

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALİ KARADUMAN

GAZİANTEP
TEMMUZ 2017

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALİ KARADUMAN

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Metin ÖZKAN

GAZİANTEP
TEMMUZ 2017

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Ali KARADUMAN

Üniversite : Gaziantep Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri

Anabilim Dalı ve Program : Eğitim Bilimleri

Tezin Başlığı : İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Tezin Savunma Tarihi : 14/07/2017

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Metin ÖZKAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans/ tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

(Unvanı Adı ve SOYADI)

.....

.....

.....

İmzası

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Ali KARADUMAN

Öğrenci Numarası: 201627202

Tezin Savunma Tarihi: 14/07/2017

ÖZET

İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

KARADUMAN, Ali

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Metin ÖZKAN

Temmuz, 2017, 98 sayfa

Bu araştırmada İlkokul öğretmenlerinin, müdürlerinin Öğretimsel liderlik davranışlarını ne derece yerine getirdiklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma evrenini Kayseri ilinde resmi ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yanlı olarak seçilen Bünyan, Sarioğlan ve Felahiye İlçelerinde 2014/2015 eğitim-öğretim yılında görev yapan 208 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmacı veri analizinde betimsel analiz (frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama) ve vardamsal analiz (Independent Sample t test, One-Way ANOVA) kullanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan ölçekteki öğretimsel liderlik boyutlarının okul müdürleri tarafından “çoğu zaman” yerine getirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, cinsiyetleri, ve görev yaptıkları okulların öğrenci sayısına göre büyüklüğü açısından da görüşleri arasında farklılıkların olup olmadığının incelendiği araştırmamızda, genel olarak görüşler benzer niteliktedir. Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ve mezun oldukları okullar hakkındaki görüşleri arasında farklılıklar vardır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, yönetim, öğretimsel liderlik, okul yönetimi

ABSTRACT**THE EVALUATION OF PERCEPTIONS OF TEACHERS WITH REGARDS
TO INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF PRIMARY**

KARADUMAN, Ali

Master's Thesis

Educational Sciences Department

Educational Administration, Supervision, Planning and Economics of Science

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Metin ÖZKAN

July 2017, 98 pages,

The aim of this research is to determine the views of primary school teachers regarding their directors' instructional leadership and to what extent they carry it out. This research will be conducted among teachers and principals of Kayseri's primary schools. The sample will be from 208 primary teachers working between 2014 and 2015 academic years in Bünyan, Sarioğlan and Felahiye. Descriptive survey model was used for this research. While analyzing the data, the researcher used (frequencies, percentage, standard deviation, mean) deductive analyze (Independent Sample, t test, One-way ANOVA). Based on the research result, primary school principals are "mostly" fulfilling their educational leadership role. Also it was reached to the similar results with teachers based on the sex of and schools they graduated. There are differences between the teachers' seniority in their profession and their views on the schools they graduate from.

Keywords: Leadership, management, instructional leadership, school administration.

ÖNSÖZ

Eğitim, insanlık tarihinin başlamasıyla birlikte ortaya çıkan, önceleri gelişmiş güzel olmakla birlikte zaman içerisinde planlı ve programlı bir hal alan davranış değiştirme ya da yeni bir davranış kazandırma faaliyetlerinin tümüdür.

Sosyal bir varlık olan insanın eski çağlarda hayatlarını sürdürebilmek, doğaya karşı mücadele edebilmek ya da nesillerinin devamı için bir arada yaşamaları gerekliliği varken, zaman içerisinde bu birlikte yaşama olgusunun; doğanın tüm nimetlerinden yararlanarak, yaşam standartlarını arttırmaya yönelik teknolojik gelişmelerin etrafında yön bulan bir yaşam tarzı haline geldiği görülmektedir. İşte insanların bu gereksinimler nedeniyle bir araya gelmeleri sonucunda aileler, kabileler ve devletler meydana gelmiştir. Bu oluşumların uyum içinde kalabilmeleri ve idare edilebilmeleri için de liderlere ihtiyaç duyulmuştur. Daha sonraki dönemlerde ise liderlik kavramı profesyonelleşerek, örgüt ve kurumlarda görev alan tüm yöneticilerde bulunması gereken temel bir özellik haline gelmiştir.

Liderlik; bir örgüt veya kuruma yön verme, değişime ve gelişime açık olma, vizyon sahibi olma gibi yetenekleri içinde barındıran bir yönetsel kavramdır. Bu özellikleri kendisinde toplayan kişiye de lider denir.

Araştırmacılar, liderliği bazı farklı özelliklere göre sınıflandırmışlardır. Öğretimsel liderlik de bunlardan biridir. Okulda öğretimi yönlendiren, okul personeli, öğrenci ve okulla ilgili diğer unsurlarla iyi iletişim kuran, zaman yönetimi becerisine sahip yöneticiler öğretim lideri olarak adlandırılabilir. Öğretimsel liderlik, etkili okul algısının en temel parçalarındandır. Okulun etkililik düzeyi, yöneticisinin etkisiyle doğru orantılıdır.

Eğitim adına bir nebze de olsa fayda sağlayacağını düşündüğüm bu araştırma sürecinde başta beni yönlendiren Tez Danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Metin ÖZKAN olmak üzere anketlerin dağıtımını ve doldurulmasında desteklerini esirgemeyen iş arkadaşlarım, okul yöneticileri ve öğretmenlere ayrıca aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TÜRKÇE ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ	viii
TABLO LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
ÖNSÖZ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTIKLARI.....	4
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
1.6. TANIMLAR.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. LİDERLİK.....	6
2.1.1. Liderlik ve Yöneticilik İlişkisi.....	9
2.1.2. Liderliğin Etkileri.....	11
2.1.3. Liderlik İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar.....	12
2.1.3.1. Özellikler yaklaşımı.....	12
2.1.3.2. Davranışsal yaklaşım.....	13
2.1.4.3. Durumsallık yaklaşımı.....	14
2.2. LİDERLİK TÜRLERİ.....	16
2.3. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK	16
2.3.1. Öğretim Liderliği Kavramı.....	16
2.3.2. Öğretim Liderinin Özellikleri.....	18
2.3.3. Öğretim Lideri ile Etkili Okul Yönetimi İlişkisi.....	21
2.3.3.1. Etkili okul yönetimi ve öğretimsel liderlik.....	21
2.3.3.2. Etkili okul yönetimi ve fiziki yapı.....	22
2.3.3.3. Etkili okul yönetimi ve öğretmen.....	23
2.3.4. Öğretim Liderliği ve Öğretim Programları.....	25

2.3.5. Öğretimsel Kaynak Olarak Okul Yöneticisi.....	26
2.3.6. Okul Yönetimi.....	27
2.4. ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİN DAVRANIŞ BOYUTLARI.....	28
2.4.1. Okulun Vizyon ve Misionunu Belirleme.....	28
2.4.2. Okulun Misionunu Belirleme.....	28
2.4.3. Okulun Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma.....	29
2.4.4. Okulun Amaçlarını Geliştirme ve Uygulama.....	29
2.4.5. Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi.....	29
2.4.6. Öğretim Zamanını Etkili Kullanma.....	30
2.4.7. Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etme.....	30
2.4.8. Eğitim Programını Eşgüdümleme.....	31
2.4.9. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi.....	31
2.4.9.1. Çalışanların başarılarını ödüllendirme.....	32
2.4.9.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlama.....	33
2.4.9.3. Liderlik Eğitimi.....	33
2.4.10. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi.....	34
2.4.10.1. Öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme.....	34
2.4.10.2. Öğrenci başarısını İzleme.....	35
2.4.10.3. Olumlu okul iklimi geliştirme.....	36
2.4.10.4. Görünen varlık olarak varlığını hissettirme.....	36
2.4.10.5. Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme.....	37
2.4.10.6. İletişim sağlama.....	37
2.4.11. Akademik Standartların Geliştirilmesi ve Güçlendirilmesi.....	37
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	38
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	38
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	42

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	45
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	45
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	45
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	48
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	49

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	51
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	51
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	52
4.2.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışları Düzeyleri.....	52
4.2.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri.....	53
4.2.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri.....	55
4.2.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri.....	56
4.2.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin	

Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri.....	58
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	59
4.3.1. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine Yönelik Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular.....	60
4.3.2. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine Yönelik Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemlerine İlişkin Bulgular.....	62
4.3.3. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine Yönelik Öğretmenlerin Farklı Okullardan Mezun Olma Durumlarına İlişkin Bulgular	64
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	67

BÖLÜM V

TARTIŞMA.....	70
---------------	----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER	80
6.1. SONUÇLAR.....	80
6.2.ÖNERİLER	81
6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	81
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler	82
KAYKAKÇA	83
EKLER.....	90
Ek- 1 Anket Formu	90
Ek- 2 Okula ve Yöneticilere İlişkin Bilgi Formu.....	93
Ek-3 Anket İzni.....	94
Ek-4 Uygulama İzni.....	96
ÖZGEÇMİŞ.....	97
VİTAE.....	98

SEMBOLLER ve KISALTMALAR LİSTESİ

N: Eleman Sayısı

f: Frekans

\bar{X} : Ortalama

Ss: Standart Sapma

Sd: Serbestlik derecesi

t: t Puanı

p: Anlamlılık Düzeyi

F : Anova

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Lider İle Yönetici Arasındaki Farklılıklar.....	10
Tablo 2. Ohio Statü Üniversitesi'nin Bulguları.....	14
Tablo 3. Liderlik Türleri ve Etkililik Ölçütleri.....	16
Tablo 4. Anket Uygulanan İlkokullar.....	46
Tablo 5. Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılım.....	47
Tablo 6. Anketin Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 7. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri....	51
Tablo 8. Okul Müdürlerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Rolüne Sahip Olma Düzeyleri.....	52
Tablo 9. Okul Müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rolüne Sahip Olma Düzeyleri.....	54
Tablo 10. Okul Müdürlerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Rolüne Sahip Olma Düzeyleri.....	55
Tablo 11. Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rolüne Sahip Olma Düzeyleri.....	57
Tablo 12. Okul Müdürlerinin Düzenli Öğrenme Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Rolüne Sahip Olma Düzeyleri.....	58
Tablo 13. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı.....	60
Tablo 14. Öğretmenlerin Kıdemlerine İlişkin Veriler.....	62
Tablo 15. Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Farklılığı.....	62
Tablo 16. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara İlişkin Veriler.....	65
Tablo 17. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Farklılığı.....	65
Tablo 18. Okullardaki Öğrenci Sayılarına İlişkin Veriler.....	67
Tablo 19. Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılığı.....	68

ŞEKİLLER LİSTESİ**Sayfa**

ŞEKİL 1. Yönetim Şebeke Modeli.....	13
ŞEKİL 2. Yol-Amaç liderlik teorisi.....	15
ŞEKİL 3. Lider Davranışlarında etkinlik Boyutu.....	15



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem, amaçlar, önem, sayıltılar ve araştırmaya yönelik sınırlılıklar açıklanıp, araştırmada kullanılmış olan kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Okullar sosyal bir örgüt olarak nitelendirildiğinde, toplum tarafından benimsenmesi önemlidir. Toplum tarafından sahiplenilen okulların bu durumu bir avantaja çevirmesi halinde, etkili okul standartlarına ulaşmaları mümkün olabilir. Okulların etkili olabilmesi için birçok etkenin bir arada gerçekleştirilmesi gerekmektedir.. Söz konusu etkenlerden biri de okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken gösterdikleri performanstır. Okul, merkezi sistem tarafından yönetilen ve aynı amaçlara odaklanmış kurumlar olarak nitelendirilebilir. Çalışanları ya da hizmet alan kişileri örgüt bilincine kavuşturacak stratejiye sahip kişiler ise okul müdürleridir. Müdürler, kurumunu benimseyen, örgüt bilinciyle hareket eden, okul-veli-öğrenci arasındaki ilişkiyi uyum içinde bir araya getiren gerçek bir lider pozisyonunda yer alırsa, etkili okulun temelleri ortaya çıkar (Çelebi, 2009).

Okul müdürlerinin okulun ihtiyaçlarına göre en uygun eğitim-öğretim ortamlarını hazırlamak için hedeflerin belirlenmesi, uygun müfredatın seçimi ve müfredat geliştirilmesi, eğitim öğretim yöntemlerinin belirlenmesi, ailelerin

bilgilendirilmesi, kurum personelinin motive edilmesi, yeniliklerin takibi ve okul personelinin gelişimlerinin desteklenmesi gibi rolleri vardır (Aksoy, 2006). Ayrıca; okulla ilgili kişilerin yaşantıları, öğrencilerin başarı düzeylerindeki değişim ve gelişimler, öğretmenlerin okulla bütünleşmelerinin sağlanması gibi bazı okul sonuçları üzerinde de etkileri bulunmaktadır (Şişman, 2002).

Okul müdürleri, hem üst kurumlarının hem de kendi kurumlarının misyon ve vizyonu çerçevesinde, eğitim faaliyetlerinin değerlerini ve hedeflerini davranışa dönüştürecek yeterlilikte olmalıdırlar. Okulun amaçları ile okul toplumunun ihtiyaçlarını örtüşürecek yeteneğe sahip yöneticiler; okulda olumlu bir atmosfer meydana getirerek okul içi astlık üstlük pozisyonunun yerini, liderlik pozisyonuna dönüştürebilirler (Bursalıoğlu, 1994).

Öğretim liderliği, okul hedeflerinin etkili olarak gerçekleşmesi ve eğitim-öğretimin kalitesinin artırılabilmesi için önem verilmesi gereken bir olgudur. Bu durumda müdürlerin vizyonlarını iyi belirleyip, okullarını içinde buldukları mevcut durumdan amaç ve hedeflerde belirtilmiş olan istenilen duruma ne şekilde getirebileceklerini tasarlamaları gerekir. Bu aşamadan sonra müdürler üstlenecekleri öğretimsel liderlik rolleri ile başarının yakalanmasına yardımcı olabilirler. Öğretim liderliğinin ne anlama geldiğinin anlaşılması ve bu rolün başarılı bir şekilde yerine getirilmesi için gereken liderlik vasıfları ve bu vasıfların davranışa nasıl dönüştürülebileceği kararlaştırılmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2000, s.271).

İnsanların büyük ölçüde gelecekteki yaşantılarına ya da sonraki aşamalarda eğitim hayatlarına yön verecek temel beceri ve bilgileri, düşünce ve ahlak yapıları büyük oranda okullarda edinilir. İnsanın eğitim ve öğretim yaşantılarının başlangıç dönemlerinde gereken bilgi ve beceri kazanımları istenilen seviyede kazandırılmazsa; bu durum ileriki eğitim yaşantılarında, hatta meslek seçimleri ve seçtikleri mesleğin icrası esnasında olumsuz etkiler ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla ilkokulların amaçlarına en yüksek düzeyde ulaşacak bir biçimde yönetilmesi gerekir. Bunu gerçekleştirmenin en etkili yollarından biri de okul müdürlerine öğretimsel liderlik davranışlarının kazandırılmasıdır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını üst düzeyde sergilemeleri gereken okul kademesi ilkokuldur. Çünkü; ilkokul kademesinin bireyin yaşamındaki

önemi konusunda birçok araştırmacı hemfikirdir. İlkokul dönemi, çocuğun sosyal kimliğini kazandığı ve bilişsel öğrenmenin temelini atıldığı kritik dönem olarak nitelendirilebilir. Bu dönemin öneminden dolayı, ilkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarının ne seviyede olduğunun belirlenmesi ya da davranışlarının hangi koşullarda ne tür tepkilerle etkilendiğinin bilimsel olarak analiz edilmesi gerekir.

Bu önemden hareketle, eğitim sistemi içerisinde son derece önemli yeri olan ilkokul müdürlerinin, öğretimsel liderlik görevlerini ne düzeyde gerçekleştirdikleri, bu görevlerin sınıf öğretmenleri tarafından ne derece algılandığı bu çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır. Çalışmamızda bu ana probleme bağlı olarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri, öğretimsel liderlik davranışlarını ne derece göstermektedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri;
 - a. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması,
 - b. Eğitim programı ve sürecinin yönetimi,
 - c. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
 - d. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi,
 - e. Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması davranışlarını ne derece göstermektedir?
3. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı göstermelerine ilişkin görüşleri arasında,
 - a. Cinsiyetleri,
 - b. Meslekteki kıdemleri,
 - c. Mezun oldukları okullara göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Okulun büyüklüğü (öğrenci sayısı), öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı: ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyini belirlemektir. Bu doğrultuda, Kayseri ili Bünyan, Sarioğlan ve Felahiye ilçelerinde görevli ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri belirlemek amaçlanmıştır..

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretimsel liderler, uzmanlıktan gücünü alıp farklı eğitim öğretim faaliyetlerini etkili yöntemlerle yerine getiren, yönetsel aktiviteleri etkin bir biçimde kullanabilen, iletişim kurma özelliğine sahip ve model olan, kuruma kendine özgü bir kültür oluşturan yöneticiler olarak tanımlanabilirler. Öğretimsel liderlerin özgün aynı zamanda kendi içinde tutarlı bir eğitim felsefesi bulunmalıdır. Eğitim sisteminin ideal hedeflerini hayata uyarılmanın yanında olaylara sadece gerektiğinde müdahale eden öğretimsel liderler, kendi kendini yöneten ekip sisteminin gelişimine katkı sağlamalıdır (Jenkins, 1991; Akt. Aytekin, 2014).

Araştırma ile okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışlarının okullarda çalışan öğretmenlerin farklı özelliklerine göre algılarında değişiklik gösterip göstermediği ortaya çıkarılarak; bu konuda alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Sosyo-ekonomik yönden farklı özellikler taşıyan bölgelerde görev yapmakta olan ya da göreve yeni başlayan okul müdürleri, araştırmanın bulgu ve yorumlarından yararlanarak mesleki yaşantılarında göstermeleri gereken öğretimsel liderlik davranışlarını şekillendirebilirler.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulama seviyelerinin tespitine yönelik hazırlanan ölçeğe, daha önceki farklı araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik testi yapılmış olmasından dolayı, ölçeğin tutarlı ve amaca hizmet edecek nitelikleri taşıdığı varsayılmaktadır.

2. Ölçek formu uygulamasının gizliliği esas alınarak araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek sorularına samimi ve doğru yanıt verdiği varsayılmıştır.

3. Kayseri’de görev yapan öğretmenlerden oluşan örneklem grubunun geneli temsil etmesini sağlayacak yeterli sayıya ulaşılmıştır. Örneklem grubu evreni temsil etmektedir.

1.5. ARAŞTIRMANN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma Kayseri İli Bünyan-Felahiye-Sarıoğlan ilçelerindeki resmi ilkokulların öğretmenleri ile,

2. Araştırmanın verileri, 2014–2015 eğitim-öğretim yılının verileri ile,

3. Araştırmada elde edilen bulgular “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışına Sahip Olma Düzeyi Belirleme” ölçeğinin kapsamı ile,

4. Öğretmenlerin kişisel bilgileri, “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilen verilerle,

5. Araştırmanın verilerinin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

İlkokul: 6-10 yaş arası çocukların eğitiminin sağlandığı resmi ve özel eğitim-öğretim kurumudur.

Okul Müdürü: Okulların belirlenmiş amaçlar doğrultusunda eğitim-öğretim ve diğer tüm işlerinden sorumlu olan yetkili kişidir.

Liderlik: Bir kişi ya da gurubu etkileyerek kendisini takip ettiren öncü kişidir.

Öğretimsel Liderlik: Öğrencilere daha iyi şartlarda öğrenim, öğretmenlere daha kaliteli öğretim, okul çevresine daha samimi aynı zamanda seviyeli bir ortam sağlamaktır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde konuyla ilgili genel bir çerçeveden giriş yapılarak, öğretimsel liderlik ile ilgili kuramsal temeller ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.1. LİDERLİK

Eğitim yönetimi alanındaki araştırmaların temeline inildiğinde, ilk kavramlar Roma kaynaklıdır; “Sorumluluk, yetki, teftiş, müfettiş, okul müdürü, eğitim müdürü” gibi kavramlar bunlardan bazılarıdır. Kendi eğitim tarihimize baktığımızda; okul yöneticiliği kavramının eski bir kavram olmadığı görülmektedir. Batı kaynaklı yazarlar, Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulan¹ “Enderun’u” ilk yönetici okulumuz olarak ifade ederler (Bursalıoğlu, 1982). Bu tarihten itibaren eğitim yönetimi ile ilgili önemli bir çalışma ve gelişmeye rastlanmamıştır. Öğretmenlere yönelik bir meslek okulu şeklinde düşünülen ve onları eğitme ve yetiştirme amaçlı ilk kez Tanzimat dönemi 16 Mart 1848’de “*Darulmuallimin*” adını taşıyan bir okul hizmete girmiştir. Bu kurumda 1850 yılında “Nazır (Müdür)” olarak

¹ Enderun Mektebinin kimin tarafından kurulduğu, tarihçiler arasında da bir tartışma konusudur. Bu tartışmalar daha çok I. Murat ve II. Murat üzerinden yürütülmektedir. Anılan kaynakta ,Fatih Sultan Mehmet isminin verilmesi, Enderun mektebinin gerçek şahsiyetine bu dönemde erişmesi nedeniyle verilmiş olabilir.

görev yapmaya başlayan Ahmet Cevdet Efendi, 1 Mayıs 1851 yılında hazırlamış olduğu “Nizamname” ile okulu belli bir düzene koymuştur. Türk eğitim tarihinde bu belgenin çok önemli bir yeri vardır. (Akyüz, 1990, s.12). Bu belge ile okulun yönetilmesine ilişkin bir sistem kurulması yoluna gidilerek, eğitim yönetimi çalışmasına temel olabilecek bir çalışma yapılmıştır. Burada eğitim yöneticisinin yapacağı işler bir plan dâhilinde organize edilmiştir.

Bu çalışmanın akabinde bilimsel yönetimin öncüsü diye nitelendirebileceğimiz, aynı zamanda yönetimi süreç şeklinde ele alan Fayol, 1916 yılında yapmış olduğu araştırmada süreçleri; “planlama, örgütleme, emir verme (yönelme/yürütme), eşgüdümleme (koordine etme) ve denetleme” şeklinde sıralamıştır (Sarpkaya, 2008). Günümüzde Fayol’un yönetimle ilgili fikirleri klasik yönetim anlayışını temsil ederken; bu görüşlerinin eğitim yönetimiyle ilişkilendirilmesiyle klasik eğitim yönetimi anlayışı meydana gelmiştir. Yönetim çatısı altındaki temel kavramlardan biri de liderliktir.

Liderlik ya da lider kavramları geçmişten beri yönetim bilimlerinin üzerine araştırmalar ve yorumlar yapılan konularındandır. Bunun sonucu olarak yönetim bilimlerinin gelişim içinde olduğu süreçte liderlikle ilgili birçok tanımlamalar yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar, liderliğin bazı değişkenleri olduğunu liderin; onu izleyenlerin, örgütün ve ortamın özelliklerinin bu kategori içinde olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda liderlik, bu değişkenlerin karşılıklı ilişkileri sonucunda varlığını gösterir. Kişilerin bir niteliği değildir (Bursalıoğlu, 1994).

