

**T. C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİNİ
GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİ
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan
Şemun AKMAN**

**Danışman
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN**

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran 2015
KAYSERİ**

**T. C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN
ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLLERİNİ
GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİ
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Şemun AKMAN**

**Danışman
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN**

**Haziran 2015
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Şemun AKMAN

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Kayseri İli Örneği) adlı Dönem Projesi Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi' ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Şemun AKMAN

Danışman

Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Kayseri İli Örneği) adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üni versitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

15/06/2015

JÜRİ:

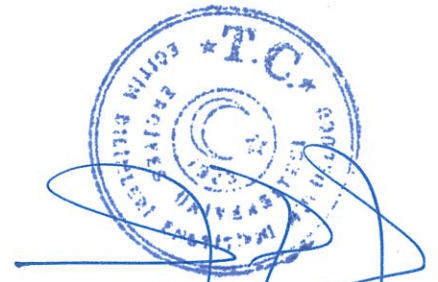
Danışman : Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

Üye : Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Özden TAŞGIN

ONAY:

Bu Tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **03/07/2015** . . . tarih ve **28-03**sayılı kararı ile onaylanmıştır.



03/06/2015

Doç. Dr. Cevdet KIRPIK
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Bu çalışma, ortaöğretim kurumu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirleme amaçlı tasarlanmıştır. Araştırmanın yürütülmesi esnasında birçok kişinin desteği ve yardımı olmuştur. Yüksek Lisans eğitimim süresince değerli fikirleriyle bana yol gösteren araştırma süresince görüş ve önerilerinden yararlandığım, büyük desteğini gördüğüm danışman hocam Sayın **Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN**'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Öğrencisi olmaktan kıvanç duyduğum değerli hocalarım **Prof. Dr. Mustafa ŞANAL**'a, **Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**'ye ve **Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**'ye en içten saygılarımı sunuyorum.

Araştırmama gönüllü olarak katılarak destekleyen, araştırmam esnasında kolaylık gösteren okulların yönetim kademesindeki tüm yöneticilere özellikle mesai arkadaşlarım ve öğretmenlerime gösterdikleri anlayış ve yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Yüksek Lisans eğitimime başladığım günden bu yana sabır ve anlayışları ile hep yanımda olan değerli eşim **Emine AKMAN**'a ve Çocuklarım, **Sude ve Eren**'e sonsuz teşekkür ederim

Şemun AKMAN

Kayseri/Haziran/2015

ORTAÖĞRETİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

Şemun AKMAN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisan Tezi, Haziran 2015
Danışman: Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

ÖZET

Bu araştırma; Kayseri ilindeki ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca yönetici ve öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem, branş, cinsiyet ve görev yaptığı okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını da ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Şişman'ın (2004) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış olan anket formu veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Araştırmada Kayseri ilinde görev yapan 52 ortaöğretim kurumu müdürü ile ortaöğretim kurumlarında görevli olan 304 öğretmene uygulanmıştır.

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla, ortaöğretim kurumu müdürü ve öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Ortaöğretim Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik durumlarını belirleyebilmek için "Öğretimsel Liderlik Anketi" kullanılmıştır. , Elde edilen veriler SPSS 22. 00 programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum , 05 düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma sonucunda. Ortaöğretim kurumu okul müdürlerinin öğretimsel Liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin oldukça iyi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte mesleki kıdem, branş, cinsiyet ve görev yaptığı okul türü gibi bağımsız değişkenlere yönelik olarak yapılan analizlerden elde edilen sonuçlarda sırasıyla yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, okul yönetimi, ortaöğretim kurumları

**THE REALIZATION LEVELS OF THE SECONDARY SCHOOLS'
DIRECTORS' EDUCATIONAL LEADERSHIP ROLES
(SAMPLE OF KAYSERİ PROVINCE)**

Şemun AKMAN

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences
MA Thesis, June, 2015**

Advisor: Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

ABSTRACT

This study was done on the purpose of presenting the realizations of the secondary schools' directors' educational leadership in Kayseri. Besides, it was aimed to reveal whether the view of the directors and teachers differ or not according to their vocational seniority branch, sexuality and the types of school they work for. The inquiry form, which was used in Mr. Şişman's (2004) investigation about the behaviours of school directors' educational leadership, was assigned as the data collector.

The research was applied to 52 secondary schools' directors and 304 teachers who are working in Kayseri. Relational searching models were used in this descriptive study. Personal information Form developed by the researcher on the purpose of defining some demographic characteristics of the teachers' and the secondary school directors' was used to collect data and also educational leadership inquiry was used to define the situations of the directors' educational leadership. The gathered data was analyzed with SPSS 22.00 program and error rates were tested at minimum 0.05 level and the findings were presented with charts which were appropriate to the aims of research.

At the end of the research, it was defined that the realization levels of the secondary schools' directors' educational leadership roles were highly good. At the same time, the result obtained from the analyzes done intended to the independent factors like their vocational seniority branch, sexuality and the types of school they work for.

Keywords: Leadership , school administration, secondary schools.

İÇİNDEKİLER

ORTAÖĞRETİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK	ii
ONAY	iii
ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Problem cümlesi.....	8
1.3. Araştırmanın amacı.....	8
1.4. Araştırmanın önemi.....	8
1.5. Araştırmanın sayıtlıları.....	9
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.7. Araştırmanın Tanımları.....	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Yönetim.....	12
2.1.1. Eğitim Yönetimi.....	13
2.1. 2. Okul Yönetimi.....	14
2.1.3. Okul Yöneticiliği ve Nitelikleri.....	16
2.2. Liderlik.....	18
2.2.1. Okul Yönetiminde Liderlik.....	19
2.3. Öğretimsel Liderlik.....	21
2.3.1. Öğretimsel Liderin Özellikleri.....	23
2.3.2. Öğretim Liderliği Davranış Boyutları.....	26
2.3.2.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması.....	28
2.3.2.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi.....	29

2.3.2.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi.....	29
2.3.2.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi.....	30
2.3.2.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve ikliminin Oluşturulması.....	31
2.3.3. Öğretim Liderliği ve Okul Yöneticiliği Arasındaki İlişki	32
2.4. Öğretimsel liderliği sınırlayan Etkenler	32
2.5. Türkiye’de Öğretim Liderliğinin Konumu.....	33
2.6. İlgili Araştırmalar.....	34
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	34
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	44
3. YÖNTEM	48
3.1. Araştırma modeli	48
3.2. Evren ve Örneklem	48
3.3. Verilerin Toplanması.....	48
3.4. Verilerin Çözümlemesi Ve Analizi.....	49
4. BULGULAR VE YORUM	51
5. TARTIŞMA.....	80
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	84
6.1. Sonuçlar.....	84
6.2. Öneriler.....	87
6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	87
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler	89
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	98
ÖZ GEÇMİŞ	102

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı.....	51
Tablo 2.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	52
Tablo 3.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı.....	52
Tablo 4.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı	53
Tablo 5.	Araştırmaya katılan okul müdürlerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı.....	53
Tablo 6.	Araştırmaya katılan okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı	54
Tablo 7.	Araştırmaya katılan okul müdürlerinin kıdemlerine göre dağılımı.....	54
Tablo 8.	Araştırmaya katılan okul müdürlerinin branşlarına göre dağılımı.....	55
Tablo 9.	Okul müdürlerinin kendi öğretim liderliği düzeylerine ilişkin görüşleri	55
Tablo 10.	Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerine ilişkin görüşleri	56
Tablo 11.	Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	58
Tablo 12.	Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, branşlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	58
Tablo 13.	Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşleri kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	59
Tablo 13.1.	Öğretmenlerin, kıdemlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. Değerleri.....	59
Tablo 13.2.	Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları	61
Tablo 13.3.	Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerinin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	62

Tablo 14.	Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin KruskalWallisHtesti sonuçları	64
Tablo 14.1.	Kruskal Wallis H testi alt boyutlara ilişkin hipotez testleri sonuçları.....	65
Tablo 14.2.	Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutuna ilişkin kutu grafiği ve analiz sonuçları.....	66
Tablo 14.3.	Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutuna ilişkin kutu grafiği ve analiz sonuçları.....	67
Tablo 14.4.	Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutuna ilişkin kutu grafiği ve analiz sonuçları.....	68
Tablo 14.5.	Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutuna ilişkin kutu grafiği ve analiz sonuçları	69
Tablo 14.6.	Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutuna ilişkin kutu grafiği ve analiz sonuçları	70
Tablo 15.	Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/İmam Hatip Lisesi)göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	71
Tablo 16.	Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/Anadolu Lisesi)göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	73
Tablo 17.	Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (İmam Hatip Lisesi/Anadolu Lisesi)göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	75
Tablo 18.	Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/Fen Lisesi)göre farklılaşmasına ilişkin U testi sonuçları.....	76
Tablo 19.	Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi)göre farklılaşmasına ilişkin U testi sonuçları	76
Tablo 20.	Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (İmam Hatip Lisesi/Fen Lisesi)göre farklılaşmasına ilişkin U testi sonuçları	77

- Tablo 21.** Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (İmam Hatip Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi)göre farklılaşmasına ilişkin U testi sonuçları..... 78
- Tablo 22.** Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Anadolu Lisesi/Fen Lisesi)göre farklılaşmasına ilişkin U testi sonuçları..... 78
- Tablo 23.** Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Anadolu Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi)göre farklılaşmasına ilişkin U testi sonuçları 79

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
F	: Varyans Analizi
KT	: Korelasyon Toplamı
KO	: Korelasyon Ortalaması
N	: Frekans
ort	: Ortalama
P	: Anlamlılık düzeyi
s.	: Sayfa
ss	: Standart sapma
Std.	:Standart
T	: t değeri
sd	: Eleman sayısı
Vd.	: Ve diğerleri

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, önemi, sayılılar, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem durumu

Eğitim çeşitli şekillerde tanımlanabilir fakat, eğitimin rastlantıya bırakılmayan amaçlı ve planlı bir davranış değişikliği olduğu ve bu değişikliğin bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleştirildiği, tüm tanımların odak noktasını oluşturmaktadır. Eğitimin geçmişi insanlık tarihi kadar eskidir. Eğitim, insanoğlunun öğrenme isteği ile başlamaktadır. İnsan var oluşundan günümüze değin eğitim alma ihtiyacı duymakta, güdülerinin doyurma, sorunlarına daha kolay ve kesin çözümler üretme gibi konularda eğitimden yararlanmaktadır. Tarihsel süreçte insan öncelikle kendi benliğini ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Temel ihtiyaçlarının çoğunu doğadan karşılayan insanoğlu doğa ile mücadele etmiştir. Doğadan daha çok yararlanmak için işbirliği yapmış bir araya gelerek toplumları oluşturmuşlardır. Sonrasında toplumsallaşma, kendini gerçekleştirme, kendisini, çevresini sorgulama ve ispatlama süreci doğmuştur. Bu nedenlerin etkisiyle bilinmeyen arama, keşfetme, gelişme ve öğrenme dürtüsü içinde eğitime ihtiyaç duyulmuştur. Eğitimle insanların davranışları istedik şekil ve ölçüde değiştirilmeye çalışılmıştır. Eğitim insani bir girişimdir. Birey açısından gelişim ve öğrenmeyi kapsamaktadır(Şişman ve Turan 2005:114). Bireylerin davranışlarında meydana gelen değişmelerin tüm toplumu etkilemesi kaçınılmaz bir olgudur(Kaya 1996:11).

Yönetim (Klasik örgüt kuramı açısından), örgütün sahip olduğu kaynakları (insan, para, altyapı, teknoloji, bilgi vb.) belli kurallara uygun sağlayıp kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirme sürecidir. (Şişman, 2004:17)

Yönetim, örgütün bütün amaçlarını gerçekleştirmek için, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en etkili ve verimli bir şekilde çalıştırmadır. Şişman ve Turan (2001) örgütsel açıdan yönetimi, bir örgütün insan ve madde kaynaklarının örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda kullanılmasının sağlanması biçiminde tanımlamışlardır. Başka bir deyişle elde bulunan kaynakların en etkili şekilde kullanılabilmesi ve istenilen hedeflere ulaşılabilmesi, öncelikle yönetim sürecinin iyi işlemesine ve yöneticilerin beceri düzeyine bağlıdır.

Yönetici ise, belli bir amaç için bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişidir. (Erdoğan , 2004)

Bir yöneticide bulunması gereken üç özellik, yöneticilik bilgisi, alana ait teknik bilgi ve insan ilişkileri becerisidir. Bu üç özellikten ilk ikisinin gereklilik düzeyi ya da var olma düzeyi, yöneticinin hiyerarşik konumuna göre değişir. Ancak insan ilişkileri becerileri her düzeydeki yöneticiler için aynı derecede önemlidir. (Açıklan 1998)

Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarını saptanan amaçlara ulaştırmak üzere, insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır. (Taymaz, 2007:20)Eğitim yönetiminde üç önemli insan gücü kaynağı ise yönetici, öğretmen ve öğrencilerdir. Bu süreçte öğrenci işlenen kaynak, öğretmen kaynakları işleyen, yönetici ise bu kaynağı yönetendir. (Çelik, 2000 b) Başaran(1996) ise eğitim yönetimini, toplumun eğitim gereksinimi karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme ve geliştirme süreci olarak tanımlamıştır. Tanımlar incelendiğinde eğitim yönetiminin, yönetim biliminin yöntem ve ilkelerinin eğitim alanındaki sorunların çözümüne uygulanması olduğunu görmekteyiz.

Bir eğitim örgütü, bazı işlevleri yerine getirmek için kurulur. Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinin bu işlevlerini yerine getirebilmek için bu örgütleri işletir. Eğitim yönetiminin bu işlevleri eğitimin eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için yapılacakları gösterir. (Başaran, 1996).

Yapılan kapsamlı bir çalışmada, eğitim yönetiminde yeterlik örüntüsü üzerinde durulmuş ve yeterlik örüntüsü, “kritik görev alanları olarak gruplandırılmıştır. Sekiz noktada toplanan kritik görev alanları şunlardır(Aydın 1994:172-174):

1. Öğretim ve program geliştirme
2. Öğrenci işleri
3. Çevre Okul Liderliği
4. Öğretmen-personel Hizmeti
5. Okul binası ve alanı
6. Ulaşım
7. Örgüt ve yapı
8. Okul bütçesi ve işletme yönetimi

Okul her şeyden önce insan kişiliğinin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir yerdir. Okullar dünyanın her ülkesinde, birbirine benzer ya da birbirinden farklı biçimlerde örgütlenmiş olup, bazı amaç ve işlevlere sahiptir. Okullardan beklenen, söz konusu amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirmektir (Şişman 2004:19). İşte bu süreç içerisinde de amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesi de yönetimle ilgilidir.

Okul, örgüt ve işleyiş olarak eğitim yönetiminin bağımlı değişkeni konumundadır. Üst düzeyde eğitim politikalarını belirleyen, orta kademedeki bunları yorumlayan eğitim yöneticileridir. Ancak bütün bunların uygulanmasını gerçekleştirip, sistemin geri beslemesini sağlayanlar ise ilk düzeydeki okul yöneticileridir(Açıkalm, 1994:3-4).

Eğitimde belli olan hedeflere ulaşılması için, okul örgütünde oluşturulan yapının iyi kurulması, iyi bir modele dayanması gerekir. Yönetim okulda bu yapıyı işleten bir süreçtir. Okul örgütünün amaçları önceden kararlaştırılır. Yönetim, bu amaçları gerçekleştirmek için, örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder. Böylece amaçların gerçekleşmesi için gerekli araçları sağlamış olur (Bursalıoğlu, 1994: 18-19).

Okul yönetiminin amacı okulun temel amacı olan öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Yani okul yönetimi ilk olarak öğrenci başarısını hedefleyen işlevlerini yerine getirmelidir. Okul Yöneticiliği, eğitim yöneticiliği içinde yer alır ve belli bir düzeydeki okul ya da okulların amaca en uygun ve etkili bir biçimde nasıl çalıştırılabileceği ile ilgili ilke ve teknikleri inceler (Binbaşoğlu, 1988:3).

