu Sınırlayan Etkenler. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özalp, İ., Koparal, C., Berberoğlu, G. (1996). Yönetim ve Organizasyon. Özalp, İnan (Edt.), Anadolu Üniversitesi Yayınları, S. 122–126, Eskişehir.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2003). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 3: S.267–282, Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz M. (2001). Örgütsel Psikoloji. Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Saygınar, M. S. (2007). Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları. Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi Cilt: 3 Sayı: 2, S.67-78.
- Selçuk, Ziya. (2001). Gelişim Ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sertkaya, İ. (2015). Ortaöğretim Eğitim Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayıcı Etkenler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezen, Ş. Akan, D. Ada, Ş. (2014) Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt:3, Say:1

- Sözüeroğlu, M. A. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şentürk, N. (2015). Milli Eğitim Müdürü ve Şube Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri: Rize İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (1997). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler: 3, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Şişman, M. (2004). Öğretim Liderliği. Pegem Yayınları, Ankara.
- Şişman, M. (2007). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. Eğitime Bakış Dergisi, Sayı:8, S.3-14.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Pegem Yayınları, Ankara.
- Taymaz, H. (2000). Okul Yönetimi. Pegem Yayınları, Ankara.
- Yıldırım, A. (2002). İnsan Kaynakları Yönetimi, Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının "Eğitim Yönetimi Ders Notları". Milli Eğitim Bakanlığı Yaynevi, Ankara.
- Yılmaz, A. Akdemir, S. (2005) Örgütlerde Vizyon Ve Yönetimi. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Yüce, S. (2010) İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



EKLER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Öğretmenler İçin

Değerli Meslektaşım,

Size sunulan anketler, orta öğretim okul müdürlerinin öğretim liderliğinin kendi ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi konusunda yapılan bir araştırmanın uygulama boyutu ile ilgili veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. I.Bölüm' de öğretmenlerin kişisel bilgileri, II.Bölüm' de öğretim liderliği anketi bulunmaktadır.

Araştırmanın amacına ulaşması, açıklamaların ve anket sorularının dikkatlice okunmasına, cevapların özenle seçilmesine ve soruların cevapsız bırakılmamasına bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar grup içinde değerlendirileceğinden, anketlere adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmez. İtten vereceğiniz yanıtlarla araştırmaya yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür eder çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Mehmet AYDIN
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

1) Cinsiyetiniz?

Kadın Erkek

2) Yaşınız?

21-30 31-40 41-50 51 ve üzeri

3) Medeni Durumunuz?

Evli Bekar

4) Eğitim Düzeyiniz?

Lisans Yüksek Lisans Doktora

5) Toplam Mesleki Kıdeminiz?

1 Yıldan az 1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-20 Yıl 20 Yıl ve üzeri

6) Okul Türünüz?

Anadolu Lisesi Meslek Lisesi

7) Öğretim Liderliği Alanında Seminere veya Kursu Katıldınız mı?

Evet Hayır

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yöneticiler İçin

Değerli Okul Müdürüm,

Size sunulan anketler, orta öğretim okul müdürlerinin öğretim liderliğinin kendi ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi konusunda yapılan bir araştırmanın uygulama boyutu ile ilgili veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. I.Bölüm' de öğretmenlerin kişisel bilgileri, II.Bölüm' de öğretim liderliği anketi bulunmaktadır.

Araştırmanın amacına ulaşması, açıklamaların ve anket sorularının dikkatlice okunmasına, cevapların özenle seçilmesine ve soruların cevapsız bırakılmamasına bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar grup içinde değerlendirileceğinden, anketlere adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmez. İçten vereceğiniz yanıtlarla araştırmaya yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür eder çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Mehmet AYDIN
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

1) Cinsiyetiniz?

Kadın Erkek

2) Yaşınız?

21-30 31-40 41-50 51 ve üzeri

3) Medeni Durumunuz?

Evli Bekar

4) Eğitim Düzeyiniz?

Lisans Yüksek Lisans Doktora

5) Toplam Mesleki Kıdeminiz?

1 Yıldan az 1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-20 Yıl 20 Yıl ve üzeri

6) Okul Türünüz?

Anadolu Lisesi Meslek Lisesi

7) Öğretim Liderliği Alanında Seminere veya Kursu Katıldınız mı?

Evet Hayır

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması					
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. Okul amaçları ile ders amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme					
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma					
7. Öğretmenleri aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme					
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme					
9. Okul amaçlarının, uygulamaya 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 yıllık faaliyet planı hazırlama					
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme					
13. Öğretim programları arasında koordinasyon sağlama					
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme 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 programının 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 geliştirmelerini 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. katılma) öğretmenleri destekleme					
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" oluşmasına 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 öğretmen ve öğrencilerin 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 ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme					
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama					



ARAŞTIRMA İZİN İSTEĞİ

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Sayı : 58446768- 404
Konu : Anket Uygulaması

02.09.2013

İLGİLİ MAKAMA

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Mehmet AYDIN** in "Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması ile ilgili olarak veri oluşturmak amacıyla "**Şehitkamil İlçesindeki Ortaöğretim Kurumlarına**" ekteki anket ve ölçekleri uygulamak istemektedir.

Adı geçen öğrencimizin yukarıdaki sözü edilen çalışmayı yapabilmesi için gerekli iznin verilebilmesi hususunda gereğini arz ederim.


Gönül BULAN
Enstitü Sekreteri

Ek: 1) Y.Lisans Tez Öneri Formu
2) Anket Formu

Adres:
Abdulkadir Konukoğlu Anadolu Öğretmen Lisesi
Şehitkamil/Gaziantep

Tel: 0505617 49 44

Not: İzin belgesi Enstitü adresine değil, öğrenci adresine gönderilecektir.

T.C.
ŞEHİTKÂMİL KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 21463642. 605 / 19179

23/09/2013

Konu : Araştırma İzin Talebi.

A.KADİR KONUKOĞLU AND.ÖĞRETMEN LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE
ŞEHİTKAMİL/GAZİANTEP

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet AYDIN' ın " Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi " konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlçemiz Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere anket uygulanmak isteginin uygun görüldüğüne dair, Valilik Makamının 12/09/2013 tarih ve 2445906 sayılı Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.



Cüneyit ÇULCU
Müdür a
Şube Müdürü

EKİ:

- 1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2- Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3- Anket (4 Sayfa)

DAĞITIM:

Tüm Lise Müdürlüklerine



ADRES: Yaprak Mah. Sinler Sk No:18/A 27400 Şehitkamil/GAZİANTEP
Ayrıntılı bilgi için irtibat: Şube Müdürü:Cüneyit ÇULCU
İstatistik Şefi: Hüseyin ŞİKOĞLU - Dahili :124
TEL : (0342) 3232440-FAKS, (0342) 3261193





T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/2445906
Konu: Araştırma İzin Talebi

12/09/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 02/09/2013 tarih ve 58446768-404 sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet AYDIN'ın "Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şhitkamil İlçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup, Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere, İlimiz Şhitkamil İlçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere anket uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ali Rıza ERGÜN
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
.../09/2013

Nursal ÇAKIROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepmeh@meb.gov.tr

Şb.Md.M.Şakir ULUDAĞ-Strateji Geliştirme Şefi M.KÖK
Tel: (0342) 231 10 58-4330
Faks:(0342)232 24 10