Liderlik, bir insan grubunu belirlenmiş amaçlara ulaşmak için bir araya getirme ve bu amaçlara ulaşmada onları harekete geçirme yetisidir. Bu yeti, geçmiş bilgi ve yeteneklerin sonucudur (Eren, 1996). Bu yetenekleriyle insanları etkileyebilmek, yönlendirip rehberlik etmek, etkin bir faaliyet yürüterek bunları çevreye gösterebilmektir, liderlik (Paksoy, 2002). Liderlik, en az iki kişiden oluşan bir grubun gücün ve yetkinin kullanımı yoluyla yönlendirilerek (Çelik, 2003); grup üyelerinin güçlerini ortaya çıkarabilmeleri için ortam hazırlamak, ortadaki ya da ortaya çıkması muhtemel engelleri kaldırıp, üyelerin gelişimlerini takip ederek güçlü bir kılavuz rolü üstlenmektir (Başaran, 1998). Liderlik, ortak amaçlar yönünde grup davranışlarını yönlendirmeye yönelik yapılan davranışların tümüdür (Zel, 2006).

Liderlik, bir hedefe ulaşmada başka bireylerin davranışlarının yönetilmesi işidir (Torlak, 2008). Görüldüğü gibi liderlikle ilgili birçok tanım yapılmıştır.

Liderlikle ilgili tanımların farklı yanları olduğu gibi birçok ortak yanı olduğu da yukarıda verilen tanımlarda görülmektedir. Başaran (1998) bu tanımlarda ortak dört öğeyi şu şekilde sıralamaktadır:

- 1. Amaç:** İnsanların bir küme oluşturabilmek için birlikte ulaşacakları hedeflerinin ve gidermeleri gereken bazı gereksinimlerinin olması gerekir. Kümenin oluşmasının ilk koşulu da sorunsallıktır.
- 2. Lider:** Her kümede mevcut bir lider vardır. Bu lider, kişisel özellikleriyle diğer üyeleri etkisi altına alabilir.
- 3. İzleyenler:** Küme üyeleri, lider tarafından kendilerine yapılan etkiyi görerek benimsedikleri zaman liderin izleyeni olurlar.
- 4. Ortam:** Liderliğin oluşması için elverişli bir ortam şarttır. Ortam; izleyenlerin yeterlilikleri, küme içinde oluşmuş koşullar, amaçların ulaşılabilirlik durumu, izleyenlerin güdülenmeleri ve gönüllülükleri gibi değişkenlerden oluşur.

Benzer şekilde Bender (1997) liderlik için bazı özelliklerin gerekli olduğunu belirtmiş ve bu nitelikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Liderlik insanlık içindir.
- Liderlik, asıl kendi liderliğinizi yapmaktır.
- Liderlik, içsel bir motivasyondur.
- Liderlik, aczini kabullenerek mükemmel için çalışmaktır.
- Liderlik, değişimdir.
- Liderlik, güvendir.
- Liderlik, büyüme-dir.
- Liderlik, enerji dolu olmaktır.
- Liderlik, pozitif bir tecrübe üretimidir.
- Liderlik, istikrar üzere sonuçlar üretmektir.
- Liderlik, korkuyu azaltmak, umudu çoğaltmaktır.

Lider ve takipçileri arasında bir kıyaslama yapıldığında; liderlerin, takipçilerinden birçok yönüyle anlamlı düzeyde üstün ve ayrı yeteneklere sahip oldukları görülebilir. Bu durum ise izleyenlerinde lidere karşı bir bağlılık oluşturur. Lider açısından bakıldığında; lider grubu temsil edebilen ve grubunun üyesi olmakla birlikte, diğer üyelerin de grubunun üyesi olmaktan onur duymalarını sağlayabilen kişidir. “Liderler grup üyeleri ile iyi ilişkilere sahipken onlara daha fazla etki etmeye ihtiyaç duymazlar ve bu durumda liderler daha etkilidirler. Grup üyeleri de genellikle işlerinden daha fazla memnundurlar” (Fiedler ve Chemers, 1976).

Lider yeteneklerini göz önüne alarak şunlar söylenebilir: Lider öncelikle problem çözme becerisi gelişmiş, karşılaştığı bir duruma karşı yapısal düşünebilen ve bu durumu öncelikle iyi analiz edip sentezleyen, fikir üretebilen, yapıcı ve yaratıcı olabilen kişilerdir. Günlük hayatta liderlik yetenekleri olan bireylere her zaman rastlamanın mümkün olmadığı gibi liderlik iddiasını taşıyan herkesin gerçekte lider olamayacağını da görmek mümkündür.

2.1.1. Liderlik ve Yöneticilik İlişkisi

Liderlik kavramı çoğu zaman yöneticilik kavramı ile karıştırılmakta olup, iki kavramın her ne kadar birçok farklı yönü bulursa da birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülmektedir. Yönetici, bulunduğu pozisyona başkaları tarafından getirilen, o işi başkaları adına yapan, başkalarınca belirlenen hedeflere ulaşmak için çalışan, yapacağı işleri o yönde planlayarak uygulayan ve denetleyen kişidir. Yasal gücünü ödül ve cezadan alan bir statüye sahiptir. Lider ise başkalarını etkileyebilme yeteneğine sahip, hedef ve misyon belirleyerek; nereye, ne şekilde gidilebileceğini gösteren, yol haritası çizip, uygun yolu gösteren kişidir. Her yöneticide liderlik nitelikleri bulunması söz konusu değildir; ancak her liderde yöneticilik yapacak kabiliyet ve potansiyelin olması beklenmektedir (Çelik 2004).

Lider ile yönetici kavramları araştırmacılar tarafından sıkça üzerinde durulan bir araştırma ve yorumlama konusudur. Bu iki kavram arasındaki farklılıklar İlgar (2000) tarafından maddeler halinde aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.1.
Lider ile yönetici arasındaki farklar

LİDER	YÖNETİCİ
Her lider az-çok yöneticidir. Liderlikte baskı değil inandırma vardır.	Her yönetici lider değildir. Yönetici kendisine verilen yetkilerle baskı ile iş yaptırabilir. Yönetici otoritesini mevzuattan alır.
Lider otoritesini daha çok kişiliğinden ve kendi grubundan alır. Kişinin lider olabilmesi için ona tabii olan insanların varlığı zorunludur. Lider grubu tarafından seçilir. Liderin en önemli görevi etkilemedir.	Yönetici için böyle bir zorunluluk yoktur. Yönetici atama ile getirilir. Yöneticinin görevi yönetim fonksiyonlarını yerine getirerek örgütsel amaca ulaşmaktır.
Lider grubun diğer üyeleriyle çok yakın, özel ilişkiler kurmaya yönelebilir.	Yönetici iş görenlerle dostluğa dayanan ilişkiler kurabilir ancak senli-benli olamaz.
Lider yöneticiye kıyasla daha az görevle karşı karşıyadır. İşgörene yönelik. Kişisel gücünü kullanır. Büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır.	Yönetici çalıştığı kurumun her şeyinden sorumludur. Yönetime yönelik. Yasal gücü kullanır. Yönetici bu planların gerçekleştirilmesini sağlar.
Gruba karşı sorumludur.	Hem gruba hem de üstlerine karşı sorumludur.
Grup üyeleri isteyerek liderin emrine uyarlar. Yenilik yapar. Geliştirir. İnsan üzerine yoğunlaşır. Güven verir. Liderin uzun bir perspektifi vardır. Ne ve niçin diye sorar. Statükoyu değiştirmeye çalışır. Lider doğru işi yapar.	Yöneticilikte böyle bir keyfiyet söz konusu değildir. İdare eder. Muhafaza eder. Sistem ve yapı üzerine yoğunlaşır. Kontrolle güvenir. Yönetici kısa görüşlüdür. Nasıl ve ne zaman diye sorar. Statükoyu kabullenir. Yönetici işi doğru yapar.

Tablo 2.1. incelendiğinde lider ile yönetici arasındaki farklar birçok yönüyle ortaya konulmuştur. Her lider yönetici olabilirken her yöneticinin bir lider olamayacağı, liderin gücünü karizmasından, kişiliğinden, etkileme tutum ve yaratıcı düşünme meziyetlerinden alırken, yöneticinin gücünü mevzuattan alıyor olması; liderin geliştirici, yöneticinin muhafaza edici, liderin güven veren,

yöneticinin kontrol eden yapılarının bulunması genel hatlarıyla bu şekilde özetlenmiştir.

2.1.2. Liderliğin Etkileri

Liderler, izleyenleri etkileme sürecinde birçok güç kaynağını kullanabilir. Bunlara etki kaynakları da diyebiliriz. Örgütlerde liderler başlıca şu beş çeşit önemli güç kaynaklarını kullanırlar (Can, 1985; Akt. Çelik, 2003):

1. Yasal Güç: Liderlerin hiyerarşik yapı içerisinde konumlarına ya da davranışlarına bağlı olarak sahip oldukları yetkiye dayanan güçtür.
2. Ödül Gücü: Liderlerin astların yetenek ve başarılarını değerlendirmelerine dayanan güçtür.
3. Zorlayıcı Güç: Liderlerin direktif ya da emirlerine karşı astlarının itaatsizlik etmesi halinde kullanılan güçtür.
4. Uzmanlık Gücü: Grup üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanması için, liderlerin sahip oldukları özel yetenek ve bilgilere dayanan güçtür.
5. Karizmatik Güç: Liderlerin kendini izleyenler üzerindeki çekiciliğini ve saygısını yansıtan güçtür.

Örgütsel güç; yasal, zorlayıcı ve ödül gücüyle meydana gelirken, kişisel güç; uzmanlık ve karizma gücüyle meydana gelir. Liderlik, örgütsel güçleri kullanmanın yanında kişisel güçleri de kullanmanın bir sonucudur (Çelik, 2003).

Lider, kendisini izleyenleri etkilemenin yanı sıra onları ikna edebilme yeteneğine sahip olup; örgütün amaçları çerçevesinde yeni yapı ve yeni süreçler başlatabilen kişidir. Lider kişinin yetişme safhasında sağlam bir eğitim alması gerektiği gibi aldığı bu eğitimi uygulama alanlarında kullanabileceği bir takım nitelikleri de kendisinde bulundurması gerekir. Liderlerin belirgin bir vizyona sahip olmaları, yaptıkları göreve karşı sorumlulukları, karakteristik yapılarının sağlamlığı, görevlerindeki yeterlilikleri, güvenilir, doğru ve dürüst olmaları, iletişim kurma kabiliyetleri, ikna etme yetenekleri ve cesaretleri kişisel güçlerini artıran bazı özellikleri olarak sayılabilir (Memişoğlu, 2004).

Liderlikle ilgili tanımların temel noktalarına bakılacak olunursa; gönüllülük çerçevesinde çalışanların motive edilmesi, yaptıkları işle ilgili cesaretlerinin desteklenmesi, olumlu yönde yönlendirilme yapılması ve onların yaratıcılık yönlerinin ortaya çıkartılması ve değerlendirilmesidir. Bu duruma göre, etkili liderliğin ana temeli; örgütün misyonunu belirlemek, bu misyonu tanımlamak ve açık bir biçimde örgüt içinde ortaya koyarak benimsetmeye dayanır. Ayrıca örgütün vizyonunu, hedeflerini, önceliklerini ve standartlarını belirleyerek bu yapıların işlevselliğini kaybetmemesi için gerekli tedbirleri alır, örgüt içi uzlaşmaları sağlar (Arslan, 2007).

2.1.3. Liderlik İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Liderlik kavramı ile ilgili ABD ve diğer batı ülkelerinde çeşitli kuramsal temelli araştırmalar yapılmış ve halen yapılmaktadır. Bu araştırmalar neticesinde literatürde bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir. Bu araştırmalarda “liderlerin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar” gibi konular ele alınmıştır. Bu teoriler, büyük oranda;

a) Özellikler kuramı b) Davranışsal kuram c) Durumsal kuram

başlıkları altında toplanmaktadır (Şişman, 2002).

2.1.3.1. Özellikler yaklaşımı

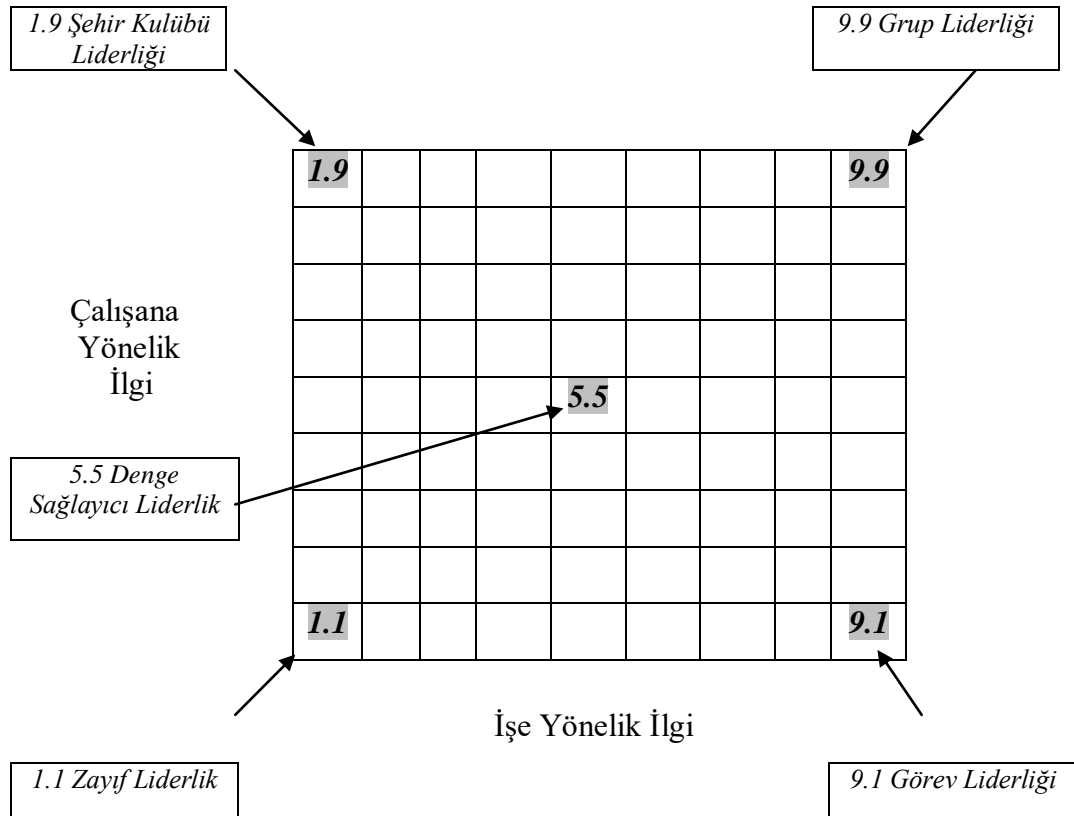
Liderlikle ilgili ilk yaklaşım özellikler yaklaşımıdır. Bu yaklaşımı ve öngörülerini savunan yönetim bilimcilerine göre kişilerin lider olabilmeleri için doğuştan itibaren çeşitli özelliklerinin bulunması gerekmektedir. Liderler, doğuştan taşımış oldukları fiziksel özellikleri, düşünce yapıları, sosyal ve kişilik özellikleri bakımından diğer insanlara kıyasla farklı niteliklere sahip olmalıdır (Koçel, 2001). Bu farklı nitelikler, kişilerin grup içerisinde lider olarak kabul edilmesini ve o grubu yönetmesini sağlayan temel nedendir (Tengilimoğlu, 2005, s. 3).

2.1.3.2. Davranışsal yaklaşım

Yaklaşımın savunduğu ana görüş; liderleri etkili ve başarılı yapan hatta lideri lider yapan özellikler kişisel özelliklerden çok; liderliğin icrası esnasında gösterilen davranışlardır. Bu kapsamda yapılmış çalışmalarla lider davranışlarının odak noktalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Liderlerin kurduğu iletişimin şekli, astlarına davranış biçimi ve etki gücü, yetkilerini yerinde ve zamanında devredebilmesi ya da devretmemesi, planlama yeteneği, koordinasyon sağlama ve kontrol edebilme şekli, amaç ve strateji belirleme stilleri ve bu amaçlara ulaştıracak doğru yöntemleri bulma gibi davranışları, liderin etkinliğini artıran faktörler olarak belirtilmiştir (Owens, 1976; Akt. Tengilimoğlu, 2005, s.4).

Bu kuram çerçevesinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar:

1. Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matrisi



Şekil 2.1. Yönetim Şebeke Modeli

2. Ohio State üniversitesi çalışmaları

Tablo 2.2.
Ohio Statü Üniversitesi'nin Bulguları

Misyon Odaklı	Performans Odaklı	Kültür Odaklı
Ortak vizyon oluşturma	Yüksek Performans Beklentisi Yaratma	Model Olma
Hedefler konusunda Uzlaşma Öncelikler konusunda Uzlaşma	Bireysel Destek Sağlama Entelektüel Uyarım	Üretime Teşvik İşbirliği ve katılımı Teşvik etme

3. Michigan Üniversitesi çalışmaları

4. Mc Gregor'un X ve Y kuramı

2.1.3.3. Durumsallık yaklaşımı

Organizasyon kuramları, modern türde en son durumsallık yaklaşımına ulaşmıştır. Durumsal kuram yaklaşımlarının temel eksen: “Liderlik özellikleri ve lider davranışları her ortamda aynı geçerliliğe sahip değildir” şeklinde düşünülebilir (Şişman, 2004). Bu kurama göre: birbirinden farklı durumlar için kullanımı daha etkili olan liderlik davranışlarını önceden kestirmek mümkün değildir (Çelik, 2004). Aynı zamanda lideri ortamın yarattığını ya da ortamın gerektirdiklerini karşılayanın, sorunun çözümünü sağlamada etkili olanın lider olduğunu savunan liderlik kuramıdır (Başaran, 1998). Bu yaklaşım liderliğin başarısını lider, liderin kontrolündekiler ve liderliğin ortaya çıktığı koşullardan oluşan bir kombinasyon şeklinde yansıtır (Torlak, 2008). Liderliği etkili kılan faktörleri ise amaçlarının niteliği, izleyicilerin yetenekleri ve beklentileri, organizasyonun özellikleri, lider ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleri, örgütsel hava şeklinde sıralayabiliriz (Koçel, 2003).

Bu başlıkta beş kuram ön plana çıkmıştır. Bunlar:

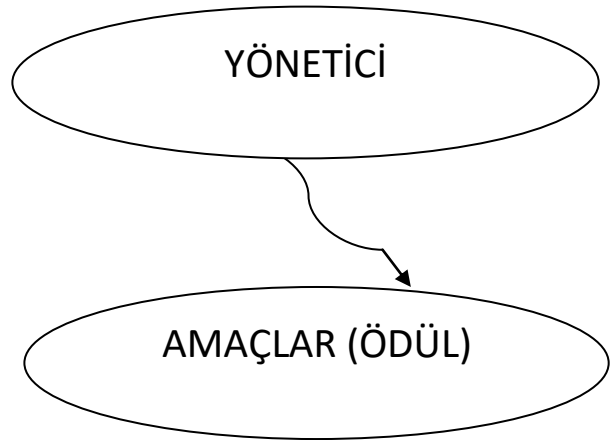
1. Fiedler'in durumsal liderlik kuramı

2. Vroom ve Yetton'un normatif kuramı

3. Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın durumsal liderlik kuramı

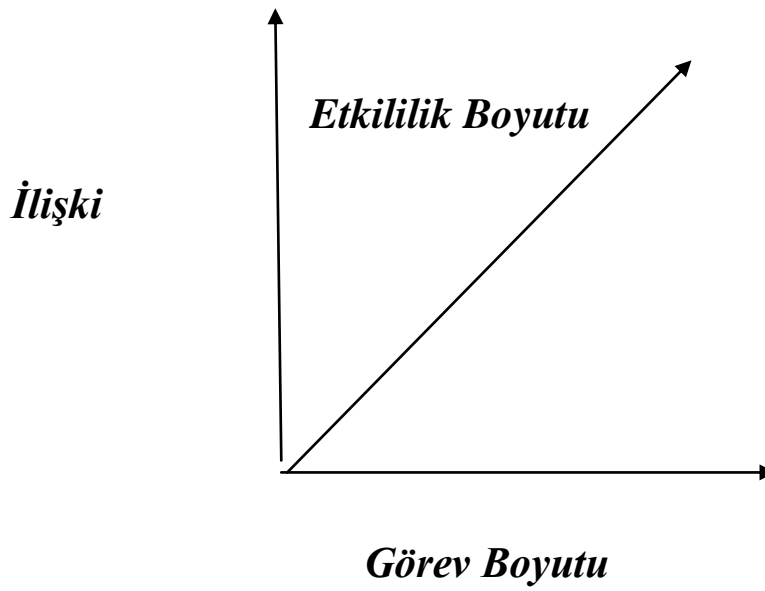
4. Yol amaç kuramı (Robert House ve Martin Evans)

**ASTLARI AMAÇLARA
ULAŞTIRACAK “YOLU”
AÇIKLIĞA
KAVUŞTURUR**



Şekil 2.2. Yol-Amaç liderlik teorisi

5. Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı gibi yaklaşımlar kendisini gösterir.



Şekil 2.3. Lider Davranışlarında Etkinlik Boyutu

2.2. LİDERLİK TÜRLERİ

Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalar birçok liderlik türünün gelişmesini sağlamıştır. Liderlik türleri tablo 2.3.'te incelenebilir.

Tablo 2.3.
Liderlik Türleri ve Etkililik Ölçütleri

Liderlik Kuramı	Yönelimi	Etkililik Ölçütü
Moral Liderlik	Moral Değerler	Moral Değerleri Yaşama ve Geliştirme
Öğrenen Lider	Örgütsel Öğrenme	Örgütsel Öğrenmeyi Gerçekleştirme
Süper Liderlik	Kendini Geliştirme	Kendi Kendine Liderlik Etme
Vizyoner Liderlik	Vizyon	Paylaşılan Vizyon Oluşturma
Kültürel Liderlik	Örgüt Kültürü	Güçlü Örgüt Kültürü Oluşturma
Transformasyonel Liderlik	Dönüşüm ve Vizyon	Köklü Bir Dönüşüm Oluşturma
Öğretimsel Liderlik	Öğretim	İyi öğretim

(Çelik, 1999, s.180)

Yeni liderlik yaklaşımlarına baktığımızda durumsal liderlik kuramlarında olduğu gibi genel geçer bir liderlik tipi yoktur. Örgütün farklı durumlarında gereksinim duyduğu liderlik tipleri de farklılaşmaktadır. Yani örgütler farklı durumlarda farklı liderlere ihtiyaç duymaktadırlar. Her liderin her durumda başarılı olması beklenmemektedir.