Eğitim yönetiminin başlıca görevleri, yani okul yöneticisinin en önemli sorumluluklarını Aydın(2005: 178, 179) şu şekilde belirtmiştir:

1. İnsanlarla etkili bir şekilde çalışma,
2. Etkili bir işletme yönetimi,
3. Yeterli okul binası ve çevresi hazırlama,
4. Eğitim programının geliştirilmesi,
5. Mesleğe hizmet.

Eğitim sürecinin en önemli değişkenlerinden olan yönetici; kuram, kural, olgu ve olaylar açısından olduğu kadar, örgüt ve yönetimin; amaç yapı, süreç ve iklim boyutları açısından da eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda 21. yüzyılın ve geleceğin insan modelini yetiştirmede en etkin rolü üstlenecektir.

Geleceğin eğitim liderinin değişimin pasif uygulayıcısı olmaktan kurtulup aktif katılımcılığa geçmesi gerekmektedir(Çelik, 2007: 227). Eğitim sisteminin etkili ve yeterli olarak varlığını devam ettirmesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi başlı başına bir yönetim sorunudur. Bu bakımdan geleceğin yöneticileri etkili lider yönetici davranışlarına sahip olmak zorundadır. Başka bir ifade ile eğitim sisteminin ve okul örgütünün amaçlarının gerçekleştirilmesi ve yüksek düzeyde etkililiği sağlayabilmesini bir liderlik sorunu olarak görmek mümkündür.

Okul yönetiminde yer alan okul müdürünün, çok yönlü bir olgu olarak, “ışık”tan ziyade “ısı” yayan bir lider olması beklenir (Hodgkinson, 2008: 107). Yani okul müdürü aynı zamanda okulun lideri olmak durumundadır. Yaşamın her alanında etkin yönetici ve meslek insanları örgütlemeye veya yönetmeye giriştikleri durumları “okuma” sanatında beceri kazanmak zorundadır. Usta liderler ve yöneticiler kafalarında oluşturdukları çeşitli senaryolarla durumları okuma ve böylece edinilen anlayışlara uygun görünen

eylemleri başlatma becerisini geliştirirler. Etkinliği düşük yöneticiler ve sorun çözücüler her şeyi sabit bir açıdan yorumlarlar. Sonuç olarak sıyrılmayı başaramadıkları engellere çarparlar, eylem ve davranışları çoğunlukla katı ve esneklikten yoksundur(Morgan, 1998: 13-14). İşte bu nedenle okulun lideri olan okul müdürü çeşitli özellikleri bünyesinde barındıran ve olaylar karşısında bilim ve aklı “hareket merkezi” yapan bir lider olmalıdır. Aynı zamanda okuyan ve bilimsel gelişmeleri takip eden bir lider olmalı, kısaca; yönetim anlayışında referansı bilim olmalıdır.

Çağdaş yönetim anlayışlarının eğitim sistemlerine uygulanması bu sistemlerin amaçlarını gerçekleştirmesi için son derece önemlidir. Okulun yönetiminden sorumlu olan ve bunun için de okulun kaynaklarını kullanan ve eşgüdümleyen kişiler olan yöneticilerin en önemli görevi, okuldaki eğitim-öğretim programının hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Batılı ülkelerin eğitim sistemleri gözden geçirildiğinde okul yöneticilerinin değerlendirilmesinde bir ölçüt olarak öğretim liderliği davranışları düzeylerinin ne ölçüde olduğu göz önünde bulundurulmaktadır ve gerekiyorsa bu alandaki yetersizliklerinin giderilmesi için çalışmalar yapılmaktadır.

Ekonomik, sosyal, politik alanlarda görülen önemli değişme ve gelişmelerin etkisiyle günümüz okullarının çevreleri eskiye oranla daha karmaşık ve çok değişkenli bir duruma gelmiştir. Bu değişme ve gelişmeler, bir yandan okulların yapı ve işleyişini etkileyerek yeni okul yapılarının oluşturulmasını gündeme getirirken diğer yandan bu okulları yönetecek müdürlerin niteliklerinin yeniden belirlenmesini de zorunlu kılmıştır (Gümüşeli, 2001:531).

Okulların liderleri olarak okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken, amaçlara ulaşmak için sergileyecekleri birçok liderlik türü söz konusudur. “Öğretim liderliği” de bu türlerin en önemlilerinden biridir. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin zamanını daha çok öğrenme ve öğretme etkinliklerine ayırmasını gerektirmektedir. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin zaman ve enerjisini öğrenme ve öğretim etkinliklerine ne ölçüde ayırdığıyla yakından ilgilidir(Çelik, 2005:198).

Çağdaş okul yönetiminin belli başlı işlevlerinden biri öğrenmeye etki eden etkenler geliştirmektir. Çocukların sağlıklı, işlevsel öğrenmesine ve sağlıklı yaşamına yardım edecek çevre türünü elde etmede çaba göstermelidir. Öğretimsel gelişmenin doğrudan bir anlamı olmamasına karşın okul lideri tarafından böyle koşullar yaratmak için

kullanılan bütün çabalar okul koşullarındaki öğrenme ve öğretmenin gelişmesine pek çok katkıda bulunur. Öğretmeyi gerçekleştirmek için hem doğrudan hem de dolaylı olarak kullanılan teknikler etkili öğretim ve öğrenmeye engel olan durumları gidermeye yardım edebilen tüm etkinlik ve işlemleri karşılamalıdır(Bradfield, 1964Akt. Derbedek 2008: 3). Bradfield'e göre (1964) öğrenmenin gelişmesi;

1. Fiziksel çevre,
2. Duygusal iklim,
3. Toplumsal çevre,
4. Daha iyi bir öğrenme ortamı sağlama,
5. Öğrenmeye hazır bulunuşluluk,
6. Güdüleme ve öğrenme gibi konulara bağlıdır.

İyi bir okul yöneticisi bu koşulların hepsi üzerinde etkin bir güce sahip olabilmeli ve liderlik vazifesini de yerine getirebilmelidir. İyi bir öğretim lideri öğretimsel faaliyetleri yönlendirip koordine etmeli, öğretim kalitesini arttırmak için çaba göstermelidir.

1980'li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak giderek okul liderliği alanında okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı daha çok vurgulanmaya başlamıştır. Etkili yöneticilerin etkili öğretim liderleri oldukları yargısını şu işlevler desteklemektedir: Etkili yöneticiler, öğretime çok önem verir, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açıkça belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlarlar. Zamanlarının çoğunu, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma gibi çabalarla öğretim sorunları ile ilgilenerek geçirirler(Balcı, 1993: 29).

Eğitim sisteminin her kademesinde liderlere ihtiyaç vardır. Sınıf öğretmenin anlattığı konuların ve ders işleyiş şeklinin öğrenciye kazandırmak istediği davranışları gerçekleştirmede ne kadar işe yaradığı sorusunu sorması, onun için bir liderliktir. Aynı şekilde okul yöneticisinin de yeni arayışlar içine girmesi okulunda yetiştirmek istediği insan profiline ilişkin yeni bir vizyon geliştirmesi, onun için liderliktir. Mevzuatı iyi bir şekilde uygulamanın; bir okulu ne etkili ne de verimli kılmadığını bilen okul yöneticilerine ihtiyaç vardır(Özden, 2005: 7). Öğretimsel liderlik için öncelikle iyi bir

yöneticilik gerekir. Ancak yöneticilik formasyonu ne kadar yeterli olursa olsun okulda görev yapan bir yöneticinin öncelikli olarak “öğretim lideri” olması gerekir. Aksi takdirde başarısız olur(Erdoğan, 2006: 42).

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini istenilen düzeyde gerçekleştirebilmeleri için öncelikle öğretim liderliği konusunda yeterli donanıma sahip olmaları ve de öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilecekleri uygun ortam ve şartların bulunması gerekmektedir(Aksoy, 2006: 20).

Okul yöneticileri öğretimsel liderlik konusunda yeterli duruma geldiklerinde çağımızın koşullarına uygun etkili okulları yönetiyor olacaktırlar. Okul yöneticileri okulu yönetmenin aslında eğitim programı ve öğretimi yönetme olduğunu bilerek öğretimsel lider olmak için sürekli kendilerini yetiştirip geliştirmek zorundadırlar. Görev başında olan yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine uygun olarak düzenlenmiş hizmet içi eğitim programları ile geliştirilmeleri, görev alacak yeni müdürlerin ise hizmet öncesi eğitim programları ile yetiştirilmeleri ile okulun amaçlarına ulaşarak etkili okul olması sağlanabilir(Aksoy, 2006: 20).

Okulun amaçlarına en yüksek düzeyde ulaşabilmesi iyi yönetilmesi ve dolayısıyla okulları yönetecek okul yöneticilerinin öğretimsel lider olarak yetiştirilmesine bağlıdır. Ancak Türkiye’de eğitim yönetiminin bilim dalı olarak kabul edilmesi ve yönetici yetiştirme konusundaki çalışmalar çok yenidir ve bu nedenle yöneticilerin yöneticilik eğitimleri bulunmamaktadır. Gelişmiş ülkelerde yöneticilerin öğretimsel lider olarak yetiştirilmelerine önem verilmektedir. Etkili okul araştırmalarının çoğunda etkili okulları yöneten okul yöneticilerinin bir öğretimsel lider olarak görev yaptığı belirlenmiştir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını, rollerini, yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalara gösterilen ilgi giderek artmaktadır (Aksoy, 2006: 20).

Bu araştırma; Ortaöğretim okulu yöneticilerinden beklenen ve okulda öğretimin niteliğini doğrudan etkileyen okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırmadır.

1.2. Problem cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, “ Ortaöğretim kurumu yöneticilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri nedir?” şeklinde düzenlenmiştir.

Alt problemler

- 1- Okul yöneticileri, kendi öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde görmektedir?
- 2- Öğretmenler, okul yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde görmektedir?
- 3- Öğretmenlerin okul yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyleri hakkında görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Öğretmenlerin okul yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyleri hakkında görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5-Öğretmenlerin okul yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyleri hakkında görüşleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 6-Öğretmenlerin okul yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyleri hakkında görüşleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; Kayseri ilinde görev yapmakta olan ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda ortaya çıkartmaktır.

1.4. Araştırmanın önemi

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

Kayseri İl Merkezinde görev yapan Ortaöğretim Kurumu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirebildiklerini ortaya koyabilmek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda, ilimizde okul yöneticilerinin, öğretim liderliği konusunda ne düzeyde oldukları ayrıca öğretmen ve okul yöneticileri arasında bu konuda bir görüş birliği olup olmadığı, varsa hangi alanlarda görüş ayrılıklarının bulunduğu da ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Öğretimsel liderlik davranışlarının belirlenmesi; eğitim yöneticilerine geleceğin okullarını yaratmada hayati olan vizyon ve misyon kazandırması açısından önemlidir. Değişim çağında okul yöneticilerin görevi öğretimsel liderlik olmalıdır.

Toplumun okuldan nitelikli eğitim beklentisinin artması, eğitim teknolojilerindeki ilerlemeler, bilgi birikiminin hızlı bir şekilde artması nedeniyle öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin yetersiz kalması, öğrenci disiplin sorunlarının artması ve değişimi yakalama kaygısı okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını eskisinden daha önemli hale getirmektedir.

Araştırmanın, eğitim yöneticileri, deneticileri ve özellikle okul müdürlerinin hizmet öncesi yetiştirilmesi ve hizmet içerisinde geliştirilmesi bakımından hazırlanacak her türlü eğitim programının düzenlenmesinde katkı sağlayacağı ve nitelikli okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atama politikalarının oluşturulmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın sayıtları

1. Araştırmada seçilen örneklem evreni temsil yeterliliğine sahiptir.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, araştırmanın amacı ve içeriğine uygundur.
3. Araştırmada kullanılan ölçekler geçerli ve güvenilirlerdir.
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme aracına samimi ve doğru cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Elde edilecek bilgiler örgütsel öğretimsel liderlik ölçeği ve kişisel bilgi formu ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, Kayseri ilindeki Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan branş öğretmenler ve yöneticilerin görüşleriyle sınırlıdır.
4. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Tanımları

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

1.7.2. Eğitim Yönetimi: Toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme ve geliştirme sürecidir.

1.7.3. Ortaöğretim Kurumu: İlköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğretim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Bu okulları bitirene ortaöğretim diploması verilir. . (1739 MEB Temel Kanunu): 23)

1.7.4. Ortaöğretim Kurumu Yöneticisi: Ortaöğretim Kurumu Yöneticisi görev yaptığı okulun günlük işlerinden yönetsel bakımdan sorumlu olan bir kişi olarak tanımlanabilir. Çağdaş okul yöneticiliği anlayışına göre okul yöneticisinin başlıca sorumluluk alanı bütçeleme, öğretmen ve diğer işgörenleri denetleme, öğrenci yönetimi, kayıt yönetimi ve öğretim liderliğidir. (Gümüşeli 1996a: 23)

1.7.5. Okul türü: Ortaöğretim kurumunun Milli eğitim mevzuatına göre belirlenen resmi okul çeşididir. Araştırmamızda Anadolu lisesi, MeslekLisesi, FenLisesi, İmam Hatip Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi olmak üzere 5 tür kullanılmıştır.

1.7.6. Branş: Öğretmenin görev alanıdır.

1.7.7. Kıdem: Öğretmenin meslekte geçirdiği süre olarak tanımlanabilir.

1.7.8. Liderlik: Belli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullar altında bir grup üzerindeki; insanların hedeflere ulaşmak için çabalamasını teşvik eden ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan, deneyimleri aktaran ve uygulanan liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan etkileme süreci olarak tarif edilebilir. (Warner 1993:17)

1.7.9. Öğretim liderliği: Öğretim liderliği genel olarak eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri merkeze alan okullara özgü bir liderlik türüdür.

1.7.10. Öğretimsel lider: Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak, okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. (Cerit, 2001)

Yukarıda değişik kaynaklardan alınan tanımlardan da anlaşılacağı üzere, bu konudaki alan yazında, doğrudan okuldaki öğretme ve öğrenme süreçleriyle ilgili olan bu liderlik alanı hem “*öğretim liderliği*” hem de “*öğretimsel liderlik*” şeklinde adlandırılmıştır. Kaynaklarda bu iki kavram aynı anlamda kullanılmaktadır. Aynı anlamda olmak üzere, bu araştırmada da yeri geldiğinde her iki kavram kullanılmıştır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Yönetim

İnsanların ortak amaçları örgütler kanalıyla gerçekleştirme çabası gösterdikleri her yerde, yönetim söz konusu olmuştur. Bir grubun belli amaçları gerçekleştirebilmesi için ;grubu örgütleyen, gerekli emirleri veren, grubun çabasını aynı amaç doğrultusunda eş güdümlen ve denetleyen yöneticilere ve bu uğurda istekle çalışacak insanlara gerek duyulmuştur. Budurum; insanlardan oluşan grup ve örgütlerde yönetici-yönetilen öğeleri ile birlikte, yönetim olgusunu da yaratmıştır. (Alıç, 1987:140)

Yönetim uzun müddet sezgi ve tecrübeye bağlı olarak çıraklık ve sinama-yanılma yoluyla öğrenilen bir sanat niteliği taşımıştır. En eski yönetim uygulamaları, toplum yönetimi (kabile, site, devlet yönetimi gibi) ve buna bağlı olarak savunma örgütlerinde görülmüştür. Ancak, ekonomik alanlardaki yönetsel uygulamaların XVIII' inci yüzyılın sonlarına doğru geliştiği kabul edilmektedir (Baransel, 1979: 5).