2.3. ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK

Öğretimsel liderlik: Liderlik türleri içinde direkt olarak okul ve çevresi ile ilgilenen; ve bu çalışmanın da temelini oluşturan kavramdır.

2.3.1. Öğretim Liderliği Kavramı

Elwood Cubberley, 1920'lerde "eğitimsel idare" kavramını ortaya atmıştır. İdareciler, çok az zaman ayırdıkları öğretimsel liderlik alanı üzerine daha fazla

yoğunlaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak; bu konuda istenilen yol kat edilememiştir. 1970'lere gelindiğinde ise okul müdürleri ve eğitimle ilgili bölge şefleri okul kalitesindeki düşüklük ve topluma karşı ilgisizlikleri sebebiyle eleştirilerin odağı haline gelmişlerdir. Bunun yanında eğitim programlarının yetersizliği, eğitimcilerin iyi eğitilmeden göreve getirildikleri, eğitim standartlarının düşük olması ve birçok idarecinin yeterlilik kazanmadan programdan mezun olmaları gibi hususlarda eleştiriler ortaya çıkmıştır. 1980'lere gelindiğinde “etkin okullarla” ilgili yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin önemini ortaya çıkarmakla birlikte; idarecilerin profesyonel gelişimini sağlayan, öğrenci ve çalışan personelin performanslarını değerlendirmek için verilerden faydalanan öğretimsel liderlik kavramı ortaya çıkmıştır (Hess, 2003; Akt. Demiral, 2007).

Bu gelişmeler paralelinde teknolojiye de hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Kısa sürede birçok teknolojik gelişme insanların hayatına girmiş ve insanların hayatını dolaylı ya da doğrudan değiştirmiştir. Bu değişimlerin yönetim bilimlerine de yansımaları olmuş ve genelde eğitim yönetimi, özelde ise okul yönetimi bu değişimlerden etkilenmiştir. Bu nedenle toplumların eğitim camiasından değişimlere ayak uydurabilecek, hatta değişimi bizzat gerçekleştirebilecek bireyler yetiştirmesini beklemektedirler. Toplumun beklentilerindeki çeşitlenmeler ise örgütlerde birçok liderlik biçiminin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Eğitim örgütlerinde bu liderlik biçimi öğretimsel liderlik olarak kendini ortaya koymuştur.

Öğretimsel liderlik, diğer liderlik yaklaşımlarına kıyasla eğitim alanına özgü şekilde geliştirilmiş bir liderlik kuramı olduğu için; eski geleneksel kuramlar ve 1980 yılından itibaren geliştirilmiş olan liderlik kuramlarından okul dışındaki örgütleri ve bu örgütlerin çalışmalarını kapsamıyla ayrılır. Dolayısıyla öğretimsel liderlik kuramı bütünüyle okul örgütlerinin araştırılmasına bağlı olarak geliştirilmiş özgün bir liderlik kuramıdır (Çelik, 2003).

Erdoğan (2000)'a göre okul idarecisi yalnızca yönetim bilimi temel ilkeleri, bilgi ve becerileriyle yönetim işini gerçekleştirmeyip; program geliştirme ve planlanma, okulunda uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri, kazandırılan bilgi, değer ve davranış ölçülerinin değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır (Akt. Tıkr, 2005).

Öğretim liderliği, okul idarecisinin okulun varlık nedeninin “öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak” olduğu gerçeğiyle hareket etmesidir. İdarecinin görev alanının makam odasıyla sınırlı kalmayarak, okulun sınıfları, koridorlar ve hatta okul binasının dışında öğrencinin kullandığı bütün mekânlarda olduğu düşüncesine dayanır (Özden, 1998).

Okul idarecilerinin öğretmenin sınıf ortamında neler yaptığıyla hiç ilgilenmeyip; yalnızca öğretmen ve öğrencilerin okula geliş-gidiş vakitleri üzerine odaklanmaları, okulun eğitim faaliyetlerine ne derecede katkıda bulunabilir? Tartışılması gereken bir mevzudur (Memişoğlu, 2004). Asli görevi eğitim ve öğretim olan bir okul yöneticisinin bu görevi yerine getirme sürecinde öğretimsel liderlik rolünü üstlenmesi de bir zorunluluktur (Aydın, 1999, s. 100).

Etkili okul yöneticilerinin, aynı zamanda etkili öğretim liderleri olduklarını savunan yargıyı destekleyen maddeler aşağıda verilmektedir.

- Etkili yönetici, öğretimin amaçlarını ve beklentilerini açıkça belirleyerek, öğretime çok önem verdiğini göstermiş olur.
- Etkili yönetici, bu amaç ve beklentilerin öğretmenlerle ve öğrencilerle paylaşılmasını sağlarlar.
- Etkili yönetici, zamanının büyük bölümünü öğretimle ilgilenerek ve gerekli desteği vererek, personeline dönük faaliyetler üreterek, öğretim sorunları ile ilgilenerek ve sorunlara yönelik çözüm önerileri arayarak geçirir (Balcı, 1993).

2.3.2. Öğretim Liderinin Özellikleri

Okul ortamında okul müdürünün öğretimsel liderlik özelliklerinin yalnız kendisinde saklı kalmaması gerekir. Bu özelliğinin süreç içerisinde öğretmenleri tarafından bir ekip ortamı içerisinde kabul görmesi, öğrencilerinde bu ortama dâhil edilerek ekip ruhunun güçlü tutulması önemlidir. Nitekim okul içi hiyerarşik yapı kapsamında okulları daha iyi hale getirmek için öğretmenler, okul idarecilerinin de sorumluluk almaları gerektiğini düşünürler. Okul idarecisinin vereceği kararların öğrencileri ne derecede etkilediğinin öğretmenlerce bilinmesi, öğretmenlerin bu

düşüncesine temel oluşturur. Okullar, öğrenci ve öğrenme stratejilerinin geliştirilip, mevcut öğrenme arzularının muhafaza edildiği sistemli yapılardır, ancak okul çevresinin de öğretim ortamının düzenlenmesi sürecinde aktif katılımı gerekir. Bu sorumluluğun paylaşılması sürecine okul çevresinin katılımını sağlamak ise okul idarecisinin önemli görevleri arasındadır. Okul amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşmesi kaliteli yönetim faktörüyle doğrudan ilişkilidir. Bu durum okul idarecilerinin öğretimsel lider olarak yetiştirilmesini bir ihtiyaç haline getirmiştir (Aksoy, 2006).

Eğitim sistemini etkili hale getirmenin ve okul amaçlarının gerçekleşebilmesinin önemli bir yönetim sorunu olduğu da düşünüldüğü takdirde; idarecilere düşen görev ve sorumlulukların önemi daha iyi anlaşılabilir. Bu durumda idareciler, hem yönetim becerisi hem de etkili liderlik özelliklerini bir arada göstermelidirler (Argon ve Mercan, 2009).

Moorthy'e göre, “Öğretimsel liderlik davranışlarını ve okul yönetimini birbirinden farklı düşünmek mümkün değildir. Okul yöneticisinin iyi bir yönetim sergileyememesi öğretimsel liderlik davranışlarını da tartışılır hale getirir. Liderlik davranışlarını sergileyen bir okul yöneticisi, öğretmenlerinin kendisinden beklentilerini karşılayabilmelidir. Etkili bir okulda çalışmak isteyen öğretmenlere karşı yönetim uzmanı olmayı gerektiren bir öğretimsel lider gereklidir” (Akt. Çelik, 1999).

Öğretimsel liderlik özelliği taşıyan okul idarecisi, okulun varoluş nedeni olan öğrencilerin başarılı bir şekilde yetiştirilmesini sağlamak bilinciyle hareket etmelidir. Bilgi toplumunun gereği eğitim sistemi, öğrencileri öğrenmeye hazırlamaktan sorumludur. Bu görüşün hâkim olduğu çağdaş eğitim sisteminde okul idarecileri ve öğretmenler, öğrencileri öğrenmeye yönlendirmek ve bu öğrendikleri ile var olduklarını onlara göstermek için vardılar (Özden, 1998).

Okul idarecilerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirmeleri gerekir. Bu görevler, eğitim yönetimi ve idarecilik becerisi ile ilgili çeşitli yetenekler gerektirir. Bu yetenekler de erişilmek istenen amaçlara, programın işleyişine, eğitim ve öğretim etkinliklerine, yerel ve ortak sınavlara aynı zamanda okul iklimine doğrudan etkisi olan ve gözlemlenebilir yeteneklerdir.

Öğretim liderlerinin başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Özden, 2005):

- Birden farklı öğretim yönteminin kullanılmasını önerir ve teşvik eder.
- Öğretmenleri mesleki gelişime teşvik eder ve onlara destek olur.
- Öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinlikleriyle ilgili yaşadıkları problemleri ilk danıştıkları kişidir.
- Eğitimin hedeflerine ulaşması için kullanılacak öğretim yöntemleri ile ilgili olarak öğretmenlerle değerlendirmelerde bulunur.
- Öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak ve öğrenme uygulamalarını daha etkili hale getirmek için fikir alışverişlerinde bulunur.
- Sınıf ziyaretlerini düzenli olarak gerçekleştirir.
- Okulun var olma nedenlerini iyi analiz eder ve net bir duruş sergiler.
- Öğretmenlerin denetlenmesinin, onlara rehberlik ederek gelişimlerine katkı sağladığını düşünür.
- Öğretim etkinlikleri ile ilgili öğretmenlerin her tür fikirlerini almayı da ihmal etmez.
- Öğretimsel açıdan önem arz eden etkinlikler hakkında vurgular yapmak için okulun eğitim ortamlarını dolaşıp izlenilirlik sağlar.
- Öğretmenlere sınıf içi etkinliklerine bakarak sıklıkla geri bildirimlerde bulunur.
- Öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde öğretmenlerle bir araya gelerek rehberlik eder.
- Okul müdürlüğünün anlamının bir yönetici olmaktan çok; okulun hedeflerini hayata geçirmeye çalışan bir öğretimsel lider olduğu düşünülebilir.

Okul müdürleri, öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilmek için asli vazifelerinin bilinciyle hareket ederek; okul hedeflerini sürekli yükseltmek amaçlı yeni ve farklı fikirler geliştirebilmelidir. Sınıfların fiziki ortamlarının uygun biçimde düzenlenmesi ve sınıf içi ders etkinliklerinin aksamadan devam edebilmesi için öğretmenlerle işbirliği içinde olmalı, öğretmenleri ve öğrenme etkinliklerini denetlerken bir yandan da eksik yönlerin giderilmesi ve geliştirilmesi açısından öğretmenlere ve okulla ilgili diğer katılımcılara katkı sağlamalıdır (Balcı, 1992).

2.3.3. Öğretim Lideri ile Etkili Okul Yönetimi İlişkisi

Öğretimsel lider aynı zamanda etkili okul yöneticisidir. Dolayısıyla okulun fiziki yapısı, öğretmenlere yaklaşım tarzı, öğretim programlarının uygulanmasındaki etkisi önemlidir.

2.3.3.1. Etkili okul yönetimi ve öğretimsel liderlik

Öğretim liderliği özelliklerine sahip bir okul idarecisi, okulunun hedeflerini gerçekleştirme konusunda önemli bir görev üstlenmiştir. Okul ortamında öğretim liderliğine vurgu yapılarak, liderlik rollerine gereken önemin verilmesi ve bunun öğretmen ve öğrencilere hissettirilmesi ile eğitim-öğretimdeki mevcut durumun kalitesi artırılabilir. Bu durumda yapılacak ilk hamle, okulun mevcut durumundan istenilen ideal duruma ne şekilde bir yol kat edilerek geçilebileceğine karar verme sürecini başlatmaktır. Bu süreç içerisinde, okul idarecilerinin üstleneceği öğretimsel liderlik rolleri başarıyı yakalamanın önemli adımlarından biridir (Özdemir ve Sezgin, 2000, s.271).

Okul idarecilerinin ortaya koyduğu öğretimsel liderlik davranışları şunlardır (Smith&Andrev, 1989; Akt. Çelik, 2000):

- Program ve öğretimde öncelikli olan konuları belirleme,
- Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesi için her türlü fedakârlığı yapma,
- Okul amaçlarının gerçekleştirilmesi için gereken kaynakları bulma ve bu kaynakları yerinde kullanma kabiliyetine sahip olma,
- Öğretmen, öğrenci, veli ve okul idaresi arasındaki diyalogu güçlendirerek; okulunda, toplumun okuldan beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim meydana getirme,
- Öğretim politikasını doğrudan etkileyen geliştirici bir lider olarak yaptığı görevler de:
 - Öğretmenlerle çift yönlü ve olumlu iletişim kurma,
 - Personellerini geliştireceğine inandığı etkinliklere katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
 - Yeni öğretim stratejilerini kullanma konusunda öğretmenlerini özendirme,

- Öğrenme etkinliklerinin öğrenciler üzerinde daha kalıcı olmasını sağlamak için farklı öğretim materyalleri tedarik etme, materyal kullanımı konusunda öğretmenleri teşvik etme,
- Okul başarısını artırma konusunda kararlılığını ortaya koyarak öğrencilerin gelişimi için öğretmen etkililiğini sağlama,
- Okul amaçlarına uygun açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçları bu vizyona göre uyarlayarak bu amaçlara ulaşma başarısı gösterme,
- Okulla ilgili herhangi bir konuda karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
- Öğretmenleri akademik başarılarını artırma konusunda destekleme ve onlara gerekli zamanı ayırma,
- Kısıtlı bir kaynak olan zamanı daha etkili bir şekilde yönetme ve öğretim sürecinin olumlu havasını bozan faktörleri en aza indirip ya da ortadan kaldırıp düzen ve disiplin oluşturma.

Müdürler, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunulabilecek bazı yöntemler kullanabilirler (Blase ve Blase, 2000). Bu yöntemler:

- Öğretme ve öğrenme etkinliklerine vurgu yapma,
- Eğitimcilerin işbirliği içinde çalışmalarını destekleme,
- Eğitimcilerin işbirliği içinde çalışmalarını geliştirme,
- Öğretim programlarının gözden geçirilerek eksik yanlarının ele alınması konusunda öğretmenleri destekleme ve teşvik etme,
- Eğitimi ilgilendiren konulardaki gelişmeleri takip ederek, gerekli hususlarda eğitimcilerin gelişmelerine destek olma,
- Ulusal düzeyde, yerel düzeyde ya da okul içinde eğitimle ilgili alınmış olan kararları dikkatle inceleme.

2.3.3.2. Etkili okul yönetimi ve fiziki yapı

Okul, bir eğitim yuvasıdır. Bu özelliği nedeniyle okullar toplumun refahı için birçok görev üstlenmiş durumdadırlar. Bu kritik görevlerden biri de eğitim sistemini amaçlarına ulaştırma görevidir. Bu görevlerin yerine getirilebilmesi için ise

bir takım çalışmalar gerekir. Okulun çevredeki gelişmelere ayak uydurabilecek ve çevrenin okuldan beklediği değişimleri sağlayabilecek yeterliğe ulaştırılması bu çalışmalardandır. Toplumdaki “sosyal, ekonomik, siyasal ve teknolojik” değişimler okulların da bu değişimlere ayak uydurmasını zorunlu hale getirir. Okul müdürleri bu değişimleri takip etmeli ve değişimlerden yararlanma konusunda aktif bir davranış üstlenmelidirler. Okul müdürlerinin bu rolleri başarıyla yerine getirebilmeleri, okul yönetimi konusunda yeterli düzeyde özellikler kazanmış olmalarına bağlıdır (Şişman, 2007, s.3).

Okul yönetimlerinin önemli görevlerinden biri de; okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve okulun gelişimini sağlamaktır. Okul yönetimlerinin görevleri yanında okulun da kendi üzerine düşen görevler vardır. Bu görevler: sosyal, politik ve ekonomik alanlarda gruplandırılabilir (Bursalıoğlu, 1987):

- 1. Okulun Sosyal Görevi:** Okulların milli kültür ve değerler kapsamında, eğitim sistemini ve okulun genel amaçlarını yerine getirirken aynı zamanda öğrencileri de sosyalleştirmesi gerekir.
- 2. Okulun Politik Görevi:** Okullar yetiştirdikleri öğrencileri devlete bağlılık göstermeleri ve demokratik ilkelere uymaları amacıyla topluma kazandırır. Bu öğrencileri görev ve sorumluluk bilincinde yurttaş olarak yetiştirirler.
- 3. Okulun Ekonomik Görevi:** Okullar içinde buldukları toplumların insan gücü ihtiyacını karşılayan kurumlardır. Öğrenciler ilgi, istek ve yetenekleri de dikkate alınarak uygun alanlara meslek edinmelerini sağlamak amacıyla yerleştirilirler.

2.3.3.3. Etkili okul yönetimi ve öğretmen

Öğretmen ve öğrenci profili değişen ve gelişen dünya şartları çerçevesinde geleneksel anlayışın dışına çıkarak yeni bir şekil almıştır. Artık öğretmen bilginin tek yönlü aktarıcısı yani yegâne kaynağı olmak yerine bir rehber pozisyonundadır. Öğrenciler ise bilginin pasif bir alıcısı olmak yerine, aktif roller üstlenmektedirler. Bu durum, klasik okul anlayışını da değiştirerek; okulu bilgi ve bilişsel süreçlerin sürekli yeniden üretildiği, öğretmenlere ve öğrencilere de bilgiyi üretme süreçlerinde

aktif roller üstlendirildiği bir kurum haline getirmiştir. Öğretmenin okuldaki temel görevi: öğrenciyi öğrenme ortamı içinde aktifleştirerek; bilgiyi öğretme yerine, bilgiye nasıl ulaşabileceğini öğretmek öğrenciyi öğrenmenin merkezine alması şeklinde düşünülebilir (Şişman ve Turan, 2001).

Bilginin tek kaynaktan iletildiği klasik aktarım yerine öğretmen, öğrencilerin de bu sürece katılmalarını sağlayarak hem öğretimi daha kalıcı kılmakta, hem de görevini daha işlevsel bir şekilde yerine getirebilmesine olanak sağlamaktadır. Bireyin çok çabuk değişim gösteren bilgi toplumuyla bütünleşmesi ve toplum içerisinde hak ettiği yeri alabilmesi bir gerektir. Bunun için: yeni bilgilere açık olması, yeni beceriler kazanmaya gayret göstermesi, mevcut bilgi ve becerilerini zenginleştirilmesi, hayat boyu öğrenme felsefesine ayak uydurması ve eski durumuna oranla daha nitelikli olması gerekir (Yurdabakan, 2002).

Öğretmen, hızla gelişen teknoloji ve bilgi sistemi karşısında sürekli olarak bilgilerini güncellemek ve kendisini hazır bulundurmak durumundadır. Bilgi toplumuna yön veren, toplumun bireylerini eğitme görevini üstlenen öğretmenler bilginin eğitimdeki değerini bilerek, ona ulaşmak için etkili bir rehberlik faaliyetinde bulunacaklardır (Numanoğlu, 1999). Bu yüzden öğretmenlerin sonraki süreçlere daha modern öğrenme ve rehberlik etme tekniklerini bilerek, yeni yeterliliklere sahip vaziyette nesillerin eğitimi için sahada görevlendirilmeleri gerekmektedir.

Öğretmenler; kültürel yönü gelişmemiş, sosyal açıdan zayıf durumdaki öğrencileri bu dezavantajlarından kurtarıp, çatışmalara barışçıl önerilerle yaklaşım çözebilir hale getirebilirler. Aynı zamanda, herkesi olduğu gibi kabul etmenin bir erdem olduğunu anlayarak insanların kimliğine ve kültürüne saygı gösterip ve bu saygıyı öğrencilerine benimsetebilirler. Öğretmenlerin, öğrencilerinin sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak topluma kazandırılması için her türlü gayrette bulunan, öğrencilerine gerekli bilgi, beceri ve değerleri aktaran kişiler olması tüm toplumun arzu ettiği bir durumdur (Yurdabakan, 2002).

Etkili okuldaki öğretmenlerin davranış ve özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Balcı, 1993):

- Düzen ve disiplin sahibidir.

- Akademik başarının artması için gerekli çalışmalarını başlatır ve öğrencileri başarıları ile ön plana çıkarır.
- Alan bilgisine sahiptir.
- Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirip, olumsuz davranışlarını kontrol altında tutma yoluna gider.
- Öğrenci ödevlerini verirken, öğrencilerin seviyelerini göz önünde bulundurur ve onlara başarıya duygusu kazandırır.
- Öğrencilerin bitirilen konuların ardından kazanımlarını ölçerek; istenen bilgi ve davranışları kazandıklarını görmesinin ardından bir sonraki konuya geçer.
- Öğrencilerine işbirliğinin önemini kavratıp, çalışmalarını işbirliğine dayalı olarak yapmalarını sağlar.
- Öğrencilere öğrendiklerini nerelerde ve nasıl kullanacaklarını ve sonraki öğrenme ihtiyaçlarının nasıl şekilleneceğini kavratır.

2.3.4. Öğretim Liderliği ve Öğretim Programları

Öğretim liderleri, öğretmenlere öğretim sisteminin standartları hakkında bilgilendirmeler yapıp; buna paralel olarak öğretim değerlendirme yapma ve program geliştirme alanlarında da bir koordinatör görevi üstlenirler. Esnek bir yapısı olan öğretim programları genel bir içeriğe sahiptir. Öğretim programlarının bulundurulması gereken bazı özellikleri sıralanacak olursa; uygun öğrenme zamanına göre ayarlanmalı, öğrencileri öğrenme sürecine dâhil ederek aktif katılımlarını sağlamalı, doğru bilgileri içermeli, özendiricileri yerinde kullanmalı ve geribildirimleri açıkça göstermelidir. Öğretmenler ders planlarını hazırlarken, öğretim programlarının hedeflerinin yanında öğrencilerinin tümünün yüksek başarı hedeflerini karşılamaya yönelik hedefler belirleyerek bu doğrultuda öğrencilerinde katılımının sağlanacağı bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışmalıdırlar (Çelik, 2000).

Okul yöneticileri için öğretim liderliği pozisyonunda aşağıdaki görevler sıralanabilir:

- Öğretim liderlerinin program hedeflerinin yanında öğrencilerin amaç, hedef ve beklentilerini de dikkate almaları gerekir.
- Sınıfların durumları hakkında bilgi sahibi olup; öğretmenleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma konusunda stratejiler geliştirmeye yönlendirmeleri gereklidir.
- Öğrenme ortamlarının dersin işlenebilirliğini daha iyi hale getirebilmesi için konuyla ilgili uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerekliliğinin farkındadır.
- Okul Yöneticisine göre yönetim işleri ve bürokratik iş ve işlemler, öğretimi destekler nitelikteki etkinliklerdir.
- Okul Yöneticisi, ders öğretmenlerinin öğrencilerin performanslarını güvenilirliği ve geçerliği olan ölçme araçlarıyla saptamaya çalışması gerektiğinin bilincindedir.
- Okulun çeşitli bölümlerde ya da sınıflarındaki sorunların ve üretilen çözüm önerilerinin dikkate alınması noktasında gerekli hassasiyeti göstermek durumundadır.
- Sınıf yönetimi olgusunun öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmadaki olumlu etkisinin farkındadır (Can, 2007, s.232).

2.3.5. Öğretimsel Kaynak Olarak Okul Yöneticisi

Okul yöneticilerinin en temel hedefi: bilimsel yaklaşımlar ışığında sınıftaki öğretim-öğrenme ortamını zenginleştirmeye yönelik çalışmalar yapmasıdır. Okul yöneticisi öğretmenlerle olumlu bir okul ortamı içerisinde karşılıklı iletişim ortamı oluşturarak; öğretmenlerinin teknolojik öğretim materyalleri kullanımı ve yeni öğretim stratejilerini sınıfta uygulamalarına öncülük ederler.

Okul yöneticileri etkili yönetici ya da etkisiz yönetici olarak iki kategoride düşünülürse; etkili okul yöneticileri öğrenci başarısı, okul işleyişinin bir sistem çerçevesinde yürütülmesi ve öğretmenlerin okulu benimseyerek öğrenci ve öğrenci başarısının artırılmasına yönelik bakış açısının üst seviyelere çıkarılması için gereken imkânları oluşturabilecek bir yeteneğe sahiptirler. Bu tür yöneticilerin zaman içerisinde uyguladıkları diğer destekleme yolları ise: öğretmenleri objektif bir

pencereden adaletli bir biçimde değerlendirme, başarılı olan öğretmenleri ödüllendirme ve yeni başarılarla teşvik ve motive etme olarak görülebilir.

Etkili okul yöneticileri, öğretmenlerin performanslarını yükseltirken aynı zamanda onların performansı nasıl algıladıklarıyla yani hedeflenen öğretmen başarısının öğretmenlerin sergiledikleri performans tarafından ne düzeyde karşılandığı tespitini de çok iyi yapmalıdır.

Öğretimsel kaynak niteliğindeki okul yöneticisinin temel rolleri şunlardır:

- Öğretimsel liderler, etkili öğretim stratejileri geliştirme yeteneğinin yanı sıra öğretmenlerini de değerlendirme yeteneğine sahiptir.
- Öğretimsel liderler, öğretmenlerinin öğretimin geliştirilmesi amacıyla öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını denetlerler.
- Öğretimsel liderler, öğrencilerin başarılarına etkisi olan konularla ilgili bilgilerden doğrudan yararlanarak eğitim programlarını değerlendirirler.
- Öğretimsel liderler, personellerini değerlendirirken uygun politikaları başarıyla uygularlar.
- Öğretimsel liderler, öğretim programlarının uygulanmasının öğrencinin öğrenme amaçları için arz ettiği önemi bilir (Çelik, 2000).

Farklı alanlardaki liderlerin liderlik davranışları sınıflandırıldığı takdirde, okul liderliğinin uygulanma alanı öğretimsel liderliğin var olduğunu ispat eden önemli bir göstergedir. Diğer bir gösterge olarak ise okulla ilişkili herkesi öğrenme ve öğretme etkinliklerini geliştirmek için bir araya getirme sorumluluğu almaktır. Bu sorumluluğu üstlenen bireylerin etkinlikleri de ispat niteliğinde sayılabilir. Bu etkinlikler öğrenci başarısı olarak ortaya çıkacaktır (King, 2003; Akt. Aksu, Gemicci ve İşler, 2006, s.55).

2.3.6. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetimi standartlarının sınırlandırılmış bir alana uygulanışı olarak ifade edilebilir. Bu alanın sınırları eğitim sisteminde amaçlar doğrultusunda belirlenir. Bu çerçevede okul yönetimi, okulun sahip olduğu mevcut bütün kaynakları en verimli şekliyle kullanarak, okulu amaçlara uygun olarak

yaşatacaktır. Okul müdürleri bu görevleri yerine getirirken okulla ilgili herkesin bir role sahip olduğunu düşünüp, alacağı kararlar ve yapacağı davranışların öğretmenler ve diğer okul aktörlerinin davranış ve beklentilerini de karşılaması gerektiğini bilmelidir. Okul müdürlerinin görevleri yönetmeliklerde açıkça sıralanmıştır; ancak yönetici ani ve beklenmeyen bir şekilde karşılaştığı bir problemi kurumunun amaçlarını ve politikalarını göz ardı etmeden çözmekle sorumludur. Bu amaç ve politikalar 1982 Anayasası ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilmiştir (Sünbül, 2003).

2.4. ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİN DAVRANIŞ BOYUTLARI

Öğretimsel liderler sergiledikleri davranışlar bakımından ele alındığında, bu davranışlar aşağıdaki başlıklar altında incelenebilir.

2.4.1. Okulun Vizyon ve Misyonunu Belirleme

Vizyon, genel anlamda gelecekte varılmak istenen yere bakış açısını ifade etmektedir. Diğer bir manada da örgütün gelecekte ulaşmak istediği ya da ulaşacağı ideal durumdur (Özdemir, 2000). Misyon ise örgütün varoluş nedenidir. Vizyonun gerçekleştirilebilmesi için oluşturulmuş hedefleri de ifade eder.

2.4.2. Okulun Misyonunu Belirleme

Okulun misyonu: okul etkinliklerini birbirlerine bağı olan paylaşılmış amaçlar çerçevesinde birleştirerek, iş görenlere, öğrencilere ve okulla ilgisi olan diğer aktörlere ifade etmeyi gerektirir. Misyonun açık olarak belirlenmesi okuldaki her bireyin bu amaçlar doğrultusunda yürümesinde ve hedef paylaşımının dengeli dağıtılmasında önemli bir adımdır. Öğretimsel lider pozisyonunda bulunan bir okul müdürünün de okulun vizyonunu ve misyonunu tanımlaması gerekir. Bu tanımlama aşamasından önce okulun neleri gerçekleştirebileceği ve neleri gerçekleştirmesi gerektiği gibi hususlarda net bir strateji belirleyip, bu stratejinin örgüt üyeleri tarafından paylaşılmasına öncülük etmesi gerekir (Şişman, 2004). Özetle okulların

üstlendiği temel misyon, öğrencilere kaliteli ve nitelikli eğitim vererek onları geleceğe daha iyi hazırlamaktır (Çelik, 2000).

2.4.3. Okulun Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma

Okul amaçları, okulun gerçekleştirmeyi planladığı vizyon çerçevesini kapsamalıdır. Bazı etkenler okul amaçlarının belirlenmesinde kritik rollere sahiptir. Bunlar: Okulun benimsemiş olduğu eğitim felsefesi, toplumun beklentileri ve yönelimleri, toplumun kültürel yapısı, eldeki kaynaklar şeklinde sıralanabilir. Okul idarecilerinin okul amaçlarının belirlenmesinde bu rolleri dikkate almaları gerekir (Şişman, 2004). Okul idarecilerinin önemli görevlerinden biri de, okulun amaçlarını ilgili kişi ve makamlara duyurmaktır. Böylece bu kişi ve makamların okulun amaçlarından haberdar olmaları sağlanarak; okula gerekli desteği yapmaları, destek yapanların bu desteklerini sürdürmeleri ve yoğunlaştırmaları sağlanabilir (Aksoy ve Işık, 2008: 236).

2.4.4. Okulun Amaçlarını Geliştirme ve Uygulama

Okul amaçları, günden güne değişim ve gelişim gösteren koşullar çerçevesinde esnek bir yapıda düzenlenip, devamlı gözden geçirilmeli ve duruma göre yeniden belirlenebilir olmalıdır. Okul yöneticileri, etkili bir okulda görev yapıyorsa ya da okulunu etkili hale getirme gayretindeyse; okul amaçlarını özellikle de okulun akademik amaçlarını belirlerken “eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı” konularında yüksek beklentilerini ortaya koyarak, okul çevresinden bu konuyla ilgili destek bekleyen pozisyonda bir duruş sergilemelidir (Şişman, 2004).

2.4.5. Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi

Eğitim sisteminin ve eğitim çalışanlarının tek amacı: eğitimin amaçlarına ve öğretim programlarına göre okul çatısı altında öğrenci yetiştirmektir. Bu bize okulu yönetmenin aslında öğretim programını ve eğitimin amaçlarını yönetmek olduğunu gösterir (Başaran, 1991). Öğretimsel liderin bu noktada görevi ise öğretim

programının uygulanışının kontrolüne, öğretme- öğrenme sürecine ve bu kapsamda yer alan çalışan ve öğrencilere liderlik yapmasıdır (Şişman, 2004). Eğitim programının ve öğretimin yönetim aşamasında birbirleriyle ilişki içinde bazı görevlerden meydana geldikleri, bunların: “öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını bir uyum çerçevesinde koordine etme ve öğrenci ilerlemesini izleme” olduğu yapılan çalışmalarla bilinmektedir (Gümüşeli, 1996).

2.4.6. Öğretim Zamanını Etkili Kullanma

1970'lerin sonları, 1980'li yılların başında yapılmış olan çalışmalar neticesinde zamanın kullanım biçiminin öğrencinin öğrenmesini önemli derecede etkilediği ortaya çıkmıştır (Şişman, 2007, ss.3-14). Okulda öğretim zamanını engelleyen bazı durumlardan bahsedilebilir. Bunlar: Derse geç giren öğretmenler, yetersiz teneffüsler nedeniyle derse geç kalan öğrenciler, ders esnasında ziyarete gelen veliler, bazı özel durumlarda kesinti yapan okul idareleri şeklinde sıralanabilir.

Öğretime liderlik yapan yöneticiler, zaman kaybı ile ilgili bu olumsuzlukları kontrol altına alabilmek için bazı politikalar geliştirme durumundadırlar. Ders zamanlarının kesilmesini engelleyecek tedbirler alarak bunu başarı ile uygulayan yöneticiler, sınıf içi öğrenme etkinlikleri için kullanılan zamanı artırırlar ve bunun neticesi olarak da öğrencilerin başarısında bir yükselme görülebilir (Bayraker, 2003).

Okulların zaman planlanması yapması ve zamanın yerinde kullanılmasının sağlanması önemli bir görev niteliğindedir. “Okulun açılışı ve kapanışı, tatil ve dinlenme zamanları, derslerin başlama, bitiş saatleri ve ders süreleri, teneffüsler,” hep zamanla ilgisi olan konulardır. Zamanın öncelikler göz önünde tutularak plânlanması ve etkili kullanılmasının önemi bilinirken; yöneticilerin de zaman yönetimi hususunda belli bir beceriye sahip olmaları gerekir (Şişman, 2004).

2.4.7. Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etme

Öğrencilerin öğretim süreci içerisinde edinmiş oldukları kazanımları ölçülerek değerlendirilir. Bu değerlendirme sonucu öğrencilerin başarı dereceleri ortaya çıkar. Başarı derecesi yüksek olan öğrencilerin sınıfta, okulda ve hatta okul

çevresinde tanıtılması bu öğrenciler için büyük bir moral ve isteklendirme kaynağı olabilir. Bu durum ayrıca başarılı öğrencilerin diğer öğrenciler için davranış modeli olmasını da sağlayabilir (Şişman, 2004).

Okullar, amaçlarını gerçekleştirirken ödül, yaptırım, denetleme, değerlendirme şeklinde uygulamalar kullanabilirler. Bazı okul idareleri, yasal güç kullanımını en aza indirip sorumlulukları ön plana alarak denetime daha az yer vermektedirler. Bu durum, performansın ve performans değerlendirmesinin önemini ortaya koyar (Şişman, 2007, ss.3-14).

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme hızlarını artıracak her türlü şeyi ödül olarak kabul ederler. Ödüllendirmenin istenen etkiyi göstermesi için ilk şart: ödüllendirmenin adil yapılmasıdır. Öğrencileri akademik, sosyal ya da kültürel faaliyetlerdeki başarılarından dolayı toplum içinde ödüllendirmek, bireysel olarak teşekkürde bulunmak, makama davet ederek ödüllendirmek gibi birçok motive edici davranışta bulunulabilir. Öğrencilerinin öğrenme ilgisini artıran okul müdürleri bu tür ödüllendirme davranışlarıyla öğrencileri daha fazla çalışmaya iterek olumlu okul iklimine katkıda bulunacaklardır (Karşlı, 2006).

2.4.8. Eğitim Programını Eşgüdümleme

Eğitim programlarının uygulanma aşamasında etkinliklerin dağılımını koordine etmek okul yöneticisinin önemli görevlerinden sayılır. Okul müdürleri, etkinlikler arası eşgüdümü sağlamalıdır. Bu eşgüdüm, aynı dersi okutan öğretmenlerin yaptıkları yıllık plânlar arasındaki eşgüdüm ve farklı sınıfları okutan öğretmenlerin yaptıkları yıllık planlar arasındaki eşgüdüm olarak iki şekilde yapılır. Eşgüdümün düzenleneceği toplantılar, tüm fikirlere açık olmakla birlikte okul yöneticisinin başkanlığında düzenlenmelidir (Başaran, 1994).

2.4.9. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi

Öğretim lideri, çalışanlarının başarıları ölçüsünde başarılı sayılabilir. Başarıyı yakalamak için çalışanlarına yönelik aşağıda belirtilen hususlara uygun bir yönetim anlayışı benimsemesi gerektiği düşünülmektedir.

2.4.9.1. Çalışanların başarılarını ödüllendirme

İnsanlar, başarılarının başkalarınca tanınması, bilinmesi ve takdir edilmesi ile mutlu olabilecek yapıya sahiptirler. Başarıların ödüllendirilmesi, çalışan motivasyonunun ve moralinin yükselmesi ile orantılı olarak başarının da devamlılığını artırma ihtimalini yükseltir. Ödül, çalışanları yalnızca maddi ödüllerle ödüllendirmek şeklinde düşünülmemelidir ki; zaten ülkemiz okul yöneticilerinin ödül yetkileri açısından son derece sınırlı yetkilere sahip olduğu bir ödüllendirme sistemi kullanmaktadır. Yöneticiler bu durumu bir bahane olarak kullanmayıp, başarılı çalışanlarını yazılı veya sözlü olarak takdir edip, onlar için birtakım komplimanlarda bulunabilirler (Şişman, 2007, ss.3-14).

Bir okul müdürü okulda kendisini hissettirmek için yetkisi dâhilinde olan ödül ve ceza sistemini personelinin de fikirlerini almak koşuluyla ortaya konulan kurallar veya çalışmalar doğrultusunda uygulamalıdır. Görevlerini aksatan personeller cezalandırılacağını bildiği gibi; işinde başarı gösteren ve fazla çaba harcadığı görülen personeller de ödüllendirileceğini bilmelidir. Ayrıca tüm personeli ödül almaya teşvik edecek ortam oluşturan yönetici, öğretmenlerin bireysel ya da grup halinde gerçekleştirdikleri çalışmaları ödüllendirerek öğretmen ve okul bütünleşmesinde önemli bir davranış göstermiş olacaktır (Şişman, 2004).

Liderlik davranışlarını bir etkileme sanatı olarak sergileyebilen bir yönetici, çalışanlarında en iyi etkiyi gösterecek ve inandırıcı ödüller kullanmalıdır. Her örgüt kendine has bir ödül sistemine sahiptir. Görevde yükselme, ücret artışı, takdir edilme gibi ödüller tüm örgütlerde kullanılan çeşitli ödüllerdir. Eğitim kurumlarında da yöneticiler, bu ödüllerden “sicil notunu yükseltme, ayrıcalık verme, amirlerine başarılarını sözlü ve yazılı olarak iletme, toplum içinde takdir ve teşekkür etme” gibi bazı ödülleri kullanabilirler (Karşlı, 2006). Bunlar, öğretmenleri etkilemek için kullanılacak önemli özendirme araçlarıdır; ancak verilecek özendiricilerin önemi, kişiden kişiye hatta aynı kişi için bile günden güne farklılık gösterebilmektedir. Burada personelin özendiriciye olan maddi ve manevi ihtiyacı önemlidir. Öğretim liderlerine düşen görev personelinin çok iyi tanımak ve gereken ödüllendirmeyi yapmaktan kaçınmamaktır. Şu da unutulmamalıdır ki ödül hak edene verilmelidir.

2.4.9.2. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama

Öğretmenlerinin mesleki açıdan gelişmesine önem veren bir okul müdürünün, mesleki gelişmeye yönelik olanakları öğretmenlere duyurma, meslek yeterliliğinin olumlu yönlerini öğretmenlerine davranış ve sözleriyle hissettirme, gerekli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesini sağlama gibi üzerinde durması gereken önemli görevleri vardır (Hallinger&Murphy, 1985, s.223; Akt. Aksoy ve Işık, 2008, s.237).

Öğretmenlerinin meslekî yönden gelişimlerine katkı sağlamak isteyen okul müdürleri, okul dışı yapılacak önemli hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak, oradan edindikleri bilgileri okulunda düzenleyeceği konferans, seminer vb. etkinliklerle öğretmenlerine aktarabilirler. Ayrıca öğretmenleri ilgilendiren önemli eğitim faaliyeti fırsatlarından öğretmenlerini haberdar ederek katılmalarına yardımcı olabilir (Şişman, 2004).

2.4.9.3. Liderlik eğitimi

Araştırmalar, liderlik eğitimi ile ilgili düzenlenmiş olan eğitim programlarının, davranış değiştirme ve liderin etkinliğini arttırma hususlarında sınırlı kaldığını göstermektedir (Dereli,1976; Akt. Balaoğlu, 1999). Bunun nedeni: insanların doğuştan itibaren liderlik vasfı taşımalarının önemli bir kıstas kabul edilmekle birlikte genetik kişilik özellikleri eğitim programları aracılığıyla değiştirilebilmenin çok zor olmasından kaynaklanabilir; ancak liderlerin içinde bulunulan durumları ve çevre koşullarını çözümleme ve tanımlayabilme, grup üyeleriyle olumlu iletişim kurabilme ve varlığını ortaya koyabilme, görevinin gerektirdiği teknik konularda becerisini geliştirme gibi konular liderlik eğitiminin etkili olduğu noktaları oluşturmaktadır. Ayrıca, liderlerin her duruma karşı etkili bir yaklaşım ve faaliyette bulunacak davranış zenginliğini bünyelerinde barındırmaları gerektiği hususunda ortak bir görüş bulunmaktadır. Bu görüş liderlik pozisyonunda karşılaşılması muhtemel durumları tanımasını ve bu gibi durumlarda uygulayacağı liderlik biçimleri noktasında lidere beceri kazandırmayı hedefleyen eğitim programlarını gerekli görmektedir. Bu yönde hazırlanmış olan eğitim programları salt bilginin yanı sıra uygulama deneyimi de gerektirmektedir. Belli durumlar

karşısında uygun liderlik stilinin seçiminde lideri yeterli kılan yetiştirme tekniklerinin geliştirilmesinde çalışmalar yapan **Reddin** aşağıdaki beceri alanları üzerinde durmuştur.

- Lideri, durumları değerlendirebilecek şekilde yetiştirerek etkili kılmak.
- Lideri, liderlik stilini farklı durumlarda değiştirebilecek şekilde yetiştirerek etkili kılmak.
- Lideri, uygun olmayan durumlarda da durumu kendi fikirlerine göre değiştirerek etkili kılmak.

Belirtilen bu konular doğrultusunda hazırlanması öngörülen eğitim programları, mevcut liderlere ve lider adaylarına istenilen tutum ve davranışların kazandırılmasında etkili olacaktır (Akt. Balaoğlu, 1999).

2.4.10. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Öğretim lideri, öğrenci başarılarının istenilen düzeylere gelmesi için uygun süreç yönetimi stratejileri belirlemelidir. Bunlar:

2.4.10.1. Öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme

Performans değerlendirme, bir yöneticiyi önceden belirlenmiş standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla iş görenlerin işyerindeki faaliyetlerini değerlendirme sürecidir (Özalp, 1993). İşgörenlerin iş görme tarzlarını konu alan bu faaliyette iki önemli ilke bulunmaktadır: İş kalitesi ve ölçme standartları (Rosen, 1998, s.90). İş kalitesi, yapılan işin uygunluğu ve üstünlüğünü ifade eder. İşin uygunluk ve üstünlüğünü belirlemede kullanılan standartlara göre yapılan karşılaştırma ise ölçme işlemi ile ifade edilmektedir.

Etkili bir öğretim lideri, okulu için açık ve net olarak ifade edilmiş hedeflerin hazırlanmasından ve geliştirilmesinden sorumludur. Yani öğrencilerin mezun olduklarında neleri biliyor olacağının ve neleri yapıyor olacağının öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından rahatça anlaşılabilir biçimde tanımlanması gerekir. Buna ek olarak okuldaki öğretim programı ile ilgili sınıfların düzeyine uygun hedeflerin de

belirlenmesi gerekir; çünkü bu hedefler okulun akademik standartlarını geliştirmede ve uygulamada öğretmen ve öğrenciler için rehber olacaktır. Eğer hedefler belli ise, kullanılacak materyallerin, öğretim stratejileri ve yaklaşımlarının seçimi, başarıyı değerlendirme ölçütlerinin hazırlanması ve bunlara paralel olarak okulun akademik standartlarının geliştirilmesi çok daha kolay olur (Şişman, 2007, ss.3-14). Bu sebepten dolayı okulun akademik standartlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve uygulanması açısından öncelikle öğretim programlarının, okulun uzak ve yakın hedeflerinin belirlenmesi gerekir.

Öğretimsel liderlik özelliğine sahip okul müdürü, öğrenci başarısına yönelik değerleri ve vizyonu dile getirme yeteneğine sahip olmalıdır. Uzak ve yakın hedeflerin belirlenmesinde ise veli, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri değerlendirilmelidir. Öğretim lideri; her şeyden önce velileri, öğrencileri, öğretmenleri içine alan bir ihtiyaç değerlendirmesi yapmalıdır (Bayraker, 2003).

Okul yöneticisinin önemli görevlerinden biri de: okul amaçlarının sınıf ortamında temelini atılarak, okul uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev, öğretmenlerin okulun temel amaçlarını tam olarak kavrayıp; ders hedeflerini bu amaçlar çerçevesinde gerçekleştirmesiyle mümkündür. Öğretmenin bu süreçteki rolünü istenen düzeyde yerine getirebilmesi için okul müdürünün öğretimsel yönden öğretmenini desteklemesi ve yapacağı sınıf ziyaretleri ile sınıf öğretimini izlemesi gerekir. Bu denetlemeler ve değerlendirmelere göre öğretmenler rehberlik yapma kapsamında belirlenmiş olan sınıf uygulamalarıyla ilgili somut dönütler olarak kendisini bu konuda geliştirme yoluna gidebilirler (Gümüşeli, 1996).

2.4.10.2. Öğrenci başarısını izleme

Okul yöneticisi okulu hedeflerine ulaştırmak için okulun mevcut başarı haritasını çıkarmalı, öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve yaklaşımını izlemeli, öğrencilerin performans durumlarını devamlı bir sistem dâhilinde gözlemeli, değerlendirme yapmalı ve gerekli tedbirleri almak suretiyle; mevcut pozisyonda iyileştirmeler yapılacak çalışmalara imza atmalıdır.