İnsanların toplumsal yaşantı içine girmeleriyle beraber ortaya çıkan benlik ve çıkar duyguları, onları birbirleriyle çarpışmaya zorlamıştır. Aynı duygu, düşünce ve fikre sahip olanlar, güç kazanmak için ve fikirlerine taraftar bulmak için yeniden gruplaşmaya başlamışlardır. Bu gruplar zamanla büyümüşler ve bu büyüme ile birlikte birçok iç ve dış sorunlar da ortaya çıkmıştır. Tabii ki bu sorunları çözmek için de çeşitli toplumsal tedbirlere ihtiyaç duyulmuştur. İşte bu toplumsal sorunları lehlerine çözüme kavuşturmak isteyen gruplar, içlerinden bu sorunları iyi bir şekilde çözecek olan kişileri görevlendirmişler, diğerleri ise kendileriyle uğraşmaya bırakılmışlardır. Böylece ilk toplumsal yaşantının temeli atılmış, bu yaşantı da değişik isimlerle, çeşitli sorunları çözecek ve ihtiyaçları karşılayacak örgütleri de bünyesinde geliştirmiştir. Bu şekilde meydana gelen toplumların hemen hemen hepsinde bir lider ortaya çıkarak topluma yön vermiştir. Bu liderler iç ve dış sorunları çözümleyen ve toplumun refahını sağlayan kişilerdir. Bunlar doğuştan kendilerinde mevcut olan özellikleri geliştirip harekete

geçirmek suretiyle başarabilmişlerdir. Zaten, bu özelliklerinden dolayı toplumu emirleri altına alarak etkileyebilmişlerdir (Almansu, Akın, Tınaz, 1969:1).

Böylece toplum, idare eden (lider) ve idare edilenler olarak ikiye ayrılmıştır. Yani toplum içinde yöneten ve yönetilenler şeklinde bir statü farklılaşması meydana gelmiştir. Bu arada yönetilenler için bir otorite dolayısıyla bir liderlik probleminin varlığı da söz konusu olmaktadır. Bu durum ise, liderliğin tıpkı insanlık tarihi kadar, yönetim olgusu kadar eski olduğunu göstermektedir (Gökyer, 2004: 4).

Yönetim alanında sık sık kullanılan iki kavram vardır: Bunlar, yönetici ve lider kavramlarıdır. Bu kavramlar, bazen eş anlamlı bazen de farklı anlamda kullanılmaktadır. Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, var olan örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan kişidir. Bir yöneticinin aynı zamanda lider olarak kabul edilmesi ya da edilebilmesi için, örgütsel yol göstericilere (emir, kararname, genelge, yönetmelik vb) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma, örgütsel bir liderlik olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, bir yöneticinin aynı zamanda lider olarak kabul edilmesi için, yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekir. Böyle bir etkileme gücünden yoksun bir kişi, sadece yönetici olarak nitelendirilebilir (Aydın, 2005: 258).

2.1.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, insan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak için madde ve insan gücü kaynaklarını kullanarak, belirlenen politikaları ve anılan kararları uygulamaktır. (Çelik, 2002). Kaynaklar etkili ve verimli bir biçimde kullanılarak bilimsel ve toplumsal değerler doğrultusunda örgütün gelişmesi sağlanır. Eğitim yönetimi, bu genel görevini yaparken, kamu yönetimi ve genel yönetim alanındaki gelişmelerden de büyük ölçüde etkilenir.

Bütün yönetim ve eğitim yönetimi tanımlarında dikkati çeken nokta, yönetimin öncelikle insanla çalışma süreci olduğudur. İnsan boyutu olmadan, ne örgütten ne de yönetimden söz edilebilir. Bu açıdan , eğitim yönetimi alanında eğitim yöneticiliğinin

bir meslek olgusu olduğu Batı'da uzun süredir kabul görmektedir. Şişman da(2002);Batılı ülkelerde eğitimin yönetimi alanında uzman yetiştirmek üzere açılan Lisansüstü programların elli yıllık geçmişi olduğunu ve eğitim yönetiminin bu süreçte , eğitim bilimleri içinde saygın bir alan haline geldiğini vurgulamaktadır.

Sosyal bir sistem olan eğitim, diğer toplumsal sistemlerle ve onların tümünü ifade eden toplum ile etkileşim halindedir. Eğitim sistemi, sosyal sitemleri ve dolayısıyla toplumu etkiler. Okul, eğitim sisteminin en stratejik alt sistemidir. Eğitim sistemine yönelik toplumsal beklentilerin örgütsel düzeyde okula ve bireysel düzeyde ise, okul yöneticileri ve öğretmenlere yöneldiği görülür. (Taymaz:2003, 81)

Eğitim sistemi, yönetiminde üç önemli insan gücü kaynağı ise yönetici, öğretmen ve öğrencilerdir. Bu süreçte öğrenci işlenen kaynak, öğretmen kaynakları işleyen, yönetici ise bu iki kaynağı yönetendir (Çelik, 2000).

2.1. 2. Okul Yönetimi

Okul, eğitim hizmetlerinin üretilip sunulduğu ve öğrenmenin gerçekleştiği yerdir (Şişman ve Turan, 2005). Okulun ürettiği eğitim hizmetleri ise kendine verilen eğitim programına göre, öğrencileri yetiştirmek için yaptığı çalışmalardır (Başaran, 1996a: 32). Okullar, çok nitelikli ve eğitebilme yeterliğine, sahip insan kaynağını bünyesinde bulunduran kurumlar olarak, toplumun insan kaynağını işleyerek geliştirme sorumluluğunu üstlenmek zorundadır (Aydın, 2004: 173). Eğitim örgütlerinde, insan gücü ve diğer kaynakların etkili ve verimli bir biçimde kullanılması da tamamen eğitim yöneticilerinin becerileri ile doğru orantılıdır (Acar, 2004: 53).

Okul yönetimi eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır, okul yönetimi eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelir (Bursalıoğlu, 1994: 5). Okul yönetimi, okuldaki madde ve insan kaynaklarının amaç gerçekleştirecek biçimde harekete geçirilmesi ve eşgüdümleşmesi sürecidir (Bayrak, 2001: 207). Eren (1991), okul yönetiminin temel amacının insanları ve toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmek, ilgili olduğu eğitim örgütünü, eğitim politikalarını ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak ve dirik tutmak olarak ifade eder. Okula sistem açısından bakan Başaran (1996a) okulu temel sistemler olarak görür ve okulun varoluş nedeninin eğitim hizmeti üretmek olduğunu ifade eder.

Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin öneminden doğmaktadır, yönetimin görevi ise örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalioğlu, 1994: 6). Okul yönetimi; eğitim işgörenleri arasında sağlayacağı iletişimle, onların davranışlarını değiştirebilir, ilişkilerini geliştirebilir, işgörenleri arası çatışmaları azaltabilir, eşgüdümü gerçekleştirebilir ve denetimi yapılabilir (Başaran, 1996b: 64).

Bireysel gelişme ve toplumsal kalkınmayı etkileyen en önemli değişken, eğitim sisteminin en stratejik parçası olan okullardaki insan kaynağının başında yöneticiler ve öğretmenler gelir (Çetinkanat, 1988: 13). Okul yöneticileri yönetim ve eğitim bilimlerinin girdilerinden yararlanarak hem okulun madde hem de insan kaynağını okulun hedefleri doğrultusunda işe koşmalıdır. Okul yönetiminin temel performans göstergesi okulun hedeflerini gerçekleştirme derecesidir.

Başaran (1996b: 14), okul yönetiminin etkili çalışabilmesi için ulaşılmaması gereken bu hedefleri şöyle sıralamaktadır:

1. Verimliliği arttırmak; Öğrenci başına harcanan girdiyi azaltırken öğrencinin eğitsel niteliğini arttırmak,
2. Eğitim işgörenlerinin işten doyumunu sağlamak; Her işgörene okula harcadığı emeğin karşılığını ödeyerek onun işinden haz duyma düzeyini yükseltmek,
3. Okulun sağlığını korumak; İşgörenler arası çatışmayı en aza indirerek eğitim işgörenlerini birlik içinde, eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltmek,
4. Okulu dirik bir yapıya kavuşturmak; Eğitim bilimlerinde, eğitim teknolojisinde olagelen yenilikleri; toplumun eğitim gereksinimlerindeki değişimleri anında izlemek ve bunları kararlılık içinde uygulamak,
5. Okulu çevresine yararlı kılmak; Çevrenin doğal zenginliklerini korumak, sağlık koşullarını geliştirmek; toplumun gereksindiği eğitim hizmetlerini sunmak: yeterli olduğu konularda halka öncülük etmek.

Açıkalm (2004: 45), okulların toplumsal yapıda insan kaynakları yönetimi açısından çift boyutlu önemli bir rol oynadıklarını belirterek bu anlamda eğitim yöneticilerinin görevlerini şöyle sıralamaktadır:

1. Eğitimin sistemdeki çocukları ve gençleri, “geliştirmek ve yetiştirmek üzere” geçici olarak teslim edilmiş ulusal insan kaynağı olarak okul ortamında korumak,
2. Eğitim örgütlerinde çalışanları en azından “çağdaş” bir personel anlayışıyla yönetmek,
3. Eğitim kurumlarına insan kaynağı sağlayan birincil kaynak olan anne babalara, geleceğin daha sağlıklı insan kaynağı için iletişim kurmak, iş birliği yapmak,
4. Ürün olarak sunduğu insan kaynağının performansını izlemektir.

Günümüzde eğitim örgütlerinin işlevlerindeki farklılaşmalar, toplumun okuldan beklentilerindeki çeşitlenmeler ve eğitim teknolojilerindeki hızlı değişimler okuldaki pek çok uygulamanın değişmesine ve eğitim teknolojilerindeki hızlı değişimler okuldaki pek çok uygulamanın değişmesine ve yeni uygulamaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Okul yöneticisi bir taraftan öğretmen yeterliliklerini arttırmaya çalışırken diğer taraftan okulun gününbirlik karşılaştığı pek çok sorununun çözümü üzerinde odaklanmak zorunda kalmaktadırlar. Okul yöneticilerinin tüm bu sorunlarla baş edebilmeleri öğretimsel liderlik becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır.

2.1.3. Okul Yöneticiliği ve Nitelikleri

Okul yöneticileri eğitim sisteminin en uç noktasında bulunan bir eğitim yöneticisidir (Aydın, 1999: 109) Okul yöneticileri okulun daha nitelikli bir eğitim hizmeti üretmesi konusunda, üst yönetim kademelerine, öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve topluma karşı birincil derecede sorumluluğu olan kişidir (Dönmez, 2004: 55).

Okul yöneticiliği, yeri sıradan birileri tarafından doldurulamayacak bir görevdir. Bürokratik dilde bu görevlere “kritik görevler” denir ve bu makamda oturanlar “kritik personel” olarak önem görür (Açıkalm, 2006: 155). Okul yöneticisinin, okulu oluşturan bütün insanların, özellikle de öğretmen ve öğrencilerin üzerinde önemli bir etkisinin olduğu konusunda pek çok araştırmacı bir uzlaşma içerisindedir (Şişman, 2004: 29). Okul yöneticilerinin bu önemli görevi etkili olarak gerçekleştirmesi onun başarılı yönetimsel davranışlarda bulunmasına bağlıdır (Kaya, 1996: 132). Bu denli önemli olan okul yöneticisi, okulun hem lideri hem de yöneticisi olmalıdır.

Çelik (2007), etkili okul yöneticilerinin okulun örgütsel amaçlarla bütünleşmesini sağlayacağını, sınıf içi etkinliklere ve okulun öncelikli öğretimsel hedeflerine yönelik olarak vizyon geliştireceğini ve en önemlisi vizyonun öğretmenlerin öğretimsel planlarıyla bütünleşmesi ve bir bağlılık oluşturacağını belirterek bir anlamda okul yöneticisinin görev tanımını ortaya koymaktadır.

Okul yöneticisi, eğitim programlarının amaçlarını yorumlayabilmeli, eğitim programının amacına ulaşmasındaki başarı okul yöneticisinin eğitim amaçlarını doğru yorumlamasına, bu yorumlara göre öğretmenlerin öğretimi etkili planlamasına bağlıdır (Başaran, 1996b: 83).

Karip (2004), okul yöneticilerinin okulun amaçları ve işleyişi konusunda öğrenci, veli ve öğretmenlerle yeterli düzeyde bilgi alış verişinde bulunması ve görüşlerini dikkate alması gerektiğini belirterek, yöneticilerin astlarının kontrol sistemine katılmalarını sağlayarak onların performanslarını etkilemeye çalışmasını önermektedir.

Öğretmenlerin göreve atanmadan önce aldıkları hizmet öncesi eğitim öğretme öğrenme sürecinde görevlerini yerine getirirken, günümüz dünyasında bilgi birikiminin sürekli olarak artması ve yaşanan hızlı değişim nedeniyle çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Erdoğan (2002a) bu nedenle öğretmenlerin daha önce almış oldukları eğitim üstüne sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve teknikleri eklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin bir bakıma hizmet içinde eğitilmeleri gereği ortaya çıkmaktadır. Kuşkusuz öğretmenleri hizmet içinde yetiştirecek, onlara yaptıkları iş ve yüklendikleri rollere dönük liderlik yapabilecek en önde gelenlerin başında okul yöneticileri gelmektedir.

Çınkır (2006: 137), okul yöneticilerinin işbirlikçi sorun çözme becerisine sahip olmaları gerektiğini belirterek okul yöneticilerinin performans göstergelerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

Okul müdürü,

1. Okulu geliştirme sürecinde eğitim paydaşları ile işbirliği yapar,
2. Öğrenci başarıları ile ilgili verileri eğitim paydaşları ile paylaşır,

3. Okulu geliştirme sürecinde etkili grup oluşturma ve görüş birliği oluşturma becerilerini gösterir,
4. Okulun amaçlarına ulaşmak için, okulun vizyonunu, okulun hedeflerini ve okulun sürekli gelişimini okul personeli, veliler, öğrenciler ve toplum üyeleri ile paylaşır,
5. Okul-toplum üyelerinin okulu geliştirme çabalarının farkındadır ve onları katkılarından dolayı kutlar,
6. Diğerlerinin liderlik kapasitelerini destekler ve geliştirir,
7. Personelin işbirliği becerilerini değerlendirir ve personel geliştirme etkinlikleri ile destekler.

Kuşkusuz her örgüt için yönetici büyük önem taşımaktadır. Ancak temel girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütleri için yöneticilerin daha da önemli oldukları düşünülmektedir. Çünkü mal üreten örgütlerin üretim hatalarını düzeltmek çoğu zaman mümkün iken, insan yetiştiren eğitim örgütlerinin hatalarını düzeltmek çoğu zaman mümkün olamamakta veya düzeltme maliyeti yüksek olmaktadır.

2.2. Liderlik

Yönetim Bilimi alanında belki de hiçbir konu liderlik kadar ilgi görmemiştir. Örgütte, liderlik davranışıyla bu davranışın iş gören davranışı üzerindeki etkilerini çözümleneye yönelik binlerce çalışma yapılmış, çalışma sayısı kadarda liderlik tanımı getirilmiştir. (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1998:318). Lider ve liderlik kavramıyla ilgili tanımlamalardan bir kısmı şu şekildedir.

Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında harekete geçiren kimsedir. (Eren, E. 1991:357)

Liderlik hükmetmek değil, insanları ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalışmaya ikna edebilmektir. (Goleman, 1999 :357)

Liderlik arzu edilen hedeflerin başarılması için bireysel ve grup olarak diğer insanların davranışlarını etkilemeyi içeren bir eylemdir. İnsanlar arasındaki yardımlaşmalar

sayesinde ulaşılacak hedefin bir parçasıdır. KeithDavis, "liderliğin insanları belirli amaçlara yöneltmeye ikna yeteneği, lideride;grup üyelerini bir araya toplayan ve onları grup amaçlarına güdeleyen insan olarak tanımlamaktadır". (Nalbant 1997:18)

Lider; yön veren, ana kararlar alan ve birlikleri harekete geçiren, bireysel ve sistematik olmayan bir dünya görüşünü benimseyen kişidir (Senge, 2004: 363). Örgütü amaçlarına göre yaşatmak için insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanan, liderlik özelliklerine sahip yöneticilere ihtiyaç vardır (Tahaoğlu ve Gediklioğlu, 2009: 276).

Liderlik ve yöneticilik özdeş olmayan ancak birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içermektedir. Çağdaş örgütlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü algılamaları ve yakalamaları bir zorunluluk olarak görölmektedir. Dünyada yaşanan ve yaşanması olası değişimlerin hızı ve kapsamı, izleme ve uyumun ötesinde, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmelerinde; yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileyicilik vb. gibi liderlik süreçlerini içeren dirik bir yönetim anlayışını gerektirmektedir (Erçetin, 2000: 15).