Öğretimsel lider pozisyonundaki bir yöneticinin, öğrenci başarısını arttırmak için öncelikle okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturması gerekir. Bununla birlikte öğrencilerin başarılarını ön plâna çıkaracak ortam oluşturulması, elde edilen başarıların ödüllendirilmesi, öğretim plânlarında bütünlüğü sağlayacak çalışmaların yapılması, öğrenmeye etki eden disiplin davranışlarını tespit ederek yok etmek gibi çalışmalar yapması gerekir (Özden, 1998). Yöneticilerin, öğrenci başarılarının izlenmesi, okulunu diğer okullara göre akademik başarı yönünden kıyaslama yaparak bulunduğu başarı çizgisini saptaması ve bu durumu öğretmenlerle paylaşarak gerekli tedbirleri alması önemlidir. Okulun amaçlarına ne derecede ulaşılabilirdiğini gören yönetici ve öğretmenler, amaçlara ulaşılabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapma fırsatı bulabilirler.

2.4.10.3. Olumlu okul iklimi geliştirme

Okulun öğrenme iklimi, o kurumda öğretimin hangi düzeyde gerçekleştirildiğinin en önemli göstergelerinden olmakla birlikte; öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumları bu iklimin temelini oluşturur. Klasik okul yöneticisi; okulun süregelen öğrenme ikliminde devam etmesini yeğlerken, öğretim lideri olmayı tercih eden okul yöneticileri ise öğretimin zamanını dikkatli kullanmalıdır. Çalışma performansları yüksek iş görenler ile sık sık görüşme ve fikir alış verişi fırsatları yaratmalarının yanı sıra öğrencilerden beklentilerinin ne olduğunu biçimlendiren kesin standartlar belirlemelidir. Akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödüllendirme sistemi oluşturmalıdır. Bu icraatlarıyla da öğrenci ve öğretmenlerin ilgi ve tutumlarını büyük ölçüde etkileyecektir (Gümüşeli, 1996).

2.4.10.4. Görünen varlık olarak varlığını hissettirme

Etkili bir okul ortaya çıkarmak isteyen yönetici, görünen varlık olarak personel ve öğrenci ile sınıfta ve koridorda hatta okul dışında iletişim kurar ve onlarla yerinde ve mesafeli sohbet zamanları oluşturur. Zümre toplantılarına katılır ve öğretmenlerle fikir alış verişinde bulunur. Yöneticinin varlığı ve okul için kurmak

istediği yönetim yapısı, vizyon sahibi olarak kabul gördüğü okul içinde öğrenciler ve çalışan personelce hissedilir (Wallace, 1996, Akt; Aksoy ve Işık, 2008, s.238).

2.4.10.5. Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme

Geleceğin okul liderleri, çağın gereklerini karşılayabilen etkili bir okul ortaya çıkarmak için gerek öğrenciler gerekse okul kadrosuyla ilgili gerekli gözlemler yapabilmelidirler. Tespit ettikleri eksik ve yanlış uygulamaları gerekli önlemler alarak olumlu sonuçlar elde edebilmek için okuldaki yenilik ve değişimi başlatma ve etkili biçimde yönetme becerilerine sahip olmalıdırlar. Okulda tespit edilen ve gerçekleştirilmek istenen değişmelerin amacına ulaşabilmesi, öncelikle okulun gelecekte sahip olması beklenen vizyonun varlığına ve bu vizyonun okulu oluşturan bütün üyelerce paylaşılmasına ve benimsenmesine bağlıdır (Şişman, 2004).

2.4.10.6. İletişim sağlama

Liderlik, insanın bulunduğu her yerde oluşabilecek bir kavramdır; çünkü liderlik, yönetim, idare gibi özellikler öncelikle insana aittir. Lider, mekanik olan organizasyona can verir. Yapılacak işlerin gönüllü ve hedefe yönelik yapılmasını sağlar. Liderin taşıması gereken özellikler içerisinde aydın bir görüş ve sosyal özellikler sayılmaktadır. Bu çerçevede lider, davranışlarıyla model olma işlevini de yerine getiren mekanizmadır. Lider sistemi tasarlar, kurar ve çalıştırır, sorun çözme becerilerini geliştirir, yaratıcıdır, stratejileri belirler ve ilk adımı atar (Atan ve Göksel, 2002, s.1).

2.4.11. Akademik Standartların Geliştirilmesi ve Güçlendirilmesi

İlkokullarda saptanan akademik standartlar öğrenmeyi artırma ve eğitim standartlarını yükseltme amacı taşımaktadır. Yüksek standartlar aynı zamanda daha fazla öğrencinin temel becerilerini daha çok geliştirmeleri için geliştirilir (Hallinger ve Murphy, 1985, s.224).

Başarılı okullarda gözlenen özelliklerden biri de öğrenme faaliyetleri ve öğrencilerle ilgili yüksek standartların belirlenmiş olmasıdır. Amaçlar, gerçekleşmesi öngörülen davranışlar, standartlar ve durumlar olarak tanımlanırsa; bunların gerçekleşmesi, uğrunda gösterilecek çabaya bağlıdır (Şişman, 2002).

Okul müdürü okuluyla ilgili akademik standartlar geliştirirken bazı değişkenleri göz önünde bulundurmalıdır. Özellikle öğrencilerin değişik derslerdeki başarı düzeylerini karşılaştırmalı, öğretmenlerin ders süresince tam kapasite öğretim etkinliklerinde bulunmalarının teşvikini sağlamalıdır. Farklı sınıf kademelerinde bulunan öğrencilerin beklentilerini dikkate alma konusunda çalışmalar yaparak, okulun eğitim standartlarını geliştiren öğretmenleri destekleme gibi konularda da gerekli hassasiyeti göstermelidir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretim liderliği alanında yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar arasında önemli yer tutan araştırmalar yer almaktadır. Araştırmalar amaç, yöntem ve bulgular açısından özetlenerek tanıtılmaya çalışılmıştır.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde; okul yöneticilerinin liderlikleri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu durumun bir yansıması olarak, öğretim liderliğini konu alan araştırma sayısı da azdır. Bu nedenle bu başlık altında bu araştırma ile dolaylı olarak ilgili olan araştırmalara da yer verilmiştir.

Bu araştırmalardan ilki Bursalıoğlu (1981) tarafından gerçekleştirilen “Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri” adlı araştırmadır. Araştırmanın amacı: İlköğretim okulu müdürlerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterliliklerin saptanmasıdır. Araştırma verileri, Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişleri, Milli Eğitim Müdürleri, İlköğretim Okulu Müdürleri ile bu okulların öğretmenlerinden oluşan 2688 kişilik oldukça geniş bir denek grubuna ölçek formu uygulanması sonucunda elde edilmiştir.

Öğretim liderliğini konu alan ilk çalışmayı Gümüşeli (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir. “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini belirlemeyi ve bu görevleri yerine getirirken okul müdürlerinin, kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmedikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul İlindeki 602, örneklemini 110 resmi ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Araştırma verileri: okul müdürleri ve öğretmenler olmak üzere toplam 299 deneğe ölçek uygulanması sonucu elde edilmiştir. Ölçek formunun geliştirilmesinde, Hallinger (1985) tarafından geliştirilen PIRMS adlı araç kullanılmıştır.

Şişman (1996) tarafından yapılan “Etkili Okul Yönetimi” konulu araştırmada: Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarında görevli müdürlerin, öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ne ölçüde sahip olup, söz konusu davranışları yerine getirme düzeylerine, yöneticilik kıdemlerine, okulların bulunduğu çevreye ve okulların akademik başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Eskişehir ilindeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Eskişehir il merkezinde toplam 28 olan ilköğretim okullarının tümü araştırma kapsamına alınmıştır. Müdürlerin en az bir yıldan beri ilgili okulda görev yapmış olmaları, öğretmenlerin yeterli düzeyde gözlem yapabilmiş olmaları için bir önkoşul olarak düşünülüp, bu özellikteki 18 okul araştırma kapsamına alınmıştır.

Gümüşeli (1996) ve Şişman (1996) tarafından yapılan araştırma bulguları arasında benzerlikler bulunmaktadır. Her iki araştırma bulgularının da araştırmacılar tarafından okul müdürü yetiştirmek ve geliştirmek için hazırlanacak eğitim programlarının, müdürlerin öğretimsel liderlik niteliklerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Taş (2000) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri” konulu araştırması sonunda: Öğretmenler, yöneticilerin

okulun çevresini öğrenme ve öğretmeye uygun hale getirme, göreve yeni başlayan öğretmenlerin yetiştirilmesi için gerekli imkân ve ortam sağlama, öğretim faaliyetlerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlama, okul ile çevre arasında öğretim konusundaki sorunları gidermek için çalışma, öğretmenler kurulunca alınmış olan kararlara uyma ve olumlu bir okul atmosferi geliştirmeye ilişkin davranışları her zaman yerine getirmektedirler. Bunun yanı sıra personelini değerlendirirken öğretmenin mesleğindeki başarısı ve kişiliği ile bütün olarak değerlendirme davranışını nadiren göstermektedirler.

Aksoy (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini” adlı araştırmada, Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmen görüşleri açısından belirlemektir.

Demiral (2007) tarafından ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek için yapılan araştırmada: Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine bakılarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının “misyon ve vizyon belirleme, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme ve öğretimi denetleme ve değerlendirme” kapsamında öğretimsel liderlik düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada Çanakkale ilinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin fikirlerine başvurulmuştur. Araştırmada: İlköğretim Okulu müdürleri ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında benzerlik olduğu ortaya çıkmıştır.

Argon ve Mercan (2009) yaptığı araştırmada: İlköğretim Okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin tespit edilmesini amaçlamış ve bu amaçla Sakarya ili Sapanca ilçesinde 13 ilköğretim okulunda görev yapan 164 öğretmenin görüşlerine başvurmuştur.

Sağır (2011) tarafından yapılan araştırmada: Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında yöneticilerin sorunları ve yöneticilik rollerini gerçekleştirirken sorunla karşılaşma dereceleri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile Şişman (2004)

tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği” ölçme aracı kullanmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul iline bağlı 39 ilçede 2008–2009 öğretim yılında 1387 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 2792 ilköğretim okulu yöneticisi ve 48875 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan 39 ilçe içerisinde “Basit Tesadüfi Örneklem” yoluyla 15 ilçe belirlenmiştir ve yine aynı yöntemle belirlenen üçer ilköğretim okulunda görevli 1783 öğretmen ve 102 okul yöneticisi örneklem alınmıştır, ayrıca 10 okul yöneticisinin nitel yolla görüşlerine başvurulmuştur.

Göçen (2013) tarafından yapılan araştırmada: Yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanması sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri öğretmen görüşleri açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel açıdan yapılandırmacı programlara ilişkin öğretimsel liderlik ölçeği geliştirilmiş ve okul müdürlerinin davranışları ve yeterlilikleri

1. Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma,
2. Program Liderliği ve Rehberlik,
3. Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik,

boyutları olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Çalışma evreni, 2011-2012 yılında Şanlıurfa ili sınırları içerisinde ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Örneklem ise tabakalı örneklem yoluyla seçilmiş 382 öğretmenden oluşmaktadır.

Oğuz (2015) tarafından yapılan araştırma ile İlkokul müdürlerinin öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik davranışı ile öğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Batman ilinde bulunan okul ve öğretmen sayıları oranlanarak 28 ilkokulda görev yapan 361 öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Sarıkaya (2016) tarafından yapılan araştırma ile ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının çeşitli değişkenler açısından ele alınması; müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakası ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim okullarında görevli

öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini; basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilen 28 okuldan araştırmaya katılmayı kabul eden 441 öğretmen oluşturmaktadır.

Öğretimsel liderliğin farklı alanlara olan etkileri ile ilgili yurt içinde yapılmış olan araştırmalar neticesinde; araştırmacılar bilimsel yöntemlerle ulaştıkları bulguları yorumlamışlardır. Araştırmamızın tartışma bölümünde yurt içinde farklı zaman aralıklarında yapılmış araştırmaların bulguları ile yaptığımız araştırmanın bulgularına da karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalara bakıldığında; araştırmaların büyük bir bölümünün öğretimsel liderlik alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmaların birçoğunda Hallinger tarafından geliştirilen PIRMS (öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için geliştirilen araç) adlı ölçeğin kullanıldığı, öğretimsel liderlik ve liderlik davranışlarının ölçülmesinde kullanılan PIRMS veri toplama aracının niteliği gözlemlenmektedir.

Öğretim liderliği alanında 1980 sonrasında daha çok araştırma yapılmış olduğu görülmektedir. Bunun teknolojiye gelişmeler ve veri toplama ve değerlendirmedeki ilerlemelere bağlı olduğu düşünülebilir.

Öğretim liderliği ile ilgili araştırmalardan dikkate alınması gereken bir araştırma Hallinger (1983) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı yaptığı bu çalışmada California'da San Jose kenar mahallelerindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için kısa adı PIRMS olan ve sonradan birçok araştırmada kullanılan bir araç geliştirerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge yöneticilerine uygulamıştır.

Cantu (1995) araştırmasında: İl merkezindeki başarılı ve başarısız ilkokulları ele alarak, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları yönünden bir farklılık olup olmadığı, bu farklılığın okul başarısına olan etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Betimsel türde yapılan araştırmada öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili

olarak Hallinger and Murphy (1985) 'nin geliştirdikleri araç (PIRMS) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları ile deneyimleri, girdikleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Gökyer, 2004).

Shonta ve Smith (2007) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderliği yapma durumlarının öğretmen ve müdür algılarına göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler için müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını kullanma algılarının müdürlerin algılarına göre çok daha düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmelerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışına dair algılarıyla kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca okul müdürlerinin kıdemleri ile öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeye dair algıları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Eldredge (2008) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Öğrenci Başarısına İlişkin Algıları” adındaki doktora tezi çalışmasında, okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin öğrenci başarısına etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler Texas'ta 43 ilköğretim okulu müdüründen elde edilmiştir. SPSS paket programı ile analiz edilen veriler sonucunda öğrenci başarı oranlarıyla öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yöneticilik deneyimi öğretimsel liderlik açısından önemli bir etken olarak ortaya çıkmakla birlikte; yöneticilik deneyimi fazla olan okul müdürlerinin öğrenci başarısı için önemli bir davranış üstlendiği görölmüştür.

Greenwood (2009), “Georgia, Atlanta Metropol Őhrindeki “Seçkin” (Yüksek performanslı) ve “Gelişmeye İhtiyacı Olan” (Düşük performanslı) Orta Okullardaki Öğretimsel Liderler Olarak Okul Müdürünün Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları adlı doktora tezinde Georgia bölgesinde, Atlanta Őhrindeki seçkin okullarla orta seviyedeki okullarda okul başarısı için gerekli liderliği sağlayabilecek olan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini öğretmen algılarına göre betimlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla “Yönetici Liderlik Ölçeği (PLQ)”ni öğretmenlerin algılarını ölçmek için kullanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen algılarında okul Şekli ve kişisel özelliklerinin (yaş, cinsiyet, eğitim

seviyesi, vb.) nasıl bir etkisi olduğu da incelenmiştir. 278 öğretmenin katılımıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonuçları “vizyonu tanımlama ve açıklama ve etkileşimi sağlama; uygun model oluşturma, grup hedeflerinin kabul edilmesini sağlama; bireysel destek sağlama ve mesleki gelişimi sağlama” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların cevaplarına bağlı olarak, araştırma müdürlerin sadece öğrenci başarısını arttırıcı değil ayrıca okul gelişimi için de gerekli kesin etkenlere hitap eden ortamlar yaratmaktan sorumlu olduğu sonucuna varmıştır.

Okul şekli açısından her ne kadar seçkin okullar ve gelişmeye ihtiyacı olan okullardaki katılımcılar aynı fikirde olsa da gelişmeye ihtiyacı olan okullardaki katılımcılar müdürlerinin vizyonu tanımlama ve açıklama ve etkileşimi sağlama özelliklerini sergilemesi konusunu seçkin okullardaki katılımcılardan daha önemli olarak algılamaktadır.

McCoy (2011) tarafından yapılan araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin fazla bulunduğu (Seviye 5) üç başarılı okuldaki müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları incelenmiştir. Bu üç okul ikisi 500’den fazla, birisi ise 500 den az öğrenciye sahiptir. Öğrenciler farklı etnik kökenlerden gelmekle birlikte çoğu ekonomik açıdan düşük düzeydedir. Arkansas Benchmark Değerlendirme Standartlarına göre değerlendirilen bu okullar, 2008 yılında okul gelişiminde mükemmellik “Seviye 5” almaya hak kazanmıştır. Araştırmada nitel veriler derinlemesine yapılan yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve görüşmeler 3 müdür, 2 müdür yardımcısı, 26 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma okuldaki farklılığa ve fakirliğe rağmen başarı getiren öğretimsel davranış ve uygulamaların bilinmesi açısından önemlidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi bölümleri yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma ilkokul müdürlerinin, öğretmenlerin görüşlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarının hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemeye yönelik betimsel tarama modelinden desenlenmiştir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2009). Betimsel tarama modeli: olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Kayseri iline bağlı 14 ilçe oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu ilçeler arasından seçilen 3 ilçe oluşturmuştur. Seçilen ilçeler, seçkisiz olmayan örnekleme yönteminin uygun örnekleme modeliyle belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012).

Bu örneklem seçimi neticesinde; Bünyan, Sarioğlan ve Felâhiye ilçeleri örneklem olarak araştırmamıza konu olan ilçelerimizdir. Seçilen ilçelerin sosyo-ekonomik yönden birbirinden farklı özellikler taşımasından dolayı Kayseri ilinin genelini temsil ettikleri düşünülmüştür. Bu üç ilçede birleştirilmiş sınıflı ilkokullar haricindeki 25 müstakil sınıflı ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirttikleri ölçekler araştırmamızın temelini oluşturmaktadır. Araştırma için bu ilçelerde görevli öğretmenlerin tamamına (236 öğretmene) ölçek dağıtılmış, 208 ölçek geri dönmüş ve araştırmaya dâhil edilmiştir. İşleme konulan ölçek oranı % 89 dur. %11 orana tekabül eden işleme konulmayan ölçekler öğretmenlerce eksik doldurulmalarından dolayı geçersiz kabul edilmiştir.

Tablo 3.1.
Ölçek Uygulanan İlkokullar

SIRA	OKULUN ADI	OKULUN YERİ	UYGULANAN ANKET			İŞLEME KONAN ANKET		
			Öğret	Müdür	Toplam	Öğret	Müdür	Toplam
1	ATATÜRK İLKOKULU	BÜNYAN	26	1	27	22	1	23
2	FATİH İLKOKULU	BÜNYAN	24	1	25	20	1	21
3	AKMESCİT GARİP ALTEMEL İLKOKULU	BÜNYAN	13	1	14	10	1	10
4	BÜYÜK TUZHİSAR İLKOKULU	BÜNYAN	7	1	8	6	1	7
5	EKİNCİLER İLKOKULU	BÜNYAN	6	1	7	5	1	6
6	KARADAYI MUZAFFER OFLAZ İLKOKULU	BÜNYAN	4	1	5	3	1	4
7	KARAKAYA İLKOKULU	BÜNYAN	11	1	12	8	1	9
8	KOYUNABDAL ORHAN KAPLAN İLKOKULU	BÜNYAN	6	1	7	5	1	6
9	KÖPRÜBAŞI YAKUP ATILLA İLKOKULU	BÜNYAN	6	1	7	5	1	6
10	SÜMER İLKOKULU	BÜNYAN	9	1	10	7	1	8
11	ELBAŞI ŞHT. JND. ER ZAFER AKKAŞ İLKOKULU	BÜNYAN	10	1	11	8	1	9
12	TOPSÖĞÜT İLKOKULU	BÜNYAN	6	1	7	4	1	5
13	GÜLLÜCE İLKOKULU	BÜNYAN	20	1	21	16	1	17
14	YENİ SÜKSÜN İLKOKULU	BÜNYAN	7	1	8	6	1	7
15	YÜNÖREN ŞHT. JND. ONB.MUZAFFER KOCA İLKOKULU	BÜNYAN	4	1	5	2	1	3
16	MERKEZ FATİH İLKOKULU	SARIOĞLAN	9	1	10	8	1	9
17	CUMHURİYET İLKOKULU	SARIOĞLAN	11	1	12	10	1	11
18	PALAS İLKOKULU	SARIOĞLAN	13	1	14	12	1	13
19	PALAS 75. YIL ATATÜRK İLKOKULU	SARIOĞLAN	8	1	9	7	1	8
20	KARAÖZÜ ŞHT. ER MUSTAFA TOPÇU İLKOKULU	SARIOĞLAN	10	1	11	9	1	10
21	TATILI İLKOKULU	SARIOĞLAN	4	1	5	3	1	4
22	ÇİFTLİK ŞHT. ÜSTEĞMEN NEVZAT ALTUNDAŞ İLKOKULU	SARIOĞLAN	10	1	11	9	1	10
23	MERKEZ ATATÜRK İLKOKULU	FELAHİYE	8	1	9	8	1	9
24	BÜYÜK TORAMAN CUMHURİYET İLKOKULU	FELAHİYE	6	1	7	6	1	7
25	KAYAPINAR İLKOKULU	FELAHİYE	8	1	9	8	1	9

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, meslekteki kıdem süresi, mezun oldukları okul, branşları ve çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına ilişkin sayısal veriler aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.2.
Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı

	Kişisel Özellikler	Frekans	Yüzde %
Cinsiyet	Erkek	107	51,4
	Kadın	101	48,6
Mesleki Kıdem	1-10	103	49,5
	11-20	82	39,4
	21 yıl ve üzeri	23	11
Mezun Oldukları Okul	Ön Lisans	22	10,5
	Lisans	169	81,2
	Yüksek Lisans	17	8,1
Çalıştıkları Okulun Öğrenci Sayıları	0-99 arası	64	30,8
	100-199 arası	79	38
	200 ve üzeri	65	31,2
TOPLAM		208	100

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırmaya katılan 208 öğretmen, 107 erkek (%51,4), 101 kadından (%48,6) oluşmaktadır. Katılımcıların dağılımında cinsiyetlere göre birbirine yakın oranların söz konusu olduğu görülmektedir.