2.2.1. Okul Yönetiminde Liderlik

Bütün örgütler varlıklarını sürdürebilmek için liderliğe ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaç çeşitli nedenlerden ortaya çıkar. Birincisi her şeyden önce örgüt plan ve tasarımları bütün faaliyetleri ayrıntılarıyla düzenleyecek kadar yeterli ve tamam değildir. İkincisi; açık bir sistem oldukları çevreyle sürekli etkileşim halindedirler. Değişen çevresel koşullar, başlangıçta yeterli olan örgütsel yapıyı zamanla eksik duruma getirir. Üçüncüsü; örgütün iç dinamiğinden doğar. Bu dinamikler içerisinde en önemlisi büyüme dinamiğidir. Dördüncüsü ise; örgütteki insan üyeliğinin doğasından gelmektedir. Bütün bu etmenler liderliği gerekli kılacaktır (Can, 1992: 186).

Halpin'e göre, örgüt ortamında sosyal etkileşimi kavramlaştıran üç parametre görölmektedir. Bunlar liderin ve üyelerin davranışlarındaki açıklık, iş verimi ve sosyal gereksemeler bakımından grup üyelerinin doyumu, liderin ve üyelerin liderlik davranışları gösterebilme serbestisidir. Bu bakımdan liderliği örgüt ortamında ayrı işlemek genel, fakat hatalı bir eğilimdir. Çünkü liderliğin niteliği toplum ve örgütün niteliğine göre biçimlenir. Eğitim liderliği de içinde bulunduğu güç çevresi ve bürokratik ortamdan ayrı işlenemez (Bursalıoğlu, 1994: 205).

Sergiovanni (1984)'e göre genel anlamda okul yönetiminde liderlik, yönetici, öğretmen ve deneticiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek güçleri ifade etmektedir (Şişman, 1997: 6).

Değişimin hızla yaşandığı çağımızda, örgütleri değişime ayak uyduracak olanlar liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin iş başında olmasıyla sağlanabilir. Bu bakımdan lider yöneticilere olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Özden (2005: 115), lider yöneticilere olan ihtiyacı şöyle açıklamaktadır; büyük değişim zamanlarında yeni duruma geçişi sağlayacak olanlar yöneticiler değil liderlerdir. Diğer yanda, büyük değişimlerin yaşandığı, yeni değerlerin yükseldiği, ne yapılması gerektiği konusunda bir tür kaosun yaşandığı, geleceğin kestirilemediği dönemlerde yeni bir yön çizecek liderlere ihtiyaç vardır.

Okul yöneticisi formal bir eğitim lideridir. Okul yöneticisi liderlik güçlerinden yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü bir arada bulundurmaktadır. Bu üç gücün kullanılması, okul yöneticisini formal bir lider konumuna getirir. Ancak liderlik açısından önemli olan bu örgütsel güçler yanında, kişisel güçlerin de kullanılmasıdır. Her okul yöneticisinin karizmatik güçleri kullanması mümkün değildir. Başka bir deyişle her okul yöneticisi karizmatik lider olamaz. Buna karşılık okul yöneticisi liderlik güçlerinden uzmanlık gücünü kullanabilir. Okul yöneticisinin uzmanlık gücünü kullanması, eğitim yönetimi alanındaki uzmanlığına bağlıdır (Çelik, 2007: 6-7).

Eğitimde yapılmak istenen reformların başarısı, büyük ölçüde okul liderliğine bağlı olmaktadır. Merkezi otoritenin aldıkları kararlar, uygulamaya yansımada bir anlam ifade etmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişimin odak noktasının okul olması ve bu değişim sürecinde okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmeleri gerekmektedir (Şişman, 1997: 8).

Okul yöneticisinin üstlük imajından liderlik imajına geçebilmesi bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi; eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa geçirebilmesidir. İkincisi; okulun amaçları ile üyelerin gereksinmelerini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetimci olabilmesidir. Üçüncüsü ise; okulda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir (Bursalıoğlu, 1994: 208).

Örgüt amaçlarını ve amacın gerçekleştirilmesinde izlenecek doğru politikayı çok iyi kavrayabilen, bu bilinç ve anlayışla, personelin yaratıcı güçlerini harekete geçirebilen yönetici, aynı zamanda liderlik statüsünü de kazanabilir. Lider yöneticinin en belirgin niteliklerinden birisi de olanaklı ve olanaksız ayırt etme yeteneğine sahip olmasıdır (Aydın, 1993: 129). İlköğretim yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırmada yüksek uzmanlık gücüne sahip olan yöneticilerin, öğretmenlerin morali ve iş doyumunu üzerinde olumlu bir etki oluşturdukları görülmektedir. Okul yöneticisinin uzmanlığa dayalı gücünün yüksek olmasının aynı zamanda öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliklerine katkısı, yeni teknolojileri uygulaması ve öğrenciler üzerindeki başarısını da olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir (Çelik, 2007: 7).

Genel olarak bakıldığında günümüzde okul yöneticisinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması işgörenleri güdülemesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip kişiler olması da beklenmemektedir. (Çelikten 2001:298)

2.3. Öğretimsel Liderlik

Eğitim sistemimizin temel direği olan okullarda, okul yöneticilerinin üstlenecekleri öğretimsel liderlik rolleri, okulların hedeflerine ulaşmaları konusunda yardımcı olacaktır. Bu sayede okulların etkili ve verimli örgütler haline gelmeleri sağlanabilir. Bunu başarmak için okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini üstlenmeleri gerekir. (Özdemir, 2002:270)Yönetimsel açıdan güçlü, öğretimsel liderlik açısından etkili olan okul yöneticileri tanımlamak ve öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek için ülkemizde ve yurtdışında birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda ki tanımlamalardan bir kaçısı şöyledir.

Öğretimsel liderlik öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme- öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir Liderlik alanıdır. (Murphy, 1998)

Öğretimsel liderlik iyi öğrenci yetiştirme, öğretmenler için arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresini tatmin edici, üretken çevreye dönüştürme eylemlerini de kapsamaktadır. (Çelik-1998)

Genel bir ifadeyle öğretimsel liderlik okul yöneticisi, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları olarak belirtilebilir. (Şişman-2004)

Öğretim lideri; öğretim ve öğrenme üzerine odaklanan, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip değerlendiren kişidir.

Şişman (2004: 58)'ın De Bevoise (1984) aktardığı üzere; öğretim lideri, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır. Öğretim lideri, öğretme ve öğrenmeyle beslenen ve onlarla uyuyan, devamlı olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ve öğretimi nasıl organize edeceğini düşünendir (Gümüşeli, 1996b).

Gorton ve Schneider (1991) öğretimsel liderlik kavramını; iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici bir çevreye dönüştürülmesi eylemleri şeklinde ifade etmektedir (Çelik, 2000: 41).

McEvan (1994) ise öğretimsel liderliği, eğitim işini başarmak için müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurulunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt ikliminin yaratılması şeklinde tanımlamıştır (Aksoy, 2006: 13).

Okul yöneticilerinin okulunu bir öğretim lideri olarak yönetmesi, onların temel rolünün öğretim liderliği olduğu pek çok yazarca vurgulanmıştır (Balcı, 2002: 62).

Öğretim liderliği ile ilgili araştırmaların ilgi çekici bir yönü de, bu araştırmaların etkili okul araştırmaları ile bağlantılı ve iç içe yürütülmüş olmalarıdır. Söz konusu araştırmaların birçoğunda açık örgüt misyonu, sıkı bir şekilde koordine edilmiş programı, öğretim denetimi, öğrenme ve öğretmeyi özendirici ve artırıcı bir örgüt iklimi gibi özellikler etkili okulların ayırt edici özellikleri olarak belirtilmektedir. Ancak bu nitelikler aynı zamanda, etkili okul müdürlerinin ve özellikle öğretim lideri olarak etkinlik gösteren müdürlerin görev fonksiyonu olarak da kabul edilmektedir (Gümüşeli, 1996a: 11).

Öğretim liderliğini diğer liderlik alanlarından ayıran en önemli yanlarından biri, öğretim liderliğinin öğrenme ve öğretme süreçlerine yoğunlaşmasıdır. Diğer liderlik alanlarına kıyasla öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleriyle doğrudan ilgilenmeyi gerektirmektedir (Gümüşeli, 2001).

2.3.1. Öğretimsel Liderin Özellikleri

Günümüzde okul müdürlerinin geleneksel rol ve sorumluluklarının çok ötesinde rol ve sorumluluklar üstlenmeleri gerektiği açıktır. Çağdaş bir okul müdürünün rol ve sorumlulukları arasında liderlik, iletişim, takım çalışması, program geliştirme, öğrenme süreci ve değerlendirme konuları sayılabilir.

Liderler başkaları aracılığıyla iş yaparlar. Liderler başkalarına yaptırdıkları ve sağladıkları başarılarla tanınırlar. Liderin yaptığı, başkaları onu takip ettiğinde anlamlıdır. Bu anlamda, öğretimsel lider olarak okul müdürü öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip, değerlendiren kişidir diyebiliriz (Çelik, 2007: 43-44).

Okul yöneticileri öğretimsel liderlik rolünü üstlenmelidir. Bu rol, eğitim ve yönetimle ilgili güçlü ve gözle görülür yetenekler ister. Sergilenen bu yetenekler ulaşılması gereken hedefleri, müfredatı, öğretimi, sınavları, beklentileri ve sınıf atmosferini beklenen biçimde ortaya koyan becerilerdir. Denetlemeyi yakından yaparak neyi nasıl yaptıklarını izlerler, seçilen eğitim modelinin uygulanmasında öğretmenlere yardım ederler. Başarılı okullardaki yöneticiler, o okulların aynı zamanda eğitim, öğretim ve öğrenme konularında güçlü bakış açıları olan öğretimsel liderleridir (Sergiovanni 1991 Akt. Aksoy, 2006:17).

Okuldaki öğretimi geliştirmek durumunda olan bir öğretimsel liderin, bu rolü başarıyla yerine getirebilmesi için bazı özelliklere ve becerilere sahip olması gerekir. Bu özellik ve beceriler genellikle; kişisel, yönetsel, mesleki olarak üç grupta toplanmaktadır. Etkili öğretimsel liderlerin bu üç alandaki özellik ve becerilerini belirlemeye yönelik araştırmalarında Danley ve Burch, etkili öğretimsel liderin kişisel özelliklerini aşağıdaki gibi belirlemişlerdir (Aktaran: Tanrıöğen 1998: 14-16).

1-Etkili öğretimsel liderin kişisel özellik ve becerileri:

- Öğretmen, öğrenci ve diğer personele gerçek bir ilgi ve anlayış gösterirler.
- İyi bir mizah duygusuna sahiptirler ve arkadaşça davranırlar.
- Kendilerine kolayca yaklaşılabilir.
- Öğretmenlerin fikirlerini dinler ve onlardan yararlanırlar.
- Kabul edilmeyen görüşlere neden gösterirler.
- Açık tartışmaları desteklerler ve kabul ederler.
- Kendi görüşlerini astlarına iletebilirler.
- Doğruluk, dürüstlük ve güvenilirlik niteliklerine sahiptirler.
- Astları ile ilişkilerinde statü farkı gözetmezler, onlara arkadaşça davranırlar.
- Öğretmenlere ilişkin beklentilerinde gerçekçi ve esneklerdir.
- Okulları ile gurur duyar ve bunu ifade ederler.

2- Öğretimsel lidere ait yönetsel özellik ve beceriler;

- Öğretmenlerin devamını sağlamak için ders programlarını iyi ayarlarlar.
- Öğretmenlerle doğrudan etkileşim için toplantılar düzenlerler.
- Sorumluluğu eşit dağıtırlar.
- Öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına özen gösterirler.
- Öğretmenleri karar alma sürecine katarlar.
- Politikaları yönetmede tutarlı ve kesindirler.
- Doğru karar verebilmek için sürekli bilgi toplarlar.
- Personele taraf tutmadan eşit davranırlar.

➤ Öğretmenlerin yönetsel işlerle fazla uğraşmamalarını sağlarlar.

➤ Sorular, sorunlar ve tartışmalarla derhal ilgilenirler.

3- Öğretimsel liderlere ilişkin mesleki özellik ve beceriler.

➤ Toplumsal olaylar hakkında bilgi sahibidirler, güncelliklerini korurlar.

➤ Öğretmenleri öğretim yöntemleri konusunda özgür bırakırlar.

➤ Sınıfları düzenli olarak ziyaret ederler.

➤ Öğretmenlere hizmet içi eğitim olanakları sağlarlar.

➤ Öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri için güdülerler ve kendi gizil güçlerini anlamalarına yardım ederler.

➤ Yeni fikirleri denemeye çalışanları desteklerler.

➤ Öğretime ve öğrencilere ilişkin sorunları olan öğretmenlere yardım ederler.

➤ Olumlu pekiştiriciler verir, yapıcı eleştiriler yaparlar.

➤ Kuramsal bilgilerini uygulamaya yansıtırlar.

➤ Mesleğin ahlaki kurallarına uyarlar.

➤ Diğer insanların değerlerine saygı gösterirler.

Şişman ve Turan (2005: 102-103) başarılı okul müdürlerinin aşağıdaki özellikleri taşıdıklarını belirtmişlerdir.

1. Genellikle zamanlarını öğrenme konularına ayırmakla ve bir başöğretmen rolü oynamaktadırlar.

2. Öğrencilere karşı derin sevgi ve muhabbet beslemekte ve onlara güvenmektedirler.

3. Okulda işbirliğine dayalı ortaklaşa iş yapma konuları üzerinde yoğunlaşmakta olup insanlarla birlikte etkili çalışma becerilerine sahiptirler.

4. Okul ve eğitimle bütünleşmiş olup okul başarısını en üst seviyeye çıkarmak için büyük çaba harcamaktadırlar.
5. Okul müdürlüğünü bürokratik bir görev olmaktan çok bir misyonu gerçekleştirmenin aracı olarak görmektedirler.
6. Değişme ve yeniliklerin farkında olup okul geliştirme konusunda iyi bir strateji lideridirler.

Okul yöneticisi bir yönetici olmaktan çok bir öğretimsel lider olarak okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmalıdır. Öğretimsel lider olan okul yöneticisi esas görevlerinin farkında olmalı, okulun amaçlarını yorumlamalı, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etmeli, onlara rehberlik yapmalı, destek olmalı, öğretimin kesintiye uğramaması için önlemler almalı ve onları denetleyip geliştirmelidir (Balcı 1993: 25).

2.3.2. Öğretim Liderliği Davranış Boyutları

Her okulun bulunduğu ortam, çevre, toplum, öğrenci ve öğretmen profilinin özelliklerine bağlı olarak okul müdürlerinin göstermeleri gereken liderlik davranışları da farklılaşabilir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarıyla ilgili özünde aynı olmak koşulu ile çok sayıda sınıflamalar yapılmıştır. Bu bölümde çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulan öğretim liderliği davranış boyutlarından bazı örnekler sunulmuş, bazıları açıklanmıştır.

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

1. Okulu Geliştirmeye Yönelik Planlama:

Etkili okullarda yönetici ve öğretmenler, oluşturulan çalışma grupları ile okulu geliştirme ve başarıyı arttırma üzerinde yoğunlaşarak, eğitimsel etkinliklerde ortak amaç oluşturulmaya çalışılmıştır.

2. Program Geliştirme:

Okul yöneticisi program geliştirme ve öğretimin değerlendirilmesi konusunda koordinasyon görevini üstlenir, öğretmenlerin öğretimsel standartlarını açık olarak belirtir.

3. Personel Geliştirme:

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

4. Okulu Değerlendirme:

Başarılı bir okulun yöneticisi, okulda yüksek öğrenci başarısını yakalamak için ölçme ve değerlendirmeye büyük önem verir. Öğretmenleri denetler. Yani etkili okulun işgöreni, öğrenciyi ne ölçüde geliştirdiği noktasında sürekli olarak denetler.