Öğretmenler mesleki kıdemlerine göre: 1-10 yıl arası 103 öğretmen (%49,5), 11-20 yıl arası 82 öğretmen (%39,4), 21 yıl ve üzeri 23 öğretmen (%11) ŞEKLİNDE sınıflandırılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun 1-10 yıl kıdeme sahip olduğu araştırmada; 21 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin oranının ise diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenler mezun oldukları okullara göre: Ön lisans mezunu 22 öğretmen (%10,5), lisans mezunu 169 öğretmen (%81,2), yüksek lisans mezunu 17 öğretmen

(% 8,1) şeklinde sınıflandırılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu lisans düzeyinde öğrenim görmüş olan öğretmenlerken, öğrenim durumu lisansüstü düzeyde olan öğretmenlerin oranının ise oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenler okullarındaki öğrenci sayılarına göre: 0-99 arası sayıda öğrencisi olan okullarda 64 öğretmen (%30,8), 100-199 arası sayıda öğrencisi olan okullarda 79 öğretmen (%38), 200 ve üzeri sayıda öğrencisi bulunan okullarda 65 öğretmen (%31,2) şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırmaya katılanların çoğunluğu 100-199 öğrencili okullarda çalışmakta olup; 0-99 öğrencili okullardaki öğretmen sayısı daha azdır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma için gerekli olan verilerin toplanması amacıyla Şişman (2004) tarafından geliştirilen Okul Müdürlerinin “Öğretim Liderliği Davranışları” ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı için yazar ile görüşülerek ve kaynak gösterilmesi koşuluyla kullanım için gerekli izin alınmıştır.

Ölçeğin birinci bölümü öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla oluşturulan 5 soru içermektedir. Ölçeğin ikinci bölümünde ise Öğretimsel Liderlik Rollerine ait 50 soru (5 dereceli Likert tipi) yer almaktadır. Şişman (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin 5 alt boyuttan meydana geldiği ve ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .92 olarak hesaplanmıştır (Şişman, 2004). Cronbach Alpha (α) değerleri 0,89 ile 0,96 arasında bulunmuş ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik derecesinin kullanılabilir olduğu görülmüştür. Bu nedenle, uygulanan ölçeğin tamamı araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekte yer alan ifadeleri puanlarken katılma düzeylerine göre işaretleme yapmaları istenmiştir.

Güvenirlik: bir ölçme aracı ile aynı koşullar altında tekrarlanan ölçümler neticesinde elde edilen ölçüm değerlerinin kararlılığının ifadesidir. Yapılan ölçümlerin kararlılığı iki farklı yaklaşımla yorumlanır.

1. Birbirini izleyen ölçmelerde, bireyin grup içindeki sırasının değişmezliği.
2. Birbirini izleyen ölçümlerde ölçme hatalarının büyüklüğü, yani ölçeğin tekrarlı ölçümlerde aynı denekten yaklaşık olarak aynı ölçüm değerini elde etmesi ve ölçmenin standart hatasının düşük olması ile ilgilidir.

Geçerlik: bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellik ile karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesidir (Ercan ve Kan, 2004, ss.211-216).

Şişman (2004) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin geçerliliği Cronbach Alpha ile yoklanmış ve bulunan değer ,92 olmuştur. Uysal (2001)'in "İlköğretim Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları" adlı çalışmasında ise kullanılan ölçeğin güvenilirliği ,93 olarak bulunmuştur. Gümüşeli (1996)'nin "İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışı" adındaki araştırmasında ise bu oran ,99 olarak bulunmuştur.

Kullandığımız ölçeğe ait madde sayıları ve Alpha değerleri tabloda gösterilmiştir.

*Tablo 3.3.
Ölçeğin Güvenirlilik Analizi Sonuçları*

Öğretim Liderliği Boyutları	Madde Sayısı	Alpha Değeri
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu	10	,90
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu	10	,87
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu	10	,89
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu	10	,90
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu	10	,92
TOPLAM	50	,96

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Toplanan veriler çözümlenirken SPSS 20 paket programından yararlanılmıştır. Verilerle ilgili frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve ölçekte bulunan 50 davranışa ilişkin öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik görüşlerinin ortalama standart sapma değerleri hesaplanarak tablolar hazırlanmıştır. Daha sonra söz konusu görüşler, müdürlerle ilgili öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş ve okul büyüklüğü (öğrenci sayısı bakımından) değişkenine göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Öğretmenler cinsiyetlerine göre; kadın ve erkek olmak üzere iki grupta, kıdemlerine göre; 0-10 yıl, 11-20 yıl, 20 yıldan fazla olmak üzere üç grupta, mezun oldukları okullara göre; ön lisans, lisans ve yüksek lisans olmak üzere üç grupta, görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre; 0-99 öğrenci, 100-199 öğrenci, 200 ve üzeri öğrenci olarak gruplandırılmıştır. Belirlenmiş olan değişkenlere bakılarak yapılan

karşılaştırmalarda, Varyans Analizi kullanılmıştır. Bu değişkenlerle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki olası farklılaşmalar, anova testi ile yoklanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması işlemleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Örneklemeye giren grupların “kişisel özelliklerine” ilişkin sınıflama türündeki veriler sayı (frekans- f) ve yüzde (%) ile belirlenmiştir.
2. Grupların, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik maddelere ilişkin verilerden frekans, yüzde ve ortalama hesaplanmıştır. Ortalamaların sözel olarak ifade edilebilmesi için ortalama aralığı hesaplanmıştır. Bu hesaplamada kullanılan seçenekler ve puanlar aşağıdaki aralıklar esas alınarak istatistikî işlemler yapılmıştır.

Ortalama Puanlar (Katılma Düzeyi):

Verilen ağırlık Seçenekler Sınırı

1. Hiçbir zaman 1.00 – 1.79
2. Çok seyrek 1.80 – 2.59
3. Ara sıra 2.60–3.39
4. Çoğu zaman 3.40–4.19
5. Her zaman 4.20–5.00

3. Grupların öğretimsel liderliğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek amacıyla tek yönlü Varyans (Anova) analizi uygulanmıştır. Testler için anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır. Görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkan gruplar ile ilgili bulgular tabloleştirilmiş ve incelenmiştir. Elde edilen bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde; yapılan araştırma sonucunda veri toplama aracının uygulanmasıyla elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Araştırmanın amaç ve alt amaçları ele alınarak tablolştırılmış, açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

İlkokul müdürlerinin, sergilemiş olduğu öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarını belirlemek için kullanılan sorulara verdikleri cevaplar ve bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 4.1.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışına Sahip Olma Düzeyleri

BOYUT	N	\bar{X}	SS	SH
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	208	3,78	0,82	0,06
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	208	3,79	0,83	0,07
Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	208	3,80	0,84	0,07
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	208	3,62	0,84	0,07
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	208	3,84	0,83	0,07
Genel Toplam	208	3,77	0,69	0,04

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik durumlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, araştırmada okul amaçlarının belirlenmesi ve

paylaşılması boyutuna öğretmenlerce: $\bar{X}=3.78$, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutuna: $\bar{X}=3.79$, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutuna: $\bar{X}=3.80$, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutuna: $\bar{X}= 3.62$, düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutuna: $\bar{X}= 3.84$ ilişkin öğretmen görüşlerinin birbirlerine yakın ortalamalara sahip olduğu ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarını “çoğu zaman” yerine getirir düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutlarına ait davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları bu bölümde incelenmiştir.

4.2.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışları Düzeyleri

Okul müdürlerinin, öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki davranışlarına ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek için yöneltilen sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve okul müdürlerinin bu boyuttaki öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri ve gerçekleştiriyorlarsa, bunun düzeyine ilişkin veriler ve bu veriler ışığında yapılan yorumlamalar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 4.2.

Okul Müdürlerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi Ve Paylaşılması Davranışına Sahip Olma Düzeyleri

Roller	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimiz.....												
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	4	1,9	19	9,1	60	28,8	83	39,9	42	20,2	3,67	0,93
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	5	2,4	17	8,2	55	26,4	90	43,3	41	19,7	3,70	0,96
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	4	1,9	22	10,6	49	23,6	86	41,3	47	22,6	3,72	0,99

4.2.(devam/)													
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	3	1,4	21	10,1	43	20,7	91	43,8	50	24,0	3,79	0,97	
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	3	1,4	21	10,1	39	18,8	85	40,9	60	28,8	3,86	0,99	
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	3	1,4	20	9,6	45	21,6	81	38,9	59	28,4	3,83	0,99	
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara donuk çalışmalarını teşvik etme	4	1,9	29	13,9	42	20,2	76	36,5	57	27,4	3,74	1,07	
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya donuk amaçlar belirleme	4	1,9	23	11,1	36	17,3	74	35,6	71	34,1	3,74	1,06	
9. Okulun amaçlarının, Uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	4	1,9	21	10,1	48	23,1	76	36,5	59	28,4	3,79	1,02	
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	1	0,5	27	13,0	52	25,0	73	35,1	55	26,4	3,74	1,01	

Tablo 4.2. incelendiğinde, ilkokul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışına sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik davranışı: “Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etmeleridir”. Öğretmenler müdürün bu davranışı çoğu zaman yerine getirdiğini belirtmişlerdir ($\bar{X}=3,86$). İkokul müdürlerinin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki liderlik davranışlarından “Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama” daha alt düzeyde gerçekleştirdikleri davranış olarak bulunmuştur ($\bar{X}=3,67$).

4.2.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri

Öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki davranışlarına ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek için yöneltilen sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve okul müdürlerinin bu boyuttaki liderlik

davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin veriler ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 4.3.

Okul Müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışına Sahip Olma Düzeyleri

Roller	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimiz.....												
11.Okulun eğitim öğretim alışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama.	4	1,9	20	9,6	42	20,2	86	41,3	56	26,9	3,82	1,00
12.Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	6	2,9	23	11,1	42	20,2	80	38,5	57	27,4	3,76	1,06
13.Okulun I. Ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama.	5	2,4	16	7,7	61	29,3	77	37,0	49	23,6	3,72	0,99
14. Programla ilgili materyallerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılma.	2	1,0	27	13,0	48	23,1	83	39,9	48	23,1	3,71	0,99
15.Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.	4	1,9	16	7,7	52	25,0	84	40,4	52	25,0	3,79	0,97
16.Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.	5	2,4	21	10,1	49	23,6	73	35,1	60	28,8	3,78	1,05
17.öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.	3	1,4	23	11,1	46	22,1	76	36,5	60	28,8	3,80	1,02
18.Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	2	1,0	21	10,1	40	19,2	79	38,0	66	31,7	3,89	0,99
19.Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.	7	3,4	23	11,1	39	18,8	78	37,5	61	29,3	3,78	1,09
20.Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.	5	2,4	26	12,5	36	17,3	73	35,1	68	32,7	3,83	1,09

Tablo 4.3 incelendiğinde ilkokul müdürlerinin “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarından, “Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlaması” çoğu zaman yerine getirdikleri davranışlar olarak bulunmuştur ($\bar{X}= 3,89$). Buna karşılık; okul müdürünün “Programla ilgili materyallerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılma” boyutundaki öğretimsel liderlik davranışı çoğu zaman yerine getirilen ancak diğer davranışlara göre daha alt düzeyde gerçekleştirilen öğretimsel liderlik davranışı olarak bulunmuştur ($\bar{X}= 3,71$).

4.2.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri

Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki davranışlarına ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek için yöneltile sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve okul müdürlerinin bu boyuttaki liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin veriler ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 4.4.

Okul Müdürlerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışına Sahip Olma Düzeyleri

Roller	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimiz.....												
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.	3	1,4	22	10,6	32	15,4	82	39,4	69	33,2	3,92	1,02
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	7	3,4	22	10,6	48	23,1	79	38,0	52	25,0	3,71	1,06
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma.	6	2,9	21	10,1	49	23,6	82	39,4	50	24,0	3,72	1,03
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme.	3	1,4	22	10,6	50	24,0	77	37,0	56	26,9	3,77	1,00

4.4.(devam/)

25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.	3	1,4	22	10,6	47	22,6	80	38,5	56	26,9	3,79	1,00
26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme.	3	1,4	15	7,2	48	23,1	81	38,9	61	29,3	3,88	0,97
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	1	0,5	20	9,6	45	21,6	68	32,7	74	35,6	3,93	1,00
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.	1	0,5	21	10,1	52	25,0	67	32,2	67	32,2	3,86	1,00
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.	5	2,4	24	11,5	47	22,6	76	36,5	56	26,9	3,74	1,05
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma.	7	3,4	24	11,5	42	20,2	84	40,4	51	24,5	3,71	1,06

Tablo 4.4 incelendiğinde, ilkokul müdürlerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutuna ilişkin çoğu zaman yerine getirdikleri davranış olarak: “Okul yöneticilerinin okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirmesi” bulunmuştur ($\bar{X}=3,93$). “Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma” ve “Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme” çoğu zaman gerçekleştirilen ancak; diğer davranışlara göre daha alt düzeyde gerçekleştirilen öğretimsel liderlik davranışları olduğu bulunmuştur ($\bar{X}=3,71$).

4.2.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışlarına ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek için yöneltilen sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve okul müdürlerinin bu boyuttaki liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin veriler ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 4.5.

Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışına Sahip Olma Düzeyleri

Roller	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimiz.....												
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	3	1,4	22	10,6	37	17,8	85	40,9	61	29,3	3,86	1,01
32. Ustun caba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma.	3	1,4	23	11,1	49	23,6	81	38,9	52	25,0	3,75	1,00
33. Özel caba ve gayretlerinde dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.	15	7,2	25	12,0	49	23,6	70	33,7	49	23,6	3,54	1,18
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenleme.	9	4,3	27	13,0	60	28,8	71	34,1	41	19,7	3,52	1,08
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.	3	1,4	22	10,6	54	26,0	78	37,5	51	24,5	3,73	0,99
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan(hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma.) öğretmenleri destekleme.	8	3,8	16	7,7	49	23,6	85	40,9	50	24,0	3,74	1,03
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	17	8,2	25	12,0	54	26,0	66	31,7	46	22,1	3,48	1,12
38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma.	24	11	22	10,6	54	26,0	67	32,2	41	19,7	3,38	1,24
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma.	8	3,8	16	7,7	49	23,6	85	40,9	50	24,0	3,57	1,08
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi, becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.	17	8,2	25	12,0	54	26,0	66	31,7	46	22,1	3,65	1,07

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenler, ilköğretim müdürlerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi öğretimsel liderlik davranış boyutuna ilişkin en üst

düzeyde yerine getirdikleri davranış olarak, “Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etmeleri” bulunmuştur. Müdürlerin bu davranışı çoğu zaman gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{X}= 3,86$). Okul müdürlerinin “Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma” davranışı çoğu zaman yerine getirilen ancak; diğer davranışlara göre alt düzeyde gerçekleştirilen bir öğretimsel liderlik davranışı olarak bulunmuştur ($\bar{X}= 3,38$).

4.2.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması Davranışlarına Sahip Olma Düzeyleri

Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğin düzenli öğretim-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutundaki davranışlarına ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek için yöneltilen sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve okul müdürlerinin bu boyuttaki liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin veriler ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 4.6.

Müdürlerin Düzenli Öğrenme Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Davranışına Sahip Olma Düzeyleri

Roller	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimiz.....												
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “ takım ruhu” oluşmasına öncülük etme.	5	2,4	20	9,6	51	24,5	80	38,5	52	25,0	3,74	1,02
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme.	7	3,4	19	9,1	43	20,7	82	39,4	57	27,4	3,78	1,05
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama.	5	2,4	19	9,1	49	23,6	75	36,1	60	28,8	3,80	1,03
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma.	7	3,4	15	7,2	36	17,3	87	41,8	63	30,3	3,88	1,03
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.	7	3,4	15	7,2	43	20,7	92	44,2	51	24,5	3,79	1,00

Tablo 4.6 (devam/)

46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.	5	2,4	21	10,1	41	19,7	83	39,9	58	27,9	3,81	1,03
47. Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.	5	2,4	20	9,6	43	20,7	79	38,0	61	29,3	3,82	1,04
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme.	1	0,5	17	8,2	44	21,2	83	39,9	63	30,3	3,91	0,93
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme.	1	0,5	13	6,3	51	24,5	84	40,4	59	28,4	3,90	0,90
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	3	1,4	18	8,7	41	19,7	81	38,9	65	31,3	3,90	0,99

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlere göre ilkokul müdürlerinin “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma öğretimsel liderlik boyutuna bağlı olarak çoğu zaman yerine getirmekte oldukları davranış, “Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme” müdürlerin en fazla gerçekleştirdikleri davranış olarak belirtmişlerdir ($\bar{X}=3,91$. “Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme” çoğu zaman yerine getirilmekle birlikte diğer davranışlara göre daha alt düzeyde gerçekleştirilen bir öğretimsel liderlik davranışı olarak bulunmuştur ($\bar{X}=3,74$).

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri, meslekteki kıdemleri, en son mezun oldukları okullar karşılaştırıldığında, aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

4.3.1. İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine Yönelik Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirirken öğretmenlerin cinsiyetlerine göre davranışlarına ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 4.7.
Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı

Roller	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P																																												
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Erkek	107	3,78	0,88	206	0,073	0,942																																												
	Kadın	101	3,77	0,76				Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Erkek	107	3,81	0,84	206	0,350	0,727	Kadın	101	3,77	0,81	Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Erkek	107	3,78	0,88	206	0,339	0,735	Kadın	101	3,82	0,80	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	Erkek	107	3,66	0,81	206	0,737	0,462	Kadın	101	3,58	0,88	Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Erkek	107	3,90	0,81	206	1,096	0,274
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Erkek	107	3,81	0,84	206	0,350	0,727																																												
	Kadın	101	3,77	0,81				Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Erkek	107	3,78	0,88	206	0,339	0,735	Kadın	101	3,82	0,80	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	Erkek	107	3,66	0,81	206	0,737	0,462	Kadın	101	3,58	0,88	Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Erkek	107	3,90	0,81	206	1,096	0,274	Kadın	101	3,77	0,85								
Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Erkek	107	3,78	0,88	206	0,339	0,735																																												
	Kadın	101	3,82	0,80				Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	Erkek	107	3,66	0,81	206	0,737	0,462	Kadın	101	3,58	0,88	Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Erkek	107	3,90	0,81	206	1,096	0,274	Kadın	101	3,77	0,85																				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	Erkek	107	3,66	0,81	206	0,737	0,462																																												
	Kadın	101	3,58	0,88				Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Erkek	107	3,90	0,81	206	1,096	0,274	Kadın	101	3,77	0,85																																
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Erkek	107	3,90	0,81	206	1,096	0,274																																												
	Kadın	101	3,77	0,85																																															

Tablo 4.7. incelendiğinde ilkökul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili erkek öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,78$), kadın öğretmenlerin görüşlerine göre de bu davranışın okul müdürleri tarafından çoğu zaman gerçekleştirildiği algısına ulaşılmıştır ($\bar{X}=3,77$). Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ortaya koydukları öğretimsel liderliğin bu boyutundaki davranışları ile ilgili görüşlerinde cinsiyetlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ($t=,073$; $p=,942$).

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili erkek öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,81$), kadın öğretmenlerin görüşlerine göre de bu davranışın okul müdürleri tarafından çoğu zaman gerçekleştirildiği algısına ulaşılmıştır ($\bar{X}=3,77$).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ortaya koydukları öğretimsel liderliğin bu boyutundaki davranışları ile ilgili görüşlerinde cinsiyetlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ($t= ,350, p=,727$).

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili erkek öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}= 3,78$), kadın öğretmenlerin görüşlerine göre de bu davranışın okul müdürleri tarafından çoğu zaman gerçekleştirildiği algısına ulaşılmıştır ($\bar{X}=3,82$). Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ortaya koydukları öğretimsel liderliğin bu boyutundaki davranışları ile ilgili görüşlerinde cinsiyetlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ($t= ,339, p= ,735$).

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili erkek öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,66$), kadın öğretmenlerin görüşlerine göre de bu davranışın okul müdürleri tarafından çoğu zaman gerçekleştirildiği algısına ulaşılmıştır ($\bar{X}=3,58$). Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ortaya koydukları öğretimsel liderliğin bu boyutundaki davranışları ile ilgili görüşlerinde cinsiyetlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ($t= ,737, p= ,462$).

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili erkek öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}= 3,90$), kadın öğretmenlerin görüşlerine göre de bu davranışın okul müdürleri tarafından çoğu zaman gerçekleştirildiği algısına ulaşılmıştır ($\bar{X}=3,77$). Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ortaya koydukları öğretimsel liderliğin bu boyutundaki davranışları ile ilgili görüşlerinde cinsiyetlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ($t=1,096, p=,274$).

4.3.2. İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine Yönelik Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemlerine İlişkin Bulgular

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin kıdemlerine göre etkilerinin bulguları bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 4.8.
Öğretmenlerin Kıdemlerine İlişkin Veriler

Roller	Özellikler	N	\bar{X}
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-10	103	4,036
	11-20	82	3,612
	21 yıl ve üzeri	23	3,165
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-10	103	4,021
	11-20	82	3,669
	21 yıl ve üzeri	23	3,173
Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-10	103	4,018
	11-20	82	3,683
	21 yıl ve üzeri	23	3,261
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	1-10	103	3,670
	11-20	82	3,616
	21 yıl ve üzeri	23	3,421
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	1-10	103	4,001
	11-20	82	3,741
	21 yıl ve üzeri	23	3,382

Tablo 4.9.
Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Farklılığı

Roller		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	8,802	2	3,43	6,88	,001	1-10 ile 11-20 ve 21 üzeri
	Gruplar içi	131,159	205	0,640			
	Toplam	139,961	207				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	8,493	2	4,247	6,78	,001	1-10 ile 11-20 ve 21 üzeri
	Gruplar içi	128,464	205	0,627			
	Toplam	136,957	207				
Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar arası	14,10	2	2,82	4,33	,001	1-10 ile 11-20 ve 21 üzeri
	Gruplar içi	131,610	205	0,65			
	Toplam	145,710	207				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar arası	6,53	2	1,31	1,87	,100	
	Gruplar içi	140,88	205	0,70			
	Toplam	147,41	207				
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Gruplar arası	10,14	2	2,03	3,10	,010	1-10 ile 11-20 ve 21 üzeri
	Gruplar içi	132,17	205	0,66			
	Toplam	142,31	207				

Tablo 4.8. ve 4.9. incelendiğinde ilkökul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili; 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=4,036$), 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,612$), 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın ara sıra gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,165$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F=6,88$; $p=.001$). 1-10 yıl arası ve 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık ortaya çıkmıştır.

İlkökul müdürlerinin “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” öğretimsel liderlik boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=4,021$), 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,669$), 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın ara sıra gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,173$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F=6,78$; $p=.001$). 1-10 yıl arası ve 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık ortaya çıkmıştır.

İlkökul müdürlerinin “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” öğretimsel liderlik boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili; 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=4,018$), 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,683$), 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın ara sıra gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,261$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F=4,33$; $p=.001$). 1-10 yıl arası ve 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdemli yılına sahip öğretmenlerin arasında görüş farklılığı ortaya çıkmıştır.

İlkokul müdürlerinin “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” öğretimsel liderlik boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili; 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,670$), 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,616$), 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,421$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($F=1,87$; $p=.100$).