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

Bu boyutlar;

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

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

2.3.2.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

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

Okul müdüründen öncelikle okulun vizyon ve misyonunun açıkça belirlenerek okulun amaçlarının tanımlanmasına öncülük etmesi beklenir. Okulun önemli amaçları, öğrenci, öğretmen ve ailelerle görüşmelerde sürekli vurgulanmalı, açıklanmalı, paylaşılmasına öncülük edilmelidir. Çünkü bir okulda belirlenen amaçların gerçekleşmesi, öncelikle bu amaçların tüm okul toplumunca benimsenmesi, içselleştirilmesi ve paylaşılması ile mümkündür (Şişman, 2004).

Okul yöneticisi, okulun etkinlik ve programların anlaşılmasını etkili bir iletişim kurarak sağlayabilir. Etkili iletişim üç düzeyde gösterilebilir: Birebir ilişkiyle küçük gruplarla ve büyük gruplarla iletişim kurulabilir. Okul çevresinin, velinin ve daha geniş toplulukların

Okulun vizyonunu paylaşması yoluyla etkili bir iletişim kurulabilir. İletişimci olarak okul yöneticisi, etkin dinleme, grup içi ilişkileri anlama ve okulu etkileyen çevresel güçleri tanıma konusunda uzman olmalıdır (Çelik, 2007: 49).

Okulun temel misyonu, öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler arasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları olduğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonun geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Çelik, 2007: 209).

Bir okul yöneticisi, okulda görev yapan her kademedeki personel tarafından paylaşılan ve desteklenen örgütsel amaçlar için vizyon geliştirme, vizyonu personel arasında ortak

kılıp yürürlüğe koyarak tüm öğrenci ve öğretmenlerin başarısını arttıran bir eğitsel liderdir (Sashkin, aktaran Korkmaz, 2007: 61).

Eğitim sistemindeki sorunların temelde eğitim yönetimi sorununa bağlı olduğu kabul edilmektedir. Okullarda olumlu bir örgüt iklimi geliştirmenin başlatıcısı okul yöneticisi, sürdürülebilir niteliğe kavuşturulması ise örgütteki gruplara düşmektedir. Okullardaki kaynakları en etkili biçimde örgüt amaçlarına yönlendirmek, onları eşgüdümleyerek öğretim programının hedeflerine ulaşmasını sağlamak, yöneticinin temel görevleri arasında yer almakla birlikte, bunun başarımı önemli ölçüde yönetici ve öğretmenlerin etkili iletişimine dayanmaktadır (Şekerci ve Aypay, 2009: 137).

Okul müdürleri okulun amaçları ve bunların önemini, öğretim yılı boyunca yapacakları periyodik toplantılarda öğretmenlere anlatabilirler. Ayrıca amaçları açıklamada diğer formal ve informal iletişim ve etkileşim biçimlerinden de yararlanılabilir. Bunların başlıcaları amaç demeçleri, iş gören bültenleri, yönetici gazetelerindeki makaleler, eğitim ve iş gören toplantıları, iş gören sohbetleri gibi etkinliklerden oluşur (Gümüşeli, 1996a).

2.3.2.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Araştırmalar eğitim programına önem veren yöneticilerin birçok yönden okullarını ileriye götürdüğünü göstermektedir. Stanchfield'in yaptığı araştırmada, eğitim programına önem veren liderlerin bulunduğu okullardaki öğrencilerin yüksek derecede okuma başarısına ulaştıkları ortaya konmuştur. Bu yöneticilerin öğretimin gelişmesi için okullarda duygusal bir hava yaratabildikleri, öğretmen ve öğrencileri program etkinlikleri konusunda bilinçlendirdiklerini, sonunda da öğrenci başarısında etkili oldukları saptanmıştır (Balcı, 2002: 123).

Müdür mükemmel bir okulun yaratılmasında anahtar kişidir. Müdürün yöneticilik bilgi ve becerisi sınıf içindeki eğitsel gelişme için kritik önem taşımakta ve bir okulun bütün başarısında önemli bir yer tutmaktadır (Korkmaz, 2007: 58).

2.3.2.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Öğretimsel liderlik rolü, okul yöneticisinin öğretim ortamlarını öğretmelerini ve öğrencileri sürekli olarak denetlemelerini gerektirmektedir. Öğretmen olan okul

yöneticileri, öğretmenin “öğretme, idare ve yönetim, mesleki konu alanı uzmanlığı ve öğrenci danışmanlığı” görevleri olduğunu unutmamalı ve denetimlerinde bu alanlardaki eksiklerini gidermeye çalışmalıdır (Aktaran Aksoy, 2006).

Aydın (1986)'da, öğretimsel denetimin amacının öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak olduğunu, bu görevin, sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemlerin tümünden oluştuğunu belirtmiştir. Etkili okullarda okul yöneticisi öğrencilerin durumlarını tartışmak, okul programları ile öğretim uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenleyip karşılıklı fikir alışverişinde bulunur. Bu toplantılar sonucunda okul programını geliştirme ya da değişiklikler yapma, öğretim yöntemlerini belirleyip geliştirme gibi konularda öğretmenlerle birlikte çalışırlar (Şişman, 2004: 86).

Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimi ve başarısı, bazı ölçme araçlarıyla (sınavlar, standart testler, vb.) sürekli ölçülür, izlenir ve değerlendirilir. Bu değerlendirmeler sonunda program ve öğretimin güçlü ve zayıf yanları belirlenebilir, yapılacak gerekli değişiklikler ve iyileştirmeler saptanabilir. Öğrenci ve okul başarısının, sadece dönem sonlarında değerlendirilmesi, anlamlı değildir. Bu durumda hataların ve eksikliklerin giderilmesi güçtür. Oysa öğretim sürecinin her aşamasında yapılacak değerlendirmeler sonucu gerekli önlemler önceden alınabilir (Şişman, 2007).

Ülkemizde yenilenen öğretim programlarıyla, öğrencilere derslerde çeşitli etkinlikler yoluyla beceri, değer, tutum ve alışkanlıklar kazandırılması büyük önem kazanmıştır. Bu öğretim programlarının değerlendirilmesini de, daha önceki yıllarda yapıldığı gibi sınavlara ağırlık veren ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle yapmak yeterli olmamaktadır. Etkinliklere dayalı yeni öğretim programlarının değerlendirilmesinde sürece dayalı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bu da öğrencilerin bizzat öğretim süreci içerisinde gözlemesiyle mümkündür. Bu husus, okul yöneticilerinin, öğrencilerin gelişimini izleme ve değerlendirmeye yönelik olarak doğrudan öğretim süreçlerine katılması gerektiği tezini güçlendirmektedir.

2.3.2.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Etkili okulun yöneticisi, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakların sağlanmasına öncülük etmekte, öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmakta, onlar için iyi bir rol ve

davranış modeli oluşturmaktadır. Öğretmenler arasında bilginin yayılmasına ve paylaşılmasına öncülük etmekte, onları yenilik ve risk alma konusunda teşvik etmektedir (Şişman, 2002: 150).

Yönetici, öğretimsel olarak kaynaklık etme rolünü sınıftaki öğrenme ortamını doğrudan geliştirmeye çalışarak yerine getirir. Bu doğrultuda yönetici, öğretmenlerle iletişim kurarak onların yeni öğretim materyallerini ve öğretim stratejilerini kullanmalarını sağlar (Erdoğan, 2006: 143).

Öğretmenler, okul sisteminin beklentileri kadar kendi ihtiyaçlarını karşılamak için de plan ve program yapmaya, derslere planlı girmeye yönlendirilmelidir. Öğretmenlere mesleki alanda kendilerini yetiştirmek için fırsatlar verilmelidir. Öğretmenin eksiklerini, yeterliliklerini ve statüsünü doğru algılamasına yardımcı olunmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden okul müdürü sorumludur (Cemaloğlu, 2002: 153-154).

2.3.2.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve ikliminin Oluşturulması

Örgütsel yapı, örgütte bulunan bireyler, gruplar ve birimler arasında gerçekleştirilen iletişim yoluyla kurulabilir ve geliştirilebilir. Yani örgütte bulunan kişi ve birimler arasında iletişimin olmaması durumunda herhangi bir örgütsel yapıdan söz etmek mümkün değildir. Örgütsel yapının başarısı, büyük ölçüde dikey ve yatay iletişim kanallarının sağlıklı işleyişine bağlıdır (Erdoğan, 2003: 56).

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, iletişim ve etkileşim sürecinde, çift yönlü iletişim kurmalı ve öğretmenleri gerçekçi yollarla değerlendirmelidir. Açık ve net konuşmalı, yazmalıdır. Okulda, öğrenci, öğretmen ve diğer personel arasında etkili bir iletişim süreci yaşanmasına yardımcı olmalıdır. Çatışma yönetimi stratejilerini bilmeli ve uygulayabilmelidir. Okulun başarısında, sağlıklı ve güçlü bir iletişim sürecinin önemini bilmeli, okulda tüm yönetsel süreçlerin temelinde iletişimin yattığını dikkate almalıdır (Özdemir, 2000: 278).

Okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışı öğretmen ve öğrencilerin başarılarının arttırılmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Andrews ve diğerleri, öğrencilerin başarı sonuçlarını inceledikleri bir araştırmada, okulları, müdürlerin güçlü, orta ve zayıf öğretimsel liderlik davranışı sergileme derecelerine göre sınıflandırılmışlar ve

tanımlanan bu davranışların öğrencilerin akademik başarılarında çok büyük ilerleme sağladığını ortaya çıkarmışlardır. Öğretmenlerin müdürlerini güçlü öğretimsel lider olarak algıladıkları okullarda öğrencilerin matematik ve okuma derslerindeki başarıları, orta ve zayıf öğretimsel lider olarak algıladıkları okullara oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Polat, 1997: 8).

2.3.3. Öğretim Liderliği ve Okul Yöneticiliği Arasındaki İlişki

Müdür, okulun yöneticisidir. Okulu etkili kılan toplumsal değişimler ve gereksinmelerle başa çıkabilmek için, okulu yeniden yapılandıracak, okulun işlevlerini yerine getirerek örgütsel etkililiği sağlayacak, okulun toplum niteliğini artıracak olan kişi okul yöneticisidir. Öğretim liderliği ile okul yöneticiliğini birbirinden ayıramayız. Eğer okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse, iyi bir öğretim lideri de değildir.

Öğretim liderliği, iyi bir yönetim uzmanı olmayı gerektirir. Yönetici olarak okul müdürü gemiyi düzgün götürmeye çalışırken; öğretim lideri, öğretim ve öğrenme üzerine odaklanmalıdır. Okulu sürekli olarak yenileyen, öğrenci başarısını arttıran, örgütsel etkililiği sağlayan kişi, çalışanlarını öğrencilerin başarısına motive eden bir yöneticinin öğretim liderliği özelliklerine sahip olması gerekir. Okul yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen rolleri oynayabilmesine bağlıdır (Çelik, 2007: 43). Değişime hazırlıklı olmak, hatta değişimi yönetmek görevi büyük ölçüde sistemin dinamik bir parçası olan ve liderlik görevi üstlenen yöneticilere düşmektedir (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998: 19). Okul yöneticisi, öğretimsel lider olarak, okulun eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin öncelikleri, okulun eğitim politikasını ve öğrenme hedeflerini belirlemelidir.

2.4. Öğretimsel liderliği sınırlayan Etkenler

1-Bürokratik ve yasal etmenler:

Eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin bazıları, müdürün liderlik tutumunu olumsuz yönde etkileyen etmenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerinden yönetilen sistemlere göre, özellikle katı bir merkeziyetçiliğin olduğu sistemlerde bu durum daha etkili bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Çünkü merkezden yönetim bir bakıma müdürü daha çok formal lider olarak davranmak zorunda bırakmakta, informal liderlik özelliklerini göstermesine olanak yaratmamaktadır. (Bursalıoğlu, 2000:40)

2-Zaman Sınırlılığı:

Etkili bir öğretimsel liderin bir özelliği de zamanı iyi kullanabilmesidir. Müdürler zamanı kullanırken önceliği eğitim ve öğretimle ilgili konulara vermeli, gerektiğinde yetki devrini de kullanabilmelidir.

3-Müdür rolüne ilişkin farklı beklentiler:

Okul müdürlerinden beklenen davranışlar toplumun soysa-ekonomik ve teknolojik değişimine paralel olarak değişmektedir. Budaöğretmen, öğrenci, ve velileri farklı beklenti içine sokmaktadır. Buyüzden bu durum okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışını güçleştirmektedir.

4-Öğretim liderliği konusundaki eğitim eksikliği:

Ülkemizde okul müdürlüğü ikinci görev olarak verilmektedir. Yani okul müdürlerinin asıl mesleği öğretmenliktir. Yönetim alanında bir programda yetişmedikleri için bu alandaki becerilerin öğretilmesi bakımından yetersizdir. Diğer yandan okul müdürü yetiştirme programlarının çoğu genel örgüt ve yönetim konularına ağırlık vermektedir. Bu durum yine okul yöneticilerinin öğretim liderliği alanında yetersiz olarak görevi sürdürmelerine yol açmaktadır. Ayrıca öğretmenlik programlarında kazandırılan becerilerin bir kısmı da geçen süre içerisinde ya zayıflamakta ya da unutulmaktadır. (Gümüşeli, 1996:8)

5-Vizyon kararlılık ve cesaret eksikliği:

Okul müdürleri karar alırken ve uygularken cesur olmalıdır. Bu konuda kişisel eksikliği olan okul müdürünün öğretimsel liderlik sergilemesi çok zordur.

6-Kaynak yetersizliği:

Eğitimde bir çok işin yapılması paraya bağlıdır. Ekonomik olarak yetersiz olunan durumlarda okul müdürünün kaynak sağlaması güçleşebilir. Etkili okul yöneticileri okul programlarının geliştirilmesine ve öğrenme ve öğretme ortamının düzenlenmesine önem verirler. (Çelik, 2003:47)

2.5. Türkiye’de Öğretim Liderliğinin Konumu

Son yıllarda dünyada gelişen öğretim liderliği kuram ve uygulamaları, Türkiye’yi de etkilemekte, yönetici atamaları belli bazı formatlara oturtulmaya çalışılmaktadır. Çeşitli

dönemlerde yapılan hizmet içi eğitim ve seminerleri, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında Yüksek Lisans eğitimine yönlendirilmeleri, 1999, 2004, 2006, 2008, 2009, 2011 ve 2013, 2014 yıllarında çıkarılan kanun ve yönetmeliklerle yöneticiliğe atanma şartlarının belirlenmesi, öğretim liderliğine giden yolda aşamalar olarak görülebilir. Ancak bu çalışmaların yeterliliği konusu hala tartışmalıdır. 28 Şubat 2013 tarihli ve 28573 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Yönetici Atama Yönetmeliğinin 1 kez bile uygulanamadan revizyona gidilmesi, 2014 yılında çıkartılan son yönetmeliğin bir yıl önce çıkarılan yönetmelik anlayışından çok farklı olması bu arayışların sonucudur. Ayrıca Milli Eğitim Şuraları'nda Eğitim Liderliği konusu başlı başına ele alınmış olmasa da, eğitim liderliğine giden yolda bir takım öneriler getirilmiş ve eğitim örgütünü yönetecek kişilerin seçilmesi aşamasının önemine dikkat çekilmiştir.

Eğitim yöneticiliğinin bir meslek olduğu ve en azından lisans düzeyinde eğitimin şart olduğu gerçeğinden hareketle, eğitim yöneticisi yetiştirme ve istihdamı politikaları uygulanmalı; eğitim uzmanı, eğitim yöneticisi olabilmek için alanda yeterlik (lisans ve lisansüstü) temel ölçüt olmalıdır. Bu yaklaşım Türk Eğitim Sistemi'nin etkililiğini yükseltme ve geliştirme çabalarına hız kazandıracaktır (Aytaç, 2001: 57).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretimsel liderlik alanında yapılmış olan araştırmalar yer almaktadır. Öğretim liderliği alanında yurt içinde ve yurt dışında pek çok araştırma yapılmıştır. Bunların hepsini burada vermek olanaksız olduğu gibi aynı zamanda araştırmanın amaç ve kapsamı bakımından da gereksizdir. Bu çalışmaların bazıları kronolojik sırayla aşağıda verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gümüşeli (1996a) tarafından yapılan araştırma, Türkiye'de öğretim liderliği ile ilgili doğrudan ulaşılabilen ilk araştırma olma özelliğini taşımaktadır. İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevini hangi derecede yerine getirdiklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Okul müdürlerinin araştırmada yer alan 11 görev içerisinden; okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, üretmenleri çalışmaya özendirme, rencileri renmeye özendirme olmak üzere 4 görevi “her zaman”, bunların dışında kalan, okulun amaçlarını gerçekleştirme, üretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, renci başarısını izleme, üretim zamanını koruma, retmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi 7 görevi “oğunlukla” yaptıklarını algılamışlardır. Bulgulara göre okul müdürlerinin kendilerini üretim liderliğinde yeterli gördükleri ortaya çıkmış, ayrıca en fazla ve en az yapılan görevler açısından bakıldığında, okul müdürlerinin üretim liderliği görevini yerine getirirken direkt etkinliklerde bulunma yerine, dolaylı yolları kullanma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.

retmenler ise ilköğretim okulu müdürlerinin; okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını eş güdümleme, üretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, üretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, rencileri renmeye özendirme olmak üzere 8 görevi “oğunlukla” yerine getirdiklerini, buna karşın, üretimi denetleme ve değerlendirme, renci başarısını izleme, retmenlerin mesleki gelişimini sağlama gibi 3 görevi ise “ara sıra” yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular, retmenlerin genel olarak üretim liderliği görevlerinin müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirdiği görüşünde olduklarını ortaya çıkmıştır. Deneklerin anketlerden elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında; müdür ve üretmenler arasında . 05 düzeyinde anlamlı algı farklılıkları ortaya çıkmış, tüm görevler için müdürlerin kendilerini değerlendirme sonuçları, anlamlı olarak retmenlerinkinden yüksek çıkmıştır.

şışman (1997) tarafından yapılan araştırmada, Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli retmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin; a) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, b) eğitim programı ve üretim sürecinin yönetimi, c) retim süreci ve rencilerin değerlendirilmesi, d) retmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, e) düzenli renme-üretme çevresi ve ikliminin oluşturulması, boyutlarında yer alan üretim liderliği davranışlarına ne ölçüde sahip oldukları ve belirlenen bu davranışları yerine getirme düzeylerinin yöneticilik kademelerine, okulların bulunduğu çevreye ve okulların akademik başarı düzeylerine

göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından alan ve literatür taraması sonucunda öğretim liderliği ile ilgili yukarıda yer alan beş boyutta ve her boyutta 10 madde olmak üzere toplam 50 maddeden oluşan bir araç geliştirilmiştir. Bu araç daha sonra birçok araştırmacı tarafından okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutlarında yer alan davranışları “çoğunlukla” yerine getirdikleri, buna karşılık; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarını “ara sıra” yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Yine araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, müdürlerin yöneticilik kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak; kıdemli müdürlerin lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tanrıöğen (1998)’in temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmada İzmir il merkezinde görev yapan 444 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmada araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Envanteri kullanılmıştır.

Araştırmada, temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları “öğretimi ve öğretmeni geliştirme”, “öğretimsel iklim geliştirme”, “iletişim becerileri”, “öğretimi denetleme”, “amaç tanımlama” ve “öğrenci gelişimini izleme” olmak üzere altı boyutta toplanmıştır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılrken, öğretmenlerin kıdemine göre bekledikleri öğretimsel liderlik davranışının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Taş (2000) tarafından ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından hangilerini ne düzeyde gerçekleştirdikleri ve yöneticilerin davranışını hangi felsefi yaklaşımın etkilediği belirlenmek istenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliğinin; okulun çevresini öğrenme ve öğretmeye uygun hale getirmek için çalışma, okulun amaçlarını geliştirebilmek için öğretmen ve velilerle işbirliği yapma, yeni göreve başlayan öğretmenin yetişmesi için imkân sağlama, öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlama, öğrenmeyi engelleyen problemleri çözmeye çalışma, okul ile çevre arasındaki çatışmaları giderme, öğretmeni değerlendirirken tarafsız davranma, öğretmenler kurulunca alınmış kararlara uyma, öğretime yardım eden bir okul atmosferi geliştirmek için çalışma, çalışanlar için güven ortamı oluşturma rollerini her zaman gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Buna karşılık, öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimleri için ortam hazırlama, derslere girerek örnek dersler verme, öğretmenlere öğretim liderliği konusunda geri bildirimlerde bulunma, öğretmenleri sınıflarında gözlemleme rollerini daha alt düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Akgün (2001) tarafından ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği konulu araştırması, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının neler olduğu ile ilgili ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada, niteliksel yöntemler kullanılmıştır. Veriler 10 ilköğretim okulu müdür ve 10 öğretmenden görüşme yoluyla elde edilmiştir. İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre; okul müdürleri genellikle öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirdikleri belirlenmiştir. Okul müdürleri ve öğretmenler arasında çoğunlukla görüş birliği olduğu tespit edilirken; varlığını hissettirme, öğretmenlerin mesleki gelişimleri sağlama ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevleri ile ilgili görüş farklılığı olduğu belirlenmiştir.

Büyükdoğan (2003) tarafından lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirildiği araştırmada, lise müdürlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine esas olmak üzere göstermesi gereken ve göstermekte olduğu öğretim liderliği

davranışları ile, bu davranışları kendileri ve öğretmenler algılarına göre tespit edebilmeyi amaçlamıştır.

Bu araştırmanın evreni Konya il merkezindeki 62 lise müdür ve müdür yardımcıları ile liselerde görevli 201 öğretmen oluşturmaktadır. Kaynak grupların öğretim liderliği davranışlarının tespitinde istatistikî yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırmada, okul müdürleri “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ile “Düzenli öğrenme ve öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” davranışlarını çoğu zaman, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” davranışını ise ara sıra sergilemektedir.

Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının, okul türüne göre karşılaştırılması sonucu, özel okul müdürlerinin devlet okulu müdürlerine kıyasla bütün boyutlarda daha yüksek öğretim liderliği sergiledikleri ileri sürülmüştür.

Özcan (2003) tarafından yapılan, Lise müdürlerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu öğretim liderliğini değerlendirme durumu ile ilgili olan araştırmanın sonuçları şöyledir.

En fazla sergilenen davranışlar; liderlik ve örgütün temsili, liderlik ve amaçların bütünleşmesi, aşağıdan yukarıya iletişimdir. Öğretmen algılarına göre; okul yöneticilerinin gösterdiği liderlik davranışları şunlardır: liderlik ve üyeliğin korunması, liderlik ve yapıyı harekete geçirme, liderlik ve örgütün temsili, liderlik ve amaçların bütünleşmesidir.

Duran (2003) tarafından ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine milli eğitim örgütünün yönetsel yapı ve işleyişinin etkilerinin incelendiği araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine milli eğitim örgütünün yönetsel yapı ve işleyişinin etkilerinin müdürler tarafından nasıl algılandığını belirlemek için yapılmıştır.

Araştırma betimsel yöntem ve ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2001-2002 öğretim yılında Gaziantep il merkezinde yer alan 115’i resmi ve

9’u özel olan 124 ilköğretim müdürü olan evrenin tamamına “öğretimsel liderlik becerileri” adı altında geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır.

Araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinden “Başarı temelli yönlendirme, değerlendirme ve ödüllendirme” liderlik rollerini sergilemelerinde milli eğitim örgütünün yönetsel yapı ve işleyişinin etkilerini algılarında mezun oldukları okul ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi betimsel değişkenlerine göre algı farkı elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim okulu müdürlerinin “öğretimsel liderlik rollerini” gerçekleştirmeleri konusunda kendilerine milli eğitim örgütünün desteğinin yeterli düzeyde olmadığını düşündükler tespit edilmiştir. En fazla desteğin “Amaç odaklı kararlar alma ve insan kaynağını geliştirme” liderlik rolüne yönelik verildiği algısına karşın, okul müdürlerinin en az destek aldıklarına inandıkları liderlik rolü ise “Siyaset kaynaklı yozlaşmaya direnebilme” olmuştur.

Gökyer (2004) tarafından, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada, veri toplama aracı olarak alan yazın taraması yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.

Araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin “Eğitim ve öğretim sürecini denetleme” boyutuna ilişkin olarak; müdürlerle-müdür yardımcıları ve müdürlerle-öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, müdür yardımcıları ve öğretmenler, okul müdürlerini “Öğrenci ilerlemesini izleme” boyutuna ilişkin davranışları gerçekleştirme konusunda yeterli görmemişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre; sadece “Öğretim vizyonunu oluşturma” boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ise; “Öğretim vizyonu oluşturma” ile personeli güdüleme, öğrencileri öğrenmeye özendirme ve öğrenci ilerlemesini izleme boyutlarına ilişkin olarak öğretmen algılarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerden “Bürokratik ve yasal engeller” boyutuyla ilgili öğretmenlerle hem müdür, hem de müdür yardımcıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “Zaman sınırlılığı” boyutuyla ilgili olarak ise öğretmenlerle müdür yardımcılarının algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tıkır’ın (2005) yaptığı araştırmada Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmış ve bu amaçla 14 ilköğretim okulunda görev yapan 38 ilköğretim okulu müdürü ve 254 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada; sınıf öğretmenleri ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarıyla duygusal zekâ arasındaki ilişkinin “yüksek” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi “yüksek”, müdürlerin kendilerini “orta” düzeyde algıladıkları görülmüştür. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında duygusal zekâ becerilerini kullanmaları sonucunda; örgüt ikliminin düzenlenmesi, ilişki yönetimi, bireysel güç ve kararlılığı gerektiren konularda etkili olabildikleri bulgularına ulaşılmıştır.

İnandı ve Özkan (2006) tarafından resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürlerin ne derecede öğretim liderliği davranışını gerçekleştirdikleri araştırılmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise katılımcıların konum, okul düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının araştırılmasıdır.

Araştırmanın sonucunda yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin genel görüşleri birbirinden oldukça farklılık göstermiştir. Yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm boyutlar için bir madde hariç “her zaman” ve “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, müdürlerin “Öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar” maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Konum değişkenine göre, tüm boyutlarda yönetici ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

Okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında “Öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “Öğretim programını düzenleme” ve “Öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu üç boyutta da farkın kaynağı ortaöğretim öğretmenleridir. Bu üç boyuta ilişkin ortaöğretim öğretmenleri okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ilköğretim öğretmenlerine göre daha fazla getirdiklerine inanmaktadırlar. Bu farklılık araştırmacılar tarafından, ortaöğretimde okul müdürlerinin bazı konularda ilköğretim okulu müdürlerine göre daha farklı haklara sahip olmaları, bu nedenle ortaöğretimdeki öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini düşünmüş olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır.

Kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin görüşleri arasında “Öğretimi denetleme ve değerlendirme” ile “Öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutunun her ikisinde de farkın kaynağını 11-15 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuşlardır. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını diğer kıdem grubu öğretmenlerine göre daha fazla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Aksoy (2006) tarafından, Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini, öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, Şişman'ın (2004) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış olan anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri düşük çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri kıdeme ve bransa göre anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Öğretimsel liderliğin bütün boyutlarında hizmet içi eğitime katılan yöneticilerle katılmayanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Okul büyüklüğünün yöneticinin öğretimsel liderlik rolünü göstermesinde etken olmadığı görülmüştür.

Gürsun (2007) tarafından İstanbul ili Kartal ilçesinde görev yapan resmi ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, Kartal ilçesinde bulunan ve “Basit Tesadüfi Örneklem” yoluyla belirlenen 24 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 435 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden; “Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” rollerine “çoğu zaman”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi” ve “Düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması” rollerini “ara sıra” gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerine “ara sıra” sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Kaşkaya (2007) tarafından Erzincan ilindeki tüm ilköğretim kurumları yöneticilerinin örgütsel değişim sürecinde öğretim liderliği becerileri ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmada yöneticilerin değişim yönetimi becerilerinde kendilerini yeterli gördükleri ancak yönetim politikaları açısından daha çok “Personel yönetimi” anlayışına sahip oldukları ve yönetimde demokratik ve işbirlikli bir tutumu benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ilköğretim kurumu yöneticilerinin otoriter yönetici tutumunu çok az benimsemekte, demokratik yöneticilik tutumları ile ilgili maddelere de “tamamıyla” düzeyinde katılmakta oldukları ve işbirlikli yönetici tutumu ile ilgili anket maddelerine de “tamamıyla” katıldıkları sonucuna varılmıştır.

Kaya (2008) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şişman’ın öğretim liderliği davranışları ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmada, öğretim liderliğinin beş alt boyutu incelenmiş ve araştırmanın örneklemini oluşturan 132 öğretmen tüm alt boyutlarda müdürlerinin “çoğunlukla” öğretim liderliğini sergilediğini belirtmişler, tüm alt boyutlar ile cinsiyet, yaş, kıdem ve branş gibi bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ayrıca okul türü bağımsız değişkeni için, düz lise ve meslek lisesi lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

Araştırmanın ana problemi olarak da öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak tüm alt boyutlar arasında manidar ilişkiler saptanmıştır. Buna göre tüm alt boyutlar için öğretim liderliği davranışları düzeyi arttıkça karar verme becerileri düzeyinin de arttığı saptanmıştır.

Argon ve Mercan'ın (2009) yaptığı araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amaçlanmış ve bu amaçla Sakarya ili Sapanca ilçesinde 13 ilköğretim okulunda görev yapan 164 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerini araştıran çalışmada: “Okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama”, “Derslerin zamanında başlatılıp bitirilmesini sağlama”, “Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme”, “Öğretmenleri üst düzeyde performans göstermeleri için teşvik etme ve mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan haberdar etme” ve “Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme” davranışlarını en üst düzeyde gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Akalin Akdağ (2009) tarafından yapılan araştırmada, bir öğretim lideri olarak ilköğretim okulu yöneticilerinin yeni ilköğretim okulu müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla Afyonkarahisar'da görev yapan 99 ilköğretim okulu yöneticisi ve 610 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmaya katılan hem kadın hem de erkek öğretmenler, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik ve yeni program boyutlarında görevlerini etkili bir şekilde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, müdürlerin okul ortamına, öğrencilerle iletişime, aktif öğretimsel etkinliklere, sosyal tesislerin eşit kullanımına, sosyal aktivitelere, öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasına, okul programının amaçlar doğrultusunda hazırlanmasına ve eğitim öğretim ile ilgili yeniliklerin takibine daha fazla zaman

ayırmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler müdürlerin programın içeriği hakkında daha fazla bilgi edinmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre müdürler “çoğu zaman” okulun amaçlarını belirlerken öğretmen, öğrenci ve velilerle ortak çalışıyorlar ve okulun amaçlara göre yönetilmesine önem vermektedirler. Ayrıca yöneticiler genellikle çevrenin maddi kaynaklarını verimli şekilde kullanarak okul amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında, eğitim yönetimi literatürü incelendiğinde liderlik alanında öğretim liderliğinin, özellikle 1980 sonrasında yapılan araştırmalarla birlikte önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretimsel liderlik alanında yurt dışında yapılan çalışmalardan bir kısmı özet halinde bu başlık altında sunulmuştur.

Hallinger (1985) tarafından yapılan araştırmada on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için kısa adı PIRMS olan ve sonrada bir çok araştırmada kullanılan bir araç geliştirerek; okul müdürleri , bölge yöneticileri ve öğretmenlere uygulamıştır. Araştırmaya göre müdürlerin öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki müdürlük deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmüştür. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır (Aksoy, 2006: 55).