İlkokul müdürlerinin “Düzenli öğretim öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” öğretimsel liderlik boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili; 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=4,001$), 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,741$), 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın ara sıra gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,382$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F=3,10$; $p=.010$). 1-10 yıl arası ve 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdemli yılına sahip öğretmenlerin arasında görüş farklılığı ortaya çıkmıştır. .

4.3.3. İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerine Yönelik Öğretmenlerin Farklı Okullardan Mezun Olma Durumlarına İlişkin Bulgular

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ilgili öğretmen görüşlerinin mezun oldukları okullara göre etkilerinin bulguları bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 4.10.

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara İlişkin Veriler

Roller	Özellikler	N	\bar{X}
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Ön Lisans	22	3,336
	Lisans	169	3,768
	Yüksek Lisans	17	3,785
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Ön Lisans	22	3,359
	Lisans	169	3,800
	Yüksek Lisans	17	3,847
Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Ön Lisans	22	3,377
	Lisans	169	3,802
	Yüksek Lisans	17	3,829
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	Ön Lisans	22	3,268
	Lisans	169	3,621
	Yüksek Lisans	17	3,694
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Ön Lisans	22	3,354
	Lisans	169	3,831
	Yüksek Lisans	17	3,964

Tablo 4.11.

Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Farklılığı

Roller		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	10,735	2	1,478	8,52	,000	Ön lisans ile Lisans ve Yüksek lisans
	Gruplar içi	129,226	205	,664			
	Toplam	139,961	207				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	9,500	2	1,326	7,64	,001	Ön lisans ile Lisans ve Yüksek lisans
	Gruplar içi	127,457	205	,652			
	Toplam	140,43	207				
Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar arası	12,53	4	3,13	4,78	,001	Ön lisans ile Lisans ve Yüksek Lisans
	Gruplar içi	133,18	203	0,66			
	Toplam	145,71	207				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	7,16	4	1,79	2,59	,038	Ön lisans ile Lisans ve Yüksek Lisans
	Gruplar içi	140,25	203	0,69			
	Toplam	147,41	207				
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Gruplar arası	11,17	4	2,79	4,32	,002	Ön lisans ile Lisans ve Yüksek lisans
	Gruplar içi	131,14	203	0,65			
	Toplam	142,31	207				

Tablo 4.10. ve 4.11. incelendiğinde ilkökul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili ön lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın ara sıra gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,336$), lisans mezunu

öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,768$), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,785$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F=8,52$; $p=,000$). Ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında görüş farklılığı ortaya çıkmıştır.

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili ön lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın ara sıra gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,356$), lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,800$), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,847$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F=7,64$; $p=,001$). Ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında görüş farklılığı ortaya çıkmıştır.

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili ön lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın ara sıra gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,377$), lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,802$), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,829$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F=4,78$; $p=,001$). Ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında görüş farklılığı ortaya çıkmıştır.

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili ön lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın ara sıra gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,268$), lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,621$), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,694$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir

fark olduğu görülmektedir ($F=2,59$; $p=,038$). Ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında görüş farklılığı ortaya çıkmıştır.

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili ön lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın ara sıra gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,354$), lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,831$), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,964$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F=4,32$; $p=,002$). Ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında görüş farklılığı ortaya çıkmıştır.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili okuldaki öğrenci sayısının etkisine ilişkin bulgular araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 4.12.

Okullardaki Öğrenci Sayılarına İlişkin Veriler

Roller	Özellikler	N	\bar{X}
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	0-99 arası	64	3,863
	100-199 arası	79	3,835
	200 ve üzeri	65	3,849
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	0-99 arası	64	3,640
	100-199 arası	79	3,853
	200 ve üzeri	65	3,936
Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	0-99 arası	64	3,741
	100-199 arası	79	3,886
	200 ve üzeri	65	3,846
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi	0-99 arası	64	3,443
	100-199 arası	79	3,682
	200 ve üzeri	65	3,748
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	0-99 arası	64	3,677
	100-199 arası	79	3,835
	200 ve üzeri	65	4,022

Tablo 4.13.

Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılığı

Roller		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	4,44	3	1,478	2,23	,086	-
	Gruplar içi	135,53	204	,664			
	Toplam	139,96	207				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	3,98	3	1,326	2,03	,110	-
	Gruplar içi	132,98	204	,652			
	Toplam	136,96	207				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar arası	4,806	3	1,602	2,33	,075	-
	Gruplar içi	140,01	204	,686			
	Toplam	144,82	207				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar arası	2,67	3	0,890	1,27	,285	-
	Gruplar içi	142,75	204	,700			
	Toplam	145,42	207				
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Gruplar arası	2,04	3	,681	1,01	,390	-
	Gruplar içi	137,71	204	,675			
	Toplam	139,75	207				

Tablo 4.12. ve 4.13. incelendiğinde ilkökul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili okuldaki öğrenci sayısı 0-99 olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,863$), öğrenci sayısı 100-199 olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,835$), öğrenci sayısı 200 ve üzeri olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,849$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yoktur ($F=2,23$; $p=.086$).

İlkökul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili okuldaki öğrenci sayısı 0-99 olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,640$), öğrenci sayısı 100-199 olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,853$), öğrenci sayısı 200 ve üzeri olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,936$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yoktur ($F=2,03$; $p=.110$).

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili okuldaki öğrenci sayısı 0-99 olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,741$), öğrenci sayısı 100-199 olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,886$), öğrenci sayısı 200 ve üzeri olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,846$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yoktur ($F=2,33$; $p=.075$).

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili okuldaki öğrenci sayısı 0-99 olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,443$), öğrenci sayısı 100-199 olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,682$), öğrenci sayısı 200 ve üzeri olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,748$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yoktur ($F=1,27$, $p=.285$).

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “Düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili okuldaki öğrenci sayısı 0-99 olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,677$), öğrenci sayısı 100-199 olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=3,835$), öğrenci sayısı 200 ve üzeri olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre bu davranışın çoğu zaman gerçekleştirildiği ($\bar{X}=4,022$) algısına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yoktur ($F=1,01$, $p=.390$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, Kayseri ili Bünyan, Sarioğlan ve Felahiye ilçelerinde görevli ilkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkisinin ne derecede önemli olduğu, temel problemi ve bunun yanındaki alt problemleri, benzer çalışmalarla karşılaştırıp sonuçlar hakkında yorumlar yapılacaktır.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri, öğretimsel liderlik davranışlarına hangi düzeyde sahiptir? Öğretimsel liderliğin 5 boyutunun incelenerek, bu boyutlara öğretmenlerce verilen yanıtların benzer nitelikte olup; okul müdürlerinin liderlik davranışlarını “çoğu zaman” yerine getirdikleri görülmüştür.

Taş (2000)’in yaptığı araştırmanın bulgularına göre: öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını “çoğunlukla” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Şişman (2004)’in yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutlarında bulunan davranışları “çoğu zaman” gerçekleştiriyor oldukları bulunmuştur. Yılmaz (2010) araştırmasında müdürlerin, liderlik boyutlarından “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesini” ara sıra diğer boyutları çoğu zaman gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Oğuz (2015), yaptığı araştırmada öğretmen görüşlerinde, okul müdürlerinin öğretimsel liderliğin tüm rollerini “üst düzeyde” yerine getirdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Yaptığımız araştırma ile bu araştırmalarda bulunan sonuçlar benzer niteliktedir. Okul müdürlerinin liderliğin tüm boyutlarında gerekli davranışları çoğu zaman göstermeleri, görevlerinin yöneticilik anlayışı ile değil liderlik anlayışı ile başarı getireceğinin

farkındalığından dolayı olabilir. İnandı ve Özkan (2006, ss.131-139)'ın benzer boyutlarda yaptıkları çalışmada, öğretmenler müdürlerle ilgili “Öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar.” maddesi dışındaki diğer maddelere ve diğer boyutlara yönelik okul müdürlerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. İki araştırma arasında görülen farkın nedenlerinden biri: Farklı bölgelerde görev yapan öğretmen-yönetici iletişiminin algı farklılıkları olabilir. Bir diğer neden de İki araştırma arasında geçen ortalama 10 yıl gibi bir zaman zarfında okul müdürlerinin daha yüksek bir öğretim liderliği davranışı gösterebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması öğretimsel liderlik boyutundaki öğretmen görüşleri “çoğu zaman” olarak bulunmuştur.

Okullar, toplumların ihtiyacı olan yetişmiş insan gücünü o topluma kazandıran kurumlar olarak düşünüldüğünde; her toplumun, kendi kültürel birikiminin ve kültürlerinin devamının sağlanmasını gerçekleştirmek ve gelecekte beklentilerini karşılamak amacıyla eğitim kurumlarına amaçlar yüklediklerinden bahsedilebilir. Bunun yanında insanların bilgi ve beceri yönünden de istenen seviyeye ulaşabilmeleri için almaları gereken ders konuları da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak okullarda uygulanmaya konulmaktadır. Bu bağlamda okul müdürü okulun amaçları ile derslerin amaçları arasındaki bağlantıyı iyi saptayıp bu durumu bir uyum içinde okulda uygulayıp aynı zamanda uygulatarak öğretmenlere yansıtması olabilir. Bu sayede de müdürlerin bu davranışı “çoğu zaman” yerine getiriyor olmalarına temel oluşturuyor olabilir.

Bununla birlikte, okul müdürü okulun genel amaçlarını her ne kadar iyi bilse ve uygulanması için gerekli tüm çalışmaları eksiksiz yapsa dahi; bu amaçların uygulanma aşamasında uygulayıcıların yani öğretmen ve öğrencilerin amaçlar hakkında yeterince bilgilendirilmesi hususunda ihmal edilmeleri, okullarda bu davranışın her zaman uygulanmıyor olmasının nedeni olabilir.

Sayın (2010) araştırmasında Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme maddesi en yüksek seçilen madde olup; bu boyutta müdürlerin davranışları; “her zaman” yerine getirdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Taş (2000)'ın yaptığı araştırmanın bulgularına göre; öğretmenler, okul yöneticisinin “Okul misyonunun tanımlayıcısı olması”, öğretim liderliği davranışını

“çoğunlukla” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Şişman (2004)’ın yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda bulunan davranışlara göre öğretmen görüşlerinin ortalamaları “çoğu zaman” şeklinde bulunmuştur. Argon ve Mercan (2009) araştırmalarında bu boyutta yine müdürlerin bu davranışı “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Sağır (2011) da araştırmasında müdürlerin bu davranışı çoğu zaman gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin bulgular, diğer araştırmalarla benzer niteliktedir.

İnandı ve Özkan (2006, s.131) “Okul amaçlarının belirlenmesi” boyutunda öğretmen görüşlerinin ortalamalarını “ara sıra” olarak bulunmuştur. Bu durumun sebebi: Yöneticiler tarafından okulun akademik amaçlarının toplantılarla öğretmenlere tam olarak anlatılmaması ve okul içinde panolar kullanılarak ya da farklı yöntemler aracılığıyla öğrencilerin bilgilendirilmemesinden olabilir.

İlkokul müdürlerinin “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” öğretimsel liderlik davranışı “çoğu zaman” yerine getirilen liderlik davranışı olduğu bulunmuştur.

İl veya İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerince okulun bulunduğu yöreye göre belirlenen derslerin başlama ve bitiş zamanları, okul müdürü tarafından gerek nöbetçi öğretmene vermiş olduğu görev gerekse zaman kontrolündeki takibi sonucu en üst düzeyde gerçekleştirilen davranış olarak bulunmasını sağlamış olabilir.

Okul müdürlerinin zamanı etkili kullanımı çok önemli bir idarecilik yeteneği olarak düşünüldüğünde müdürün okulun idari işlerini, okulun fiziki yapısının sürekli gelişimini, öğrenci-veli-öğretmen-idare arasındaki ilişkiyi sürekli kontrol edip; işlerin bir uyum halinde devam etmesini sağlaması ve öğretim programının uygulanma aşamasında sürekli aktif davranış alması gerekmektedir. Müdürlerin bu yöndeki bazı eksiklikleri bu öğretimsel liderlik davranışını her zaman gerçekleştiremiyor olmalarının nedeni olabilir.

Sayın (2010) araştırmasında, derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama maddesi en yüksek seçilen madde olup; bu boyutta müdürlerin davranışları; “her zaman” yerine getirdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Taş (2000)'ın yaptığı araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin “öğretim kaynağı ve öğretimi yönetme” öğretimsel liderlik davranışı bütün olarak incelendiği takdirde “çoğunlukla” yerine getirilen öğretimsel liderlik davranışı olarak bulunmuştur. Şişman (2004)'ın araştırmasına göre “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki liderlik davranışlarının “çoğu zaman” yerine getirildiği tespit edilmiştir. Argon ve Mercan (2009), Sağır(2011) araştırmalarında bu boyutta müdürlerin bu davranışı “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Bulgular diğer araştırma sonuçlarıyla benzer nitelik içerdiğinden literatürle tutarlılık göstermektedir. İnandı ve Özkan (2006,s.133)'ın “Eğitim programını düzenleme” boyutunda bulunan davranışlara göre öğretmen görüşlerinin ortalamaları “ara sıra” olarak bulunmuştur. Dağlı (2000, s.437) yaptığı araştırmada benzer sorulara yanıt olarak erkeklerde “orta derecede katılıyorum”, bayanlarda ”az katılıyorum” bulgularını elde etmiştir. Araştırmanın bu boyutu ile yaptığımız araştırmanın bulguları arasında farklılıklar görülmektedir. Bu durumun sebebi; öğretim programı uygulanırken idareciler tarafından sınıflar arasında eşgüdüm ve işbirliğinin tam olarak sağlanamaması olabilir.

İlkokul müdürlerinin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” öğretimsel liderlik davranışı değerlendirildiğinde, “çoğu zaman” yerine getirilmekte olan bir öğretimsel liderlik davranışı olarak bulunmuştur.

Okul içindeki ödüllendirme sisteminin belirli standartlara bağlanarak adaletli bir şekilde uygulanması, başarılı öğrencilerin ödüllendirilirken diğer öğrencilere de bu durumun açıklanmasından dolayı bu davranış “çoğu zaman” gerçekleştiriliyor olabilir.

Okul müdürlerinin, öğretmenlerle arasındaki iş birliği ve diyalog her yönüyle okuldaki eğitimin kalitesini belirleyen etmenlerden biridir. Bu noktadan hareketle bir okul müdürü okulda öğrencilerin başarı durumlarını ya da uygulanan öğretim programlarının güçlü ve zayıf yanlarını öğretmenlerle her fırsatta değerlendirebilecek bir ortam oluşturmalıdır. Müdürlerin, öğretmenlerle yalnızca toplantılarda öğretim ve öğrencilerle ilgili konulara temas etmesi; bu davranışlarının “her zaman” gerçekleşmemesinin nedeni olabilir.

Şişman (2004)'ın yaptığı araştırmada “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki liderlik davranışlarının “çoğu zaman” yerine

getirildiği tespit edilmiştir. Taş (2000) 'ın yaptığı araştırmada ise öğretmenlere göre okul müdürlerinin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” öğretimsel liderlik boyutu incelendiğinde “çoğunlukla” yerine getirilen öğretimsel liderlik davranışı olarak bulunmuştur. Aksoy ve Işık (2008, s.243) araştırmalarında benzer bulgulara ulaşmışlardır. Demiral (2007) araştırmasında öğretimsel liderliğin “eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi” boyutunda müdürlerin davranışlarını öğretmen algılarına göre “çoğu zaman” olarak bulmuştur. Argon ve Mercan (2009) araştırmalarında bu boyutta müdürlerin bu davranışı “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Bulgular diğer araştırma sonuçlarıyla benzer nitelik içerdiğinden ilgili çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

İnandı ve Özkan (2006, s.134) 'ın “Öğrenci gelişimini izleme” boyutunda bulunan davranışlara göre öğretmen görüşlerinin ortalamaları “ara sıra” olarak bulunmuştur. Dağlı (2000, s.437) yaptığı araştırmada benzer sorulara yanıt olarak erkeklerde “orta derecede katılıyorum”, kadınlarda ”az katılıyorum” bulgularını elde etmiştir. Araştırmaların bu boyutu ile yaptığımız araştırmanın bulguları arasında farklılıklar görülmektedir. Bu durumun sebebi: Öğrenci başarılarının değerlendirilmesinin idare ile öğretmenler arasında sürekli görüşülmemesi ve okulun başarı profilinin raporlanarak öğretmenlerle paylaşılmaması olabilir.

İlkokul müdürlerinin “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” öğretimsel liderlik davranışı değerlendirildiğinde, ölçeğimizdeki liderlik boyutları arasında en alt düzeyde gerçekleştirilmekle birlikte “çoğu zaman” yerine getirilmekte olan bir öğretimsel liderlik davranışı olarak bulunmuştur. Okul müdürlerinin tutum, davranış ve söylevleriyle öğretmenlerinin üst düzey performanslarını desteklemesinin yanında resmi yollarla da başarı belgesi vb. ödüller almalarını sağlamalarından dolayı bu davranış çoğu zaman gerçekleştiriliyor olabilir.

Öğretmenlik mesleği diğer mesleklere nazaran daha hassas olunması gereken bir meslektir; çünkü yapılacak yanlış, yetiştirilen bir öğrencinin yani bir insanın tüm hayatını etkiler. Bu durum da öğretmenleri duygusal yönden çok hassas kişiler haline getirmiştir. İşini yürütürken duygularını kontrol altında tutmak zor da olsa öğretmenlerin yapması gereken bir durumdur. İşte bu duygu yoğunluğu içinde görev yapan öğretmenlere performanslarından dolayı okul müdürünün yapacağı bir destek, öğretmenin derse, öğrencilere ve okula olan tutumunda hissedilir derecede bir

gelişme sağlayacaktır. Bu destek bazen öğretmene söylenen bir teşekkür sözcüğü, bazen de resmi bir ödül olabilir.

Argon ve Mercan (2009) araştırmalarında “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda müdürlerin bu davranışı “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

İlkokulların belirli bir bütçeleri bulunmadığından, birçok okul yalnızca okul-aile birliklerinden gelen nakit yardımlarla ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Birçok okul konferans salonuna sahip olmadığı gibi, konferans verebilecek bir profesyonel konferansçının da maliyetini karşılamakta güçlük çekeceğinden bu etkinliklere ilkokullarımızda rastlamak pek mümkün olmuyor. Ayrıca birçok okulun ikili öğretim yapıyor olması nedeniyle zamanın kısıtlı olması, derslerin boş geçmesini önlemek için yöneticiler, öğretmenlere yönelik konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırıyor olabilirler. Bu durumlar bu davranışın her zaman gerçekleştirilememesinin nedeni olabilir.

Şişman (2004)’ın yaptığı araştırmada “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki liderlik davranışlarının “ara sıra” yerine getirildiği, yine İnandı ve Özkan (2006, s.138), Dağlı (2000, s.137) tarafından bu boyutta bulunan davranışlara göre öğretmen görüşlerinin ortalamalarının “ara sıra” olarak belirtildiği bulunmuştur. Araştırmaların bu boyutu ile yaptığımız araştırmanın bulguları arasında farklılıklar görülmektedir. İlkokullarda öğretmenlerin ödüllendirilmeleri ve öğretmenlerin mesleki yönden gelişimine yönelik etkinlik ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yetersiz düzeyde gerçekleştirildiği sonucu ortaya çıkmıştır.

İlkokul müdürlerinin “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” öğretimsel liderlik davranışı değerlendirildiğinde; “çoğu zaman” yerine getirilmekte olan bir öğretimsel liderlik davranışı olarak bulunmuştur.

Okulunu hem profesyonel hem de duygusal anlamda benimseyen, dışarıdan ve içerden gelebilecek her türlü zarara karşı okulunu koruyan bir okul müdürünün fedakârlığının öğretmen algılarına olan yansıması; bu davranışın “çoğu zaman” gerçekleştirildiğine kanıt olabilir.

Takım, çeşitli görevleri üstlenmiş parçaların bir amaç için bir araya gelmesiyle oluşmuş bir sistem olarak düşünüldüğünde; her bir parçanın ayrı bir öneme sahip olduğunu asla göz ardı etmemeliyiz. Örneğin bir futbol takımı

astronomik rakamlar harcıyarak yıldız futbolcuları bir araya getirmiş fakat; tüm futbolcular kendi havasında, bu takımın karşısında ise daha mütevazı fakat; arkadaşlık bağları ve takım ruhu gelişmiş bir takımla mücadelesinde çoğu kez yıldız takımın kaybettiği görülmüştür. Okul müdürlüğü de teknik direktörlük olarak düşünülürse okulunda idare-öğretmen-veli-öğrencilerden oluşan takım arasında bir koordine sağlayamazsa başarıdan söz etmek mümkün olmayacaktır. Bir takımın parçası olabilme duygusu Toplam Kalite Yönetiminin bir parçasıdır. Okul yöneticilerinden TKY felsefesini benimsemeyenler ve kurumlarında hayata geçiremeyenler olabileceğinden bu davranış her zaman gerçekleştirilemiyor olabilir.

Sayın (2010) araştırmasında, liderliğin bu boyutu ile ilgili öğretmenlerce en fazla seçilen madde “birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme maddesi olurken, en az benimsenen madde ise yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “ takım ruhu” oluşmasına öncülük etme maddesi olmuştur. Bu boyutta müdürlerin davranışları; “her zaman” yerine getirdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Taş (2000)’ın yaptığı araştırmada ilkökul müdürlerinin olumlu okul iklimi oluşturma öğretimsel liderlik davranışı genel olarak değerlendirildiğinde üst düzeylerde yerine getirilen öğretimsel liderlik davranışı olarak bulunmuştur. Yine Şişman (2004) ’ın yapmış olduğu araştırma neticesinde “Düzenli öğrenme- öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla şekilde bulunmuştur. Araştırmanın “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki bulguları diğer araştırma verileriyle benzer nitelikler taşıdığından literatürle tutarlılık göstermektedir. Buna kaşı, İnandı ve Özkan (2006, s.132), Dağlı (2000, s.137), Argon ve Mercan (2009), Aksoy ve Işık (2008, s.245) tarafından bu boyutta bulunan davranışlara göre öğretmen görüşlerinin ortalamaları “ara sıra” olarak bulunmuştur. Araştırmaların bu boyutu ile yaptığımız araştırmanın bulguları arasında farklılıklar görülmektedir. Bunun sebebi: okul müdürünün, öğrencileri başarılarından dolayı ödüllendirmek için toplantılar düzenlememesi veya bu öğrencileri makamına davet etme konusundaki ihmal davranışları olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine bağlı sorulardan, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili öğretmen

görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığı incelendiğinde; ölçeğin tüm boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Gruplar arası farkın anlamlı çıkmamasının nedeni: okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini sergilerken kadın ve erkek öğretmenler arasında cinsiyet farkı gözetmeden davranması olabilir.