Krug tarafından yapılan araştırmada etkili öğretim liderliği ve öğrenme ikliminin öğrenci öğrenmesi üzerinde ne ölçüde etkisinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim liderliği davranışları: okul misyonunun tanımlanması, program ve öğretimin yönetimi, öğretimin denetimi, öğrenci ve öğretmen gelişmesine öncülük, öğrenme ikliminin geliştirilmesi olmak üzere beş boyutta toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek, müdürlerin kendilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin öğretim

lideri olarak kendilerini algılamaları ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir bağ bulunmuştur (Aksoy, 2006: 56).

Heck ve Others (1990) tarafından yapılan araştırmada, müdürlerin öğretim liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeye dönük bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. Modelde birbiriyle ilişkili dört boyut; 1- Öğretimin örgütlenmesi, 2- Okul yönetimi, 3- Okul iklimi, 4- Okul başarısı olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı veri toplama aracı olarak öğretim liderliği davranışlarını içeren ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğuna inanılan 44 davranışı ifade eden bir araç uygulamıştır. Araştırma sonunda bir öğretim lideri olarak okul müdürünün, öğrenci çıktısını doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır. Yine yöneticilerin, okul iklimi ve okuldaki öğretimin örgütlenmesine ilişkin öğretim liderliği davranışlarının, öğrenci davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğu belirtilmiştir (Şişman, 2004: 116).

Wells (1993) tarafından yapılan araştırmada, ABD'nin Connecticut eyaleti okul bölgelerindeki ilkökul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile zaman yönetimi, yöneticilik kıdemi, okul büyüklüğü ve cinsiyet gibi değişkenler arasındaki ilişki belirlenmek istenmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1) İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını algılamaları ile onların zaman yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişkiler vardır.
- 2) İş çevresi ve personeli denetleme alanlarında kadın ve erkek müdürler arasında anlamlı farklılıklar vardır.
- 3) Zaman yönetimi; müdürlük deneyimi, okul büyüklüğü ve cinsiyet farklılıklarını kontrol ettikten sonra, bir müdürün öğretim liderliği davranışlarının bir göstergesidir.

Araştırmacı bu sonuçlara göre, öğretim liderliği ve zaman yönetimi arasındaki ilişkinin bir bakıma zaman yönetimi tekniklerinden iyi kullanıldığını gösterdiğini ileri sürerek, müdürlerin öğretim lideri olarak yetiştirilmelerinde zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesine ağırlık veren programların geliştirilmesi ve uygulanması yönünde öneriler getirmiştir (Gümüşeli, 1996: 69-70).

Daresh ve ChingJen tarafından 1985 yılında ABD'nin Ohio bölgesinde yapılan ve rastgele yöntemle seçilen 200 lise örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada ilgili okul

müdürlerinin ve seçilen bölüm başkanlarının, kendileriyle ilgili öğretim liderliği davranışlarını nasıl algıladıkları belirlenmek istenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yöneticilerin kendileri ve okulları hakkında bazı sorular, ikinci bölümde de okulun kalitesiyle alakalı 28 sorudan oluşan sorular, üçüncü bölümde ise yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili bulunan 30 soru yer almıştır (Arın, 2006: 66).

Yapılan araştırma sonucunda ikinci bölümden elde edilen bulgulara bağlı olarak okullar, orta dereceli etkili olmayan okullar olarak gruplandırılmıştır. Yapılan bu gruplamaya dayalı olarak okullar, orta dereceli etkili ve etkili olmayan okullar olarak gruplandırılmıştır. Yapılan bu gruplamaya dayalı olarak okulların yöneticileri, öğretim liderliği davranışları yönünden birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu davranışlarla okulun büyüklüğü, yöneticilerin yöneticilik kıdemi, okulun müdür yardımcısı sayısı gibi değişkenler arasında ilişkiler aranmıştır. Üçüncü bölümde yer alan davranışlar karşısında her bir davranışın gerçekleşme sıklığı, likert tipi ölçeğe göre derecelendirilmiştir. Tüm bu değerlendirmeler sonucunda yapılan karşılaştırmalarda, okul grupları arasında yöneticilerin öğretim liderliği davranış yönünden farklılıklar bulunmuştur. Sonuçlar yönünden etkili okullarda diğer gruplarda yer alan okullar karşılaştırıldığında yöneticilerin öğretim liderliği davranışları, etkili okullar lehine daha yüksek çıkmış ve öğretim liderliğinin, okulun etkinliğinde kritik bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır (Arın, 2006: 67).

Molina (1995)'nin araştırmasında, okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmada, toplumsal, ekonomik, ailesel ve demografik yönlerden meydana gelen değişmelerin, yeni liderlik biçimlerini de gündeme getirdiği belirtilerek, okul reformlarında yöneticilerin mesleki yönden geliştirilmelerinin esas olduğu ileri sürülmüştür. Araştırmanın verileri; 3 müdür ve 16 öğretmenle görüşme ve gözlem yaparak elde edilmiştir. Okul yöneticilerine uygulanan hizmet içi eğitim programı öncesinde ve sonrasında yapılan ölçek sonuçlarına göre, liderlik davranışlarında anlamlı farklılık meydana geldiği saptanmıştır (Yılmaz, 2007: 36).

Brunn (1996)'un araştırmasında, New Jersey'in merkez ve kenar mahallelerindeki devlet ilkokullarında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları incelenmiştir.

Etkili bir okulda yöneticinin okuldaki günlük etkinliklerde önemli bir rolünün olabileceği ileri sürülerek, yöneticilerin liderlik biçiminin, öğrenme konusunda bir etken olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonunda okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği davranışlarının, okulun öğretim kadrosunu da etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmada okul müdürünün göstereceği liderlik biçiminin, olumlu yönde etkileri olabileceği gibi öğrenci, öğretmen, aileler ve toplum açısından olumsuz bazı etkilerinin de olabileceği belirtilmiştir (Yılmaz, 2007: 37).

Palladino (1998)'nin bir çalışmasının biraz değiştirilmesiyle elde edilerek kullanılan ölçek, ilköğretim müdürlerinin tanımlanan öğretim liderliği yeterliğinin önemini algılamalarını ve her yeterlik alanında mesleki gelişim için müdürlerin ihtiyaçlarını saptamak için kullanılmıştır. Cotton (2003)'ün araştırmasının bulgularına göre; müdürler öğretim liderliği yeterlik alanlarının öğretim liderliği rollerinde önemli olduğunu algılamışlardır. Bu önemli yeterlik alanları şunları kapsamaktadır: vizyon, misyon ve hedef saptamak; öğretmenleri ve öğretimi denetlemek; eğitim programını ve öğretimi düzenlemek; öğrenci ilerlemesini izlemek ve mesleki gelişmeyi desteklemektir. Beklenenden daha çok sayıda müdür, seminer toplantısının öğretim liderliğinin tüm alanlarında mesleki gelişimin en değerli kaynağı olduğunu, beklenenden oldukça az sayıda müdür ise kendi mesleki gelişimlerinin en değerli kaynağı olarak üniversite dersleri olduğunu saptamışlardır. Ayrıca müdürler, okulun hedefleriyle tutarlı mesleki gelişim faaliyetlerinin bilgi temellerini ve yeteneklerini arttırdığını, kişisel hedeflerini desteklediğini ve işlerine uygulanabilir olduğunu tespit etmişlerdir (Yılmaz, 2007: 37-38)

BlaseBlase(1999) etkili öğretimsel liderlik karakterleri ve okul yöneticilerinin sınıftaki öğretimi olumlu etkileyen karakterleri belirlemek için ABD 'nin çeşitli bölgelerinde bulunan İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapan 800'ün üzerinde öğretmenin açık uçlu sorularla: Öğretmenlerin, müdürlerin özelliklerinin onları nasıl etkilediğini belirleme ve detaylı olarak tarif etme olanağı sağlamıştır. Verilerin analizi sonucunda 11 stratejiyi içeren iki ana başlık bulunmuştur. Bu stratejiler ayrıca öğretimsel liderlikte yansıtıcı büyüme modelinin oluşturulması için kullanılmıştır. Verilere göre etkili müdürler öğretmenlerinin öğrenmelerini ve mesleki pratiklerini eleştirel yansımaları destekleyen diyaloglara değer vermişlerdir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma modeli

Bu araştırma; resmi ortaöğretim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu yüzden betimsel nitelikte olan bu çalışmada bu amaca en uygun model olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları literatür taraması ve anketin uygulanması sonucu elde edilen verilere dayanılarak oluşturulmuştur.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. (Karasar, 2011, 77-84)

Yaptığımız çalışmada, tarama modelinin doğasına uygun olarak varolan durum tüm açıklığıyla fotoğraflanmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kayseri ilindeki lise düzeyinde eğitim veren kurumlardagörev yapan okul yöneticileri ve okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise tesadüfi örnekleme metodu kullanarak evrenden alınan 304 branş öğretmeni ve 52 Okul Müdürü oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak için, okul müdürleri ve öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen *“Kişisel Bilgi*

Formu”, öğretimsel liderlik rollerini belirleyebilmek için **“Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği”** kullanılmıştır. veriler literatür taraması, anket uygulaması, öğretmen ve yöneticilere ilişkin bilgi formu yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, okul müdürleri ve öğretmenlerin bazı demografik özelliklerini(**Okul türü, cinsiyet, meslekikıdem, brans**) belirlemeye yönelik soruları oluşturmuştur.

Şişman’ın (2004) okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış olan anket formu veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Anketin ilk bölümü dört sorudan oluşan **“Kişisel bilgiler”** anketi, 50 sorudan oluşan ikinci bölümü ise **“Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve müdürlerin görüşlerini belirleme”** ölçek olarak düzenlenmiştir. Ölçek toplam beş boyutta 50 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin karşısında da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek için beşli bir seçenek verilmiş, bunlar en olumsuzundan en olumluya doğru **“Hiçbir zaman, çokseyrek, arasıra, çoğuzaman, her zaman”** “ (1-5) biçiminde derecelenmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi Ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar katılımcılara (2014) yılı içerisinde, uygulanmış ve toplanmıştır. Veri toplama araçları dağıtıldıktan sonra katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama araçlarının içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme araçlarının doldurulması yanıtlayıcılara bağlı olarak 30-40 dakika sürmüş olup, bu süre içerisinde katılımcılardan gelen sorular gerekli dönütler verilerek açıklanmıştır. Çalışma kapsamına alınan hiçbir katılımcı araştırmaya katılmaya zorlanmamış, anketlerin uygulanması ve toplanması sürecinde gizlilik ilkesine özenle uyulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak, SPSS (Statistical Packagefor Social Sciences) 22. 00 programıyla analiz edilmiştir.

Toplanan veriler üzerinde yöneticilerle ilgili kıdem, brans, yöneticilik kıdemlerine göre, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olarak 5 grupta toplanmıştır. Ayrıca yöneticiler meslekteki kıdemlerine göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve

üzeri olarak yine 5 grupta toplanmıştır. Öğretmenler kıdemlerine göre ise 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olarak 5 grupta toplanmıştır.

Değişkenlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anova testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak TUKEY testi kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi, 05 olarak alınmıştır

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yöntem bölümünde açıklanan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara, bulgulara ilişkin tablo ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemleri takip edilerek sunulmuştur.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları nasıldır?

Tablo 1’te araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı

Görev Yapılan Okul Türü	F	%
Meslek Lisesi	96	31, 6
İmam Hatip Lisesi	61	20, 1
Anadolu Lisesi	136	44, 7
Fen Lisesi	6	2, 0
Sosyal Bilimler Lisesi	5	1, 6

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 96 (%31, 6)’sının meslek lisesinde, 61 (%20, 1)’inin imam hatip lisesinde, 136 (44, 7)’sının Anadolu lisesinde, 6 (%2, 0)’sının fen lisesinde ve 5 (%1, 6)’inin sosyal bilimler lisesinde görev yaptığı görülmektedir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları nasıldır?

Tablo 2’te araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	101	33, 2
Erkek	203	66, 8

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 101 (%33, 2)’inin kadın, 203 (%66, 8)’ünün erkek olduğu görülmektedir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları nasıldır?

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı

Kıdem	F	%
5 yıla kadar	31	10, 2
6-10 yıl	38	12, 5
11-15 yıl	90	29, 6
16-20 yıl	81	26, 6
21 yıl ve üzeri	64	21, 1

Tablo x incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 31 (%10, 2)’inin 5 yıla kadar, 38 (%12, 5)’inin 6-10 yıl, 90 (%29, 6)’ının 11-15 yıl, 81 (%26, 6)’inin 16-20 yıl ve 64 (%21, 1)’ünün 21 yıl ve üzeri süre kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları nasıldır?

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı

Branş	F	%
Sayısal Bilimler	93	30, 6
Sözel Bilimler	211	69, 4

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 93 (%30, 6)'ünün sayısal bilimler, 211 (%69, 4)'inin sözel bilimler branşlarından olduğu görülmektedir.

5. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları nasıldır?

Tablo 5'te araştırmaya katılan okul müdürlerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı

Görev Yapılan Okul Türü	F	%
Meslek Lisesi	23	44, 2
Fen Lisesi	2	3, 8
İmam Hatip Lisesi	3	5, 8
Anadolu Lisesi	23	44, 2
Sosyal Bilimler Lisesi	1	1, 9

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin 23 (%44, 2)'ünün meslek lisesinde, 2 (%3, 8)'sinin fen lisesinde, 3 (5, 8)'ünün imam hatip lisesinde, 23 (%44, 2)'ünün Anadolu lisesinde ve 1 (%1, 9)'inin sosyal bilimler lisesinde görev yaptığı görülmektedir.

6. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları nasıldır?

Tablo 6’te araştırmaya katılan okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	2	3,9
Erkek	50	96,1

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin 2 (%3,9)’sinin kadın, 50 (%96,1)’sinin erkek olduğu görülmektedir.

7. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin kıdemlerine göre dağılımları nasıldır?

Tablo 7’te araştırmaya katılan okul müdürlerinin kıdemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin kıdemlerine göre dağılımı

Kıdem	F	%
5 yıla kadar	4	7,7
6-10 yıl	1	1,9
11-15 yıl	15	28,8
16-20 yıl	11	21,2
21 yıl ve üzeri	21	40,4

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin 4 (%7,7)’ünün 5 yıla kadar, 1 (%1,9)’inin 6-10 yıl, 15 (%28,8)’inin 11-15 yıl, 11 (%21,2)’inin 16-20 yıl ve 21 (%40,4)’inin 21 yıl ve üzeri süre kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

8. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin branşlarına göre dağılımları nasıldır?

Tablo 8’te araştırmaya katılan okul müdürlerinin branşlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin branşlarına göre dağılımı

Branş	F	%
Sayısal Bilimler	9	17, 3
Sözel Bilimler	43	82, 7

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin 9 (%17, 3)’ünün sayısal bilimler, 43 (%82, 7)’ünün sözel bilimler branşlarından olduğu görülmektedir.

9. Okul müdürlerinin kendi öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşleri nasıldır?

Okul müdürlerinin kendi öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerine ilişkin minimum, maksimum ve ortalama puanlar Tablo 9’te verilmiştir.