Taş (2000), Dağlı (1998,s.437), Argon ve Mercan (2009), Altaş (2011), Oğuz (2013), Göçen (2013), Aytekin (2014) araştırmalarında öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde, öğretmen cinsiyetlerine göre bir farklılık bulunamamıştır. Kış ve Konan (2014,s.2138) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Metaanalizi” şeklindeki çalışmalarında da cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında bir farkın olmadığı sonucuna varmışlardır. Bulgular, bu araştırmalardaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Sayın (2010)’ ın araştırmasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşlerinde cinsiyete göre fark bulunmuştur. Bununun sebebi: okul müdürlerinin sosyal ya da mesleki ilişkilerinde cinsiyete karşı çekingenliklerinden olabilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşlerinde kıdeme göre anlamlı bir farkın olup olmadığı incelendiğinde, öğretmenler kıdemlerine göre, “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” başlıkları altında sorulan sorulara farklılık gösteren yanıtlar vermişlerdir. Meslekteki kıdemi 1-10 yıl arası öğretmenlerin tüm boyutlarda verdikleri cevaplar, en yüksek aritmetik ortalamaya sahipken; 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin cevapları ortalama olarak ikinci sırada yer almıştır. Bu iki grubun görüşleri, müdürlerin bu boyutlarda liderlik davranışlarını “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri yönündedir. Kıdemleri 20 yıl ve üzeri öğretmenler ise okul müdürünün bu boyuttaki davranışları “ara sıra” gerçekleştirdikleri algısına varmışlardır. Öğretmenlerin, okul müdürünün gösterdiği öğretimsel liderlik özelliklerine bakış açılarını kazandıkları tecrübelerle zaman içinde değiştirebileceği

farklılığın nedeni olabilir. Buna karşılık “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda verilen yanıtların kıdem farkına rağmen birbiriyle benzerlik göstermesi ise okul müdürünün kıdem ayırımı yapmadan eğitimin kalitesini artırmak amacıyla tüm öğretmenlere verdiği destekten dolayı olabilir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin, ölçekteki beş boyutun tümünde

Şişman (2004)’ın yaptığı araştırmada “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ile “öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarında yer alan davranışlara ilişkin algılamaların yöneticilik kıdemleriyle karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Aksoy ve Işık (2008, s.246) araştırmalarında yöneticilerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi liderlik boyutundaki davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşleri arasında kıdemlerine göre fark bulmuşlardır. İnandı ve Özkan (2006, s.142) ise, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında öğretimi denetleme ve değerlendirme ve öğrenci gelişimini izleme boyutlarında öğretmenler, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarında farklılık gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmamızın bulguları ile bu araştırmalar arasında benzerlikler bulunmaktadır. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009, s.294), öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Bu bulgu, araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşlerinde, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farkın olup olmadığı incelediğinde, öğretmenler liderlik ölçeğinin bütün boyutlarında farklılık gösteren yanıtlar vermişlerdir. Ön lisans mezunu öğretmenler bütün liderlik boyutlarında okul müdürünün davranışları “ara sıra” yerine getirdikleri görüşüne varmışlardır. yüksek lisans mezunu öğretmenler tüm boyutlarda en yüksek aritmetik ortalamaya sahip yanıtlar verirken; lisans mezunu öğretmenlerin yanıtlarının aritmetik ortalaması ikinci sırada yer almıştır. Bu iki grup müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” gerçekleştirdiği görüşündedir. Öğretmenler arasında oluşan görüş farklılıklarının nedeni ise:

öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça okul müdürlerinin liderlik davranışlarını güçlü edebilme yetilerinin daha fazla gelişmesinden dolayı olabilir.

Altaş (2013)'ın araştırmasında öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda eğitim yüksek okulu/yüksek öğretmen okulu (3/4 yıllık) grup ile eğitim fakültesi grubu arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Eğitim yüksek okulu/ yüksek öğretmen okulu (3/4 yıllık) grubunun görüşleri, eğitim fakültesi grubunun görüşlerine göre daha olumlu çıkmıştır. Ölçeğin diğer boyutlarında fark bulunmamıştır. Sağır (2011) ölçme aracında yer alan tüm boyutlarda öğretmenlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ait öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamasının düştüğü sonucuna varmıştır. Araştırmamızın sonuçlarıyla bu araştırmaların bulguları arasında benzerlikler bulunmaktadır.

Göçen (2015) araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumlarına göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Öğretmenlerdeki bu algı, müdürlerin yalnızca yapılan işe odaklanması, işi yapanın kişisel özelliklerinin ön plana alınmaması sonucu ortaya çıkmış olabilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşlerinde, görev yapılmakta olan okulun öğrenci sayısı bakımından büyüklüğüne göre anlamlı bir farkın olup olmadığı incelediğinde, öğretmenlerimizin ölçekteki liderlik boyutlarının tümünde okullardaki öğrenci sayılarının, görüşlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir. Bunun sebebi: okul müdürlerinin, okulun büyüklüğüne bakmaksızın görevlerini yerine getirirken öğretmenlere bir öğretimsel lider olarak gereken desteği vermesi olabilir. Okul müdürü, çalıştığı kurumda belli bir sistemi yerleştirdiği takdirde o kurumun öğrenci mevcudundaki değişiklikler, öğretmen kadrosunun değişimi ya da öğretim şekli veya öğretim programlarında olabilecek değişiklikler, kurulmuş bu sistem içerisinde bir aykırılık oluşturmadan sisteme uyumlu bir şekil alacaktır. Gümüşeli (1996), Aksoy ve Işık (2008,s.247) ve Özkaynak (2013)'ın çalışmalarından ulaştıkları bulgular, araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlar ve önerileri bu bölümünde yer almaktadır.

6.1. SONUÇLAR

İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ne düzeyde gerçekleştirdikleri ile ilgili değerlendirme sonuçlarına bu bölümde yer verilmektedir.

Öğretimsel liderlik ölçeğinde yer alan davranış boyutları:

1. Okul amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması,
2. Eğitim programı ve sürecinin yönetimi,
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi,
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması şeklinde sıralanmıştır.

İlkokul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması öğretimsel liderlik davranışlarını çoğu zaman gerçekleştirdikleri algısına ulaşılmıştır.

İlkokul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme öğretimsel liderlik davranışlarını çoğu zaman gerçekleştirdikleri algısına ulaşılmıştır.

İlkokul müdürlerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik davranışlarını çoğu zaman gerçekleştirdikleri algısına ulaşılmıştır.

İlkokul müdürlerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi öğretimsel liderlik davranışlarını çoğu zaman gerçekleştirdikleri algısına ulaşılmıştır.

İlkokul müdürlerinin düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretimsel liderlik davranışlarını çoğu zaman gerçekleştirdikleri algısına ulaşılmıştır.

İlkokul müdürlerinin, öğretimsel liderlik boyutlarına göre öğretmen görüşleri açısından öğretmenlerin cinsiyetlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutlarında, öğretmen görüşleri açısından öğretmenlerin kıdemlerine göre liderlik boyutlarından 1,2,3, ve 5. boyutlarda .05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutlarında, öğretmen görüşleri açısından öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre bütün boyutlarda .05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutlarına göre öğretmen görüşleri açısından okuldaki öğrenci sayısına göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

6.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre, diğer uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki bazı önerilerde bulunulabilir.

6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Okul müdürleri için hazırlanan yönetici yetiştirme programında ve hizmet içi eğitim etkinliklerinde uygulamaya daha fazla ağırlık verilebilir. Bu kapsamda öğretimsel liderlik davranışları ile öne çıkan yöneticilerce, diğer yöneticilere uygulamalı, problem odaklı eğitimler düzenlenebilir. Yine, bu yöneticiler mentor olarak yöneticilik görevine yeni başlayan meslektaşlarına yol gösterebilirler.
2. Okul müdürleri için online eğitim modülleri hazırlanarak; müdürlerin mevzuat ve öğretimsel liderlik becerileri hususunda bilmesi gereken konular açıklanabilir ve gerekli rehberlik bilgisi sağlanabilir.
3. Müdürlerin öğretimsel liderlik alanında gelişebilmeleri için yüksek lisans programlarına katılım imkânları artırılabilir. Yeni müdürlerin atanmasında yüksek lisans mezunlarına öncelik tanınmalıdır.

4. Müdür değerlendirme ölçütleri uygulamadaki programlar kapsamında belirlenen öğretimsel liderlik davranışlarına göre belirlenip ve buna uygun performans, ödül veya terfi sistemi konulabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırma Kayseri'deki mevcut okullarda yapılmıştır. Farklı illerde bulunan resmi okullarda benzer bir çalışma yapılabilir.
2. Özel ilkokul müdürleri ile resmi ilkokul müdürleri öğretimsel liderlik davranışlarına sahip olma düzeyleri açısından karşılaştırılabilir.
3. Öğretimsel liderlik davranışlarının okul müdürlerine kazandırılmasına ilişkin hizmet içi eğitim etkinlikleri üzerine bir araştırma yapılabilir.
4. İlkokul müdürlerini kapsayan bu araştırma ortaokul ve lisede çalışan eğitim yöneticileri için de uygulanabilir.
5. Okul yöneticilerinden beklenen öğretimsel liderlik davranışlarının her bir boyutu derinlemesine incelenebilir.
6. İlkokul müdürlerine yönelik yapılmış bu araştırma, müdür yardımcılarına yönelik de yapılabilir.
7. Diğer liderlik türleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (19), 235-249.
- Aksu, A., Gemici, Y. ve İşler, H. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 55-71.
- Akyüz, Y. (1990). Darülmualimin İlk Nizamnamesi, Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa. *Milli Eğitim Dergisi*, 95, 3-20.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve Orta Dereceli Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Beyoğlu İlçesi Örneği)*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Argon, T. ve Mercan, M. (2009). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/120.pdf> (Erişim Tarihi: 16.01.2015).
- Arslan, G. (2007). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması (Çaycuma Alan Araştırması Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atan, M. ve Göksel, A. (2002). *Yüksek Öğretimde Liderlik*, Gazi Üniversitesi İİBF’de Bir Alan Çalışması. atan@gazi.edu.tr, agoksel@gazi.edu.tr.(Erişim Tarihi: 01.07.2015).
- Aydın, M. (1999). Okul Yönetimi ve Yönetici. Toprakçı, E, (Ed.), *Yönetici Adayları Eğitim Programı*. İnönü Üniversitesi Yayını, Malatya, 99-113

- Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Durumsal Liderlik Stilleri İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, A. (1992). *Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balaoğlu, N. (1999). *İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Liderlik Yeterlilikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri*. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 1 Temmuz 2015, http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1584648172_17-%C4%B0LKOKUL.pdf
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Bayraker, B. (2003). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bender, P.U. (1997). *İçten Liderlik*. (Çev: İmren Kalyoncu ve Fatma Can Akbaş), İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim, Eğitim Hizmetleri.
- Bennis, W. (1989). *Why Leaders Can't Lead*. California: Warren Bennis Inc.
- Blase, J. and Blase, J. (2000). *Effective Instructional Leadership, Teachers Perspectives On How Principals Promote Teaching and Learning In School*, Georgia, USA: The University of Georgia, Athens, 38.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Liderliği*. Yayınlanmamış Araştırma, Ankara Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, 154.

- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme Yöntemleri*, 20 Nisan 2017, <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>
- Can, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir İlköğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(2), 228-244.
- Celep, C. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelebi, S. (2009). *Özel ve Kamu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin ve Müdür Yardımcılarının Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik* (2. Basım). Ankara: Pegem A.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2004). *Liderlik, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim Öğretmenlerinin Algularına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, 431-442
- Demiral, E. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ercan, İ.ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211-216.
- Eren, E. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım A.Ş.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fiedler, F. E. and Chemers, M. M. (1976). *Improving Leadership Efectiveness*, Newyork: John Wiley & Sons Inc.

- Göçen, A. (2013). *Yapılandırmacı İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Şanlıurfa Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökçer, N. (2004). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Roller Sınırlayan Etkenler (Bingöl İli Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul'daki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. Yayınlanmamış doçentlik tezi, İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Hallinger, P. ve Joseph, M. (1985). *Assesing the Instructional Management Behaviour of Principals, The Elementary School Journal, 2(86)*.
- Hoy, W. K. Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (Turan, S, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayını.
- İnandı, Y.ve Özkan, M. (2006). *Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 123-149*.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karlı, M. D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kış, A. ve Konan, N. (2014). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Metaanalizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(6), 2129-2145*
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Bas. Yayını.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Bas. Yayın Dağıtım.

- Memişoğlu, S. P. (2004). Lise Müdürlerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.*
- Numanoglu, G. (1999). Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32, 1-2.
- Oğuz, A. (2015). *İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Algularına Göre Vizyoner Liderlik Davranışı ile Öğretimsel Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Batman ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Online1: <http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/orgut/neoklasik.htm> 20 Haziran 2015).
- Özalp, İ. (1993). *Performans Değerlendirme*. İstanbul: Rota Yayın.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2000). *Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği*. Ankara Gazi Üniversitesi *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 266-282.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm. Yeni Değerler ve Oluşumlar*. Ankara: Pegem
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem
- Özkaynak, D. (2013). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yüksek lisans tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Paksoy, M. (2002). *Çalışma Ortamında İnsan ve Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Rosen, Robert H. (1998). *İnsan Yönetimi*. (Bulut, G, Çev.). İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yayınları,
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sarıkaya, N. (2016). *Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarpkaya, P. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Yönetim Kuramları ve Eğitime Yansıması. Sarpkaya, R. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sayın, E. (2010). *Öğretimsel Liderlik ve İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8, 3-14.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Sünbül, A. M. (2003). *Eğitime Yeni Bakışlar*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Tahaoğlu, F. Ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(58), 274-298.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz, 4(14), 1-16.
- Tıkır, N (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon Teorileri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yurdabakan, İ. (2002). *Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim*. Eğitim Araştırmaları, 6. 12 Nisan 2015, [http:// yayim. meb. gov. tr / dergiler /159/ akcay.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/akcay.htm),

Zel, U. (2006). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EKLER**BÖLÜM I****KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyetiniz() Erkek () Kadın

2. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz: ... Yıl

3. Mezun olduğunuz en son okul:

() Öğretmen okulu veya lisesi:

() Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)

() Eğitim Yüksek Okulu / Yüksek Öğretmen Okulu (3 / 4 yıllık)

() Eğitim Fakültesi

() Diğer (Lütfen Belirtiniz):

4. Branşınız

() Sınıf () Matematik () Müzik

() Türkçe () Fen Bilimleri () Görsel Sanatlar

() Sosyal Bilgiler () Beden Eğitimi () Bilişim Teknolojileri

() Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi () Yabancı Dil

() Anasınıfı () Teknoloji Ve Tasarım () Zihinsel Engelliler

() Diğer (Lütfen Belirtiniz):

5. Okuttuğunuz sınıftaki öğrenci sayınız: ...

BÖLÜM II

Aşağıda, okul yöneticilerinin görev alanları içinde düşünülen bazı davranışlar sıralanmıştır. Her davranışın karşısında da beşli bir seçenek verilmiştir. Sizden istenilen, her davranışı dikkatle okuyarak kendi okulunuzdaki okul müdürünün bu davranışı ne ölçüde gösterdiğini bugüne kadarki gözlemlerinize göre cevaplamanızdır.

Anket Maddeleri	Müdürün Yerine Getirme Derecesi				
	zaman hiçbir	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	()	()	()	()	()
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	()	()	()	()	()
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	()	()	()	()	()
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	()	()	()	()	()
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	()	()	()	()	()
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	()	()	()	()	()
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	()	()	()	()	()
11. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	()	()	()	()	()
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	()	()	()	()	()
13. Okulun I. Ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	()	()	()	()	()
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma	()	()	()	()	()
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	()	()	()	()	()
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	()	()	()	()	()
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	()	()	()	()	()
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme	()	()	()	()	()
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	()	()	()	()	()
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	()	()	()	()	()
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle	()	()	()	()	()

görüşme	()	()	()	()	()
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	()	()	()	()	()
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	()	()	()	()	()
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	()	()	()	()	()
26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	()	()	()	()	()
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	()	()	()	()	()
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	()	()	()	()	()
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	()	()	()	()	()
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	()	()	()	()	()
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	()	()	()	()	()
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	()	()	()	()	()
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	()	()	()	()	()
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenleme	()	()	()	()	()
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	()	()	()	()	()
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisanüstü eğitim vb.) 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	()	()	()	()	()
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 öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	()	()	()	()	()
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	()	()	()	()	()
47. Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	()	()	()	()	()
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme	()	()	()	()	()
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	()	()	()	()	()

OKULA VE MÜDÜRLERE İLİŞKİN BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz

Erkek Kadın

2. Meslekteki kıdeminiz: ... Yıl

3. Mezun olduğunuz en son okul

Öğretmen okulu veya lisesi

Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)

Eğitim Yüksek Okulu / Yüksek Öğretmen Okulu (3 / 4 yıllık)

Eğitim Fakültesi

Diğer (Lütfen Belirtiniz):

4. Branşınız

Sınıf

Matematik

Müzik

Türkçe

Fen Bilimleri

Görsel Sanatlar

Sosyal Bilgiler

Beden Eğitimi

Bilişim Teknolojileri

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Yabancı Dil

Anasınıfı

Teknoloji Ve Tasarım

Zihinsel Engelliler

Diğer (Lütfen Belirtiniz):

5. Yöneticilikle ilgili hizmet içi eğitime katıldınız mı?

Evet

Hayır

6. Çalıştığınız okuldaki öğrenci sayınız:

7. Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı:



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605-E.5100910
Konu:Anket İzni

15.05.2015

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Gaziantep Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 512514311 numaralı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali KARADUMAN'ın, İlimiz Bünyan, Sarıoğlan ve Felahiye ilçelerinde bulunan ilkokul öğretmenlerine yönelik "*İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Değerlendirilmesi*" konulu bilimsel çalışmayı yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup; anket uygulaması yapılacak okullarda eğitim-öğretimi aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması ve yine okul müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili 15/05/2015 tarih ve 5063035 sayılı Valilik Makam Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Makam Onayı (1 Sayfa)
- 2- Yazı Örneği ve Ekleri (9 Sayfa)

DAĞITIM:

Bünyan, Felahiye ve Sarıoğlan
İlçe Kaymakamlıklarına

Gültepe Mahallesi Talas Bulvarı No:1/B Melikgazi / KAYSERİ
Elektronik Ağ: <http://kayseri.meb.gov.tr>
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N. TAŞ
Tel: (0 352) 33011 25 (1238 -1240)
Faks: (0 352) 336 76 04



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605-E.5063035
Konu: Anket İzni

15.05.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Gaziantep Zirve Üniversitesinin 29/04/2015 tarih ve 38196035/477 sayılı yazısı.

Gaziantep Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 512514311 numaralı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali KARADUMAN'ın, İlimiz Bünyan, Sarioğlan ve Felahiye ilçelerinde bulunan ilkokul öğretmenlerine yönelik "*İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algularının Değerlendirilmesi*" konulu bilimsel çalışma yapmak isteği ile ilgili Gaziantep Zirve Üniversitesinin 29/04/2015 tarih ve 477 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Gaziantep Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 512514311 numaralı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali KARADUMAN'ın, İlimiz Bünyan, Sarioğlan ve Felahiye ilçelerinde bulunan ilkokul öğretmenlerine yönelik "*İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algularının Değerlendirilmesi*" konulu bilimsel çalışmayı yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması ve yine okul müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
15.05.2015

Zülkarnin ÖZTÜRK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK : Anket Örneği (9 Sayfa)

Gültepe Mahallesi Talas Bulvarı No:1/B Melikgazi / KAYSERİ
Elektronik Ağ: <http://kayseri.meb.gov.tr>
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N. TAŞ
Tel: (0 352) 330 11 25 (1238 -1240)
Faks: (0 352) 336 76 04

Memurlar.Net x Posta - ali karaduman - Outl: x

https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/tp

Outlook Posta

Posta ve Kişilerde ara

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Geri al

Klasörler

Gelen Kutusu 484

Gereksiz E-posta 35

Taslaklar 2

Gönderilmiş Öğeler

Silinmiş Öğeler

Re: Anket Kullanım İzni

M. ŞİŞMAN
13.4.2015
Siz

Yanıtla

Merhaba Ali Karaduman,

Öğretim liderliği ölçüğünü referans vererek kullanabilirsiniz. Başantlar dilerim.
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN

13 Nisan 2015 09:48 tarihinde ali karaduman <alikaraduman38@windowslive.com> yazdı:

Merhaba hocam;

> Ben Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek lisans öğrencisi Ali KARADUMAN . İlkokul Yöneticilerinin Öğretim sel Liderlik Rollerini (Kayseri ili Örneği) isimli çalışmam da sizin Öğretim sel liderlik anketinizden yararlanmak istiyorum . Sizlerde katkısıyla Anketimi tam amlayarak tez çalışmamın ülke eğitimine bir nebze de olsa ışık tutması temennisindeyim

Saygılarımla

Başlat

Posta - ali karaduman... Ekran Görüntüsü Kay...

TR 10:25

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı

Ali KARADUMAN

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 10.09.1984

Doğum Yeri: Kayseri- Bünyan

Medeni Durumu: Evli

Eğitim

1991–1998: Bünyan Namık Kemal İlköğretim Okulu

1998–2002: Bünyan Anadolu Lisesi

1998–2002: Atatürk Üniversitesi,Erzincan Eğitim Fakültesi,Sınıf Öğrt.

2013- 2016: Zirve Üniversitesi SBE Eğitim Yönetimi ve Denetimi B.

2016 -.....:Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi B.

Çalıştığı Kurumlar:

2006–2008: Yozgat, Akdağmadeni, Abdurrahmanlı Köyü İ.Ö.O Sınıf Öğretmenliği

2008- 2012: Mardin, Yeşilli Namık Kemal İlköğretim Okulu Sınıf Öğrt.

2012- 2014: Mardin, Yeşilli Makbule Demir Ortaokulu Müdürlüğü

2014- ... : Kayseri Bünyan Halk Eğitim Merkezi Müdür Yrd.

İletişim :

e-mail : alikaraduman38@windowlive.com

VİTAE

Name-Surname

Ali KARADUMAN

Personal Information

Date of Birth: 10.09.1984

Place of Birth: Kayseri- Bünyan

Marital Status: Married

Education

1991–1998: Bünyan Namık Kemal Primary School

1998–2002: Bünyan Anotolian High School

1998–2002: Atatürk Universty, Erzincan Education Fakulty, Classroom Teaching

2013- 2016: Zirve Universty, Social Sciences Institute, Education Management and Supervision,

2016 -.... : Gaziantep Universty, Educational Scinces Institute, Education Management and Supervision,

Working Organizations:

2006–2008: Yozgat, Akdağmadeni, Abdurrahmanlı Primary School, Claasroom Teacher

2008- 2012: Mardin, Yeşilli Namık Kemal Primary School, Claasroom Teacher

2012- 2014: Mardin, Yeşilli Makbule Demir Secundry School, School Manager

2014- ... : Kayseri Bünyan Public Education Center, Assistant Director

İletişim :

e-mail : alikaraduman38@windowslive.com