Tablo 9. Okul müdürlerinin kendi öğretim liderliği düzeylerine ilişkin görüşleri

Boyutlar	N	Min.	Max.	X
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	52	28, 00	50, 00	42, 7115
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	52	29, 00	50, 00	42, 6346
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	52	24, 00	50, 00	42, 3846
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	52	30, 00	50, 00	40, 4808
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	52	30, 00	50, 00	44, 4231

Tablo 9 incelendiğinde okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda okul müdürlerinin kendileri hakkındaki puan ortalamasının 50 üzerinden 42, 71 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda kendilerini oldukça iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunda okul müdürlerinin kendileri hakkındaki puan ortalamasının 50 üzerinden 42, 63 olduğu görülmektedir. Bu

bulgudan hareketle okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda kendilerini oldukça iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutunda okul müdürlerinin kendileri hakkındaki puan ortalamasının 50 üzerinden 42, 38 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda kendilerini oldukça iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda okul müdürlerinin kendileri hakkındaki puan ortalamasının 50 üzerinden 40, 48 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda kendilerini oldukça iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda okul müdürlerinin kendileri hakkındaki puan ortalamasının 50 üzerinden 44, 42 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda kendilerini oldukça iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

10. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerine ilişkin minimum, maksimum ve ortalama puanlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerine ilişkin görüşleri

Boyutlar	N	Min.	Max.	X
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	304	19, 00	50, 00	40, 4605
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	304	17, 00	50, 00	39, 8586
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	304	21, 00	50, 00	40, 6414
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	304	12, 00	50, 00	36, 7204
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	304	15, 00	50, 00	40, 3191

Tablo 10 incelendiğinde okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki puan ortalamasının 50 üzerinden 40, 46 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle

öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini oldukça iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki puan ortalamasının 50 üzerinden 39,86 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusunda okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutunda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki puan ortalamasının 50 üzerinden 40,64 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini oldukça iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki puan ortalamasının 50 üzerinden 36,72 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki puan ortalamasının 50 üzerinden 40,32 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma konusunda okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini oldukça iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

11. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Kadın	101	39,6733	8,67538	-1,180	,240
	Erkek	203	40,8522	7,16204		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Kadın	101	39,4257	7,91877	-,707	,480
	Erkek	203	40,0739	7,33495		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Kadın	101	40,0891	7,37577	-,976	,330
	Erkek	203	40,9163	6,74118		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Kadın	101	35,4059	9,58872	-1,792	,074
	Erkek	203	37,3744	8,72391		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Kadın	101	39,1683	8,78871	-1,714	,088
	Erkek	203	40,8916	7,98440		

Tablo 11 incelendiğinde öğretim liderliğinin alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

12. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, branşlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, branşlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Branş	N	X	SS	t	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Sayısal Bilimler	93	40,7097	7,94489	,374	,709
	Sözel Bilimler	211	40,3507	7,61141		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Sayısal Bilimler	93	40,0108	7,68609	,234	,815
	Sözel Bilimler	211	39,7915	7,47339		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Sayısal Bilimler	93	40,0538	6,86257	-,978	,329
	Sözel Bilimler	211	40,9005	6,99895		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Sayısal Bilimler	93	36,5484	9,59338	-,220	,826
	Sözel Bilimler	211	36,7962	8,82589		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Sayısal Bilimler	93	39,3548	8,89754	-1,349	,178
	Sözel Bilimler	211	40,7441	7,98635		

Tablo 12 incelendiğinde öğretim liderliğinin alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin branşlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

13. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyansanalizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 13.1 ve Tablo 13.2’te verilmiştir.

Tablo 13.1 Öğretmenlerin, kıdemlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Boyutlar	Kıdem	N	X	SS
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	5 yıla kadar	31	39,0000	7,70281
	6-10 yıl	38	36,3947	8,16234
	11-15 yıl	90	40,8333	7,46415
	16-20 yıl	81	41,4321	8,04043
	21 yıl ve üzeri	64	41,8281	6,55031
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	5 yıla kadar	31	38,6129	7,53957
	6-10 yıl	38	36,6053	8,68220
	11-15 yıl	90	40,3000	6,96452
	16-20 yıl	81	40,2963	7,57866
	21 yıl ve üzeri	64	41,2188	7,08109
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	5 yıla kadar	31	38,2258	6,59651
	6-10 yıl	38	38,0526	8,09387
	11-15 yıl	90	41,2000	7,19269
	16-20 yıl	81	41,7037	6,42737
	21 yıl ve üzeri	64	41,2188	6,23729
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	5 yıla kadar	31	33,3871	8,60495
	6-10 yıl	38	33,0263	9,46255
	11-15 yıl	90	37,3889	8,87579
	16-20 yıl	81	37,9630	9,32395
	21 yıl ve üzeri	64	38,0156	8,15814
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	5 yıla kadar	31	38,7742	6,93642
	6-10 yıl	38	37,0526	10,23758
	11-15 yıl	90	40,6778	8,12380
	16-20 yıl	81	40,9383	8,49610
	21 yıl ve üzeri	64	41,7188	7,11017

Tablo 13, 1 incelendiğinde öğretim liderliği faktörlerinden okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 41, 83 ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 41, 43 ortalama ile 16-20 yıl, 40, 83 ortalama ile 11-15 yıl, 39, 00 ortalama ile 5 yıla kadar ve 36, 39 ortalama ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 41, 22 ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 40, 30 ortalama ile 11-15 yıl, 40, 29 ortalama ile 16-20 yıl, 38, 61 ortalama ile 5 yıla kadar ve 36, 61 ortalama ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 41, 70 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 41, 22 ortalama ile 21 yıl ve üzeri, 41, 20 ortalama ile 11-15 yıl, 38, 23 ortalama ile 5 yıla kadar ve 38, 05 ortalama ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 38, 02 ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 37, 96 ortalama ile 16-20 yıl, 37, 39 ortalama ile 11-15 yıl, 33, 39 ortalama ile 5 yıla kadar ve 33, 03 ortalama ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 41, 72 ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 40, 94 ortalama ile 16-20 yıl, 40, 68 ortalama ile 11-15 yıl, 38, 77 ortalama ile 5 yıla kadar ve 37, 05 ortalama ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 13. 2de verilmiştir.

Tablo 13. 2 Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	KT	sd	KO	F	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar Arası	902, 961	4	225, 740	3, 952*	, 004
	Grup İçi	17078, 565	299	57, 119		
	Toplam	17981, 526	303			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Gruplar Arası	601, 758	4	150, 439	2, 715*	, 030
	Grup İçi	16565, 160	299	55, 402		
	Toplam	17166, 918	303			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar Arası	576, 377	4	144, 094	3, 058*	, 017
	Grup İçi	14089, 540	299	47, 122		
	Toplam	14665, 918	303			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar Arası	1135, 643	4	283, 911	3, 583*	, 007
	Grup İçi	23693, 591	299	79, 243		
	Toplam	24829, 234	303			
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar Arası	647, 451	4	161, 863	2, 401*	, 050
	Grup İçi	20154, 599	299	67, 407		
	Toplam	20802, 049	303			

Tablo 13. 2 incelendiğinde öğretim liderliğinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3, 952$; $p<, 05$), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=2, 715$; $p<, 05$), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3, 058$; $p<, 05$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3, 583$; $p<, 05$), düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=2, 401$; $p<, 05$), ilgili boyutlarda gruplar arasında , 05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu alt

boyutlarda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 13. 3'te verilmiştir.

Tablo 13. 3 Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerinin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar arası Fark (I-J)	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	6-10 yıl	11-15 yıl	-4, 43860*	, 022
		16-20 yıl	-5, 03736*	, 007
		21 yıl ve üzeri	-5, 43339*	, 005
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	6-10 yıl	21 yıl ve üzeri	-4, 61349*	, 022
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	6-10 yıl	16-20 yıl	-3, 65107*	, 050
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	6-10 yıl	16-20 yıl	-4, 93665*	, 041
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	6-10 yıl	21 yıl ve üzeri	-4, 66612*	, 046

Öğretmenlerin kıdemleri açısından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri süre kıdeme sahip öğretmenler arasında , 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 13. 3'de görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma liderliğinin düzeyi konusundaki görüşlerinin 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu söylenebilir.

11-15 yıl ve 21 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenler ile 10 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenlerin olaylara farklı açılardan bakmaları bu farklılığın nedeni olabilir.

Eğitim programı ve ğretim sürecinin yönetimi alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri süre kıdeme sahip öğretmenler arasında , 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 13. 3’de görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin eğitim programı ve ğretim sürecini yönetim liderliğinin düzeyi konusundaki görüşlerinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu söylenbilir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında , 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 13. 3’de görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin ğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme liderliğinin düzeyi konusundaki görüşlerinin 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu söylenbilir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında , 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo13. 3’de görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenleri destekleme ve geliştirme liderliğinin düzeyi konusundaki görüşlerinin 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu söylenbilir.

Düzenli ğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında , 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 13. 3’de görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma liderliğinin düzeyi konusundaki görüşlerinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu söylenbilir.

14. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla KruskalWallisH testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo x'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Htesti sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Meslek Lisesi	96	123, 14	4	16,761*	,002
	İmam Hatip Lisesi	61	172, 05			
	Anadolu Lisesi	136	161, 92			
	Fen Lisesi	6	185, 50			
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	181, 90			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Meslek Lisesi	96	133, 42	4	6, 902	, 141
	İmam Hatip Lisesi	61	158, 87			
	Anadolu Lisesi	136	161, 91			
	Fen Lisesi	6	177, 17			
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	155, 70			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Meslek Lisesi	96	132, 03	4	7, 963	, 093
	İmam Hatip Lisesi	61	162, 84			
	Anadolu Lisesi	136	162, 38			
	Fen Lisesi	6	141, 75			
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	163, 60			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Meslek Lisesi	96	132, 42	4	10,065*	,039
	İmam Hatip Lisesi	61	171, 46			
	Anadolu Lisesi	136	159, 97			
	Fen Lisesi	6	112, 92			
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	151, 10			
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Meslek Lisesi	96	124, 95	4	14,881*	,005
	İmam Hatip Lisesi	61	160, 12			
	Anadolu Lisesi	136	168, 72			
	Fen Lisesi	6	137, 67			
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	165, 20			

Tablo 14. 1. Kruskal Wallis H testi alt boyutlara ilişkin hipotez testleri sonuçları

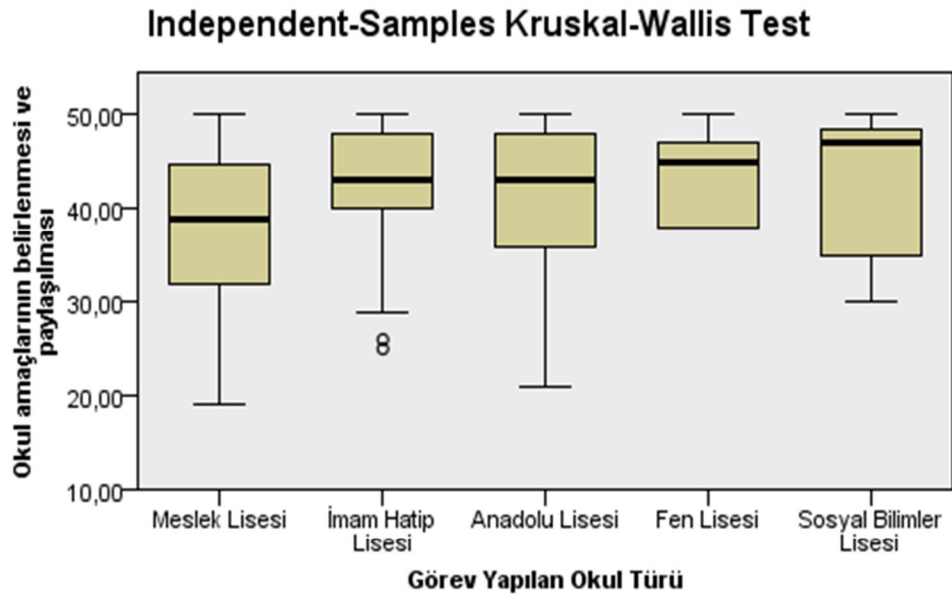
Hypothesis Test Summary				
	NullHypothesis	Test	Sig.	Decision
1	Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması Görev Yapılan Okul Türü.	Independent-SamplesKruskal-Wallis Test	, 002	Rejectthenullhypothesis.
2	Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi Görev Yapılan Okul Türü.	Independent-SamplesKruskal-Wallis Test	, 141	Retainthenullhypothesis.
3	Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi Görev Yapılan Okul Türü.	Independent-SamplesKruskal-Wallis Test	, 093	Retainthenullhypothesis.
4	Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi Görev Yapılan Okul Türü.	Independent-SamplesKruskal-Wallis Test	, 039	Rejectthenullhypothesis.
5	Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma Görev Yapılan Okul Türü.	Independent-SamplesKruskal-Wallis Test	, 005	Rejectthenullhypothesis.
Asymptoticsignificancesaredisplayed. Thesignificancelevelis , 05.				

Tablo 14. 1 incelendiğinde öğretim liderliğinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutlarında öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutlarında ise öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Her bir boyuta ilişkin kutu grafikleri, analiz sonuçları ve farkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar aşağıda verilmiştir.

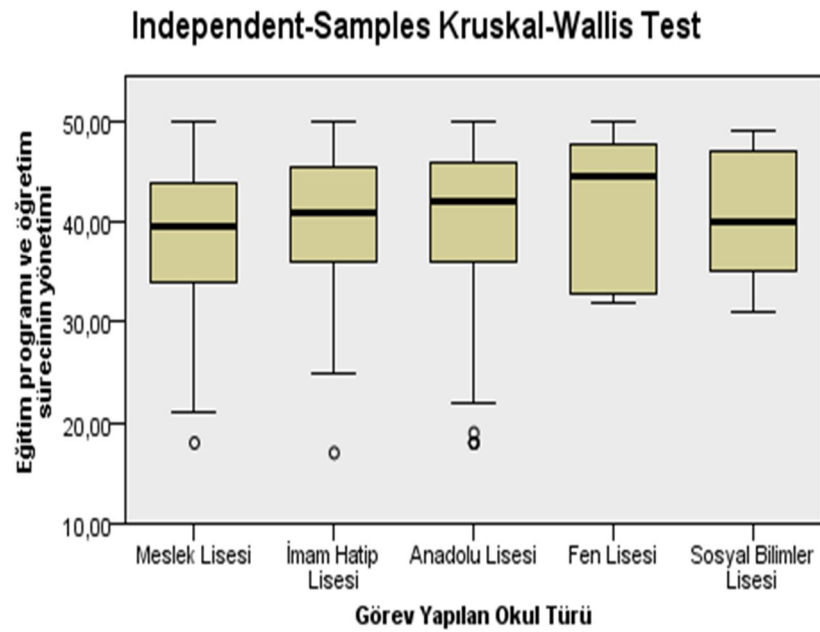
Tablo 14. 2. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutuna ilişkin kutu grafiği ve analiz sonuçları



Total N	304
Test Statistic	16,761
Degrees of Freedom	4
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,002

1. The test statistic is adjusted for ties.

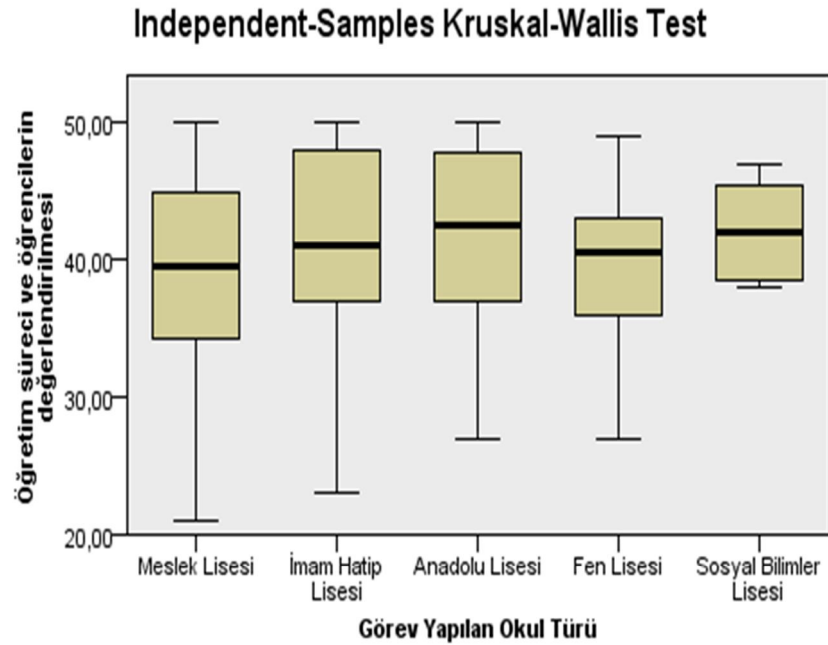
Tablo 14. 3. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutuna ilişkin kutu grafiği ve analiz sonuçları



Total N	304
Test Statistic	6,902
Degrees of Freedom	4
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,141

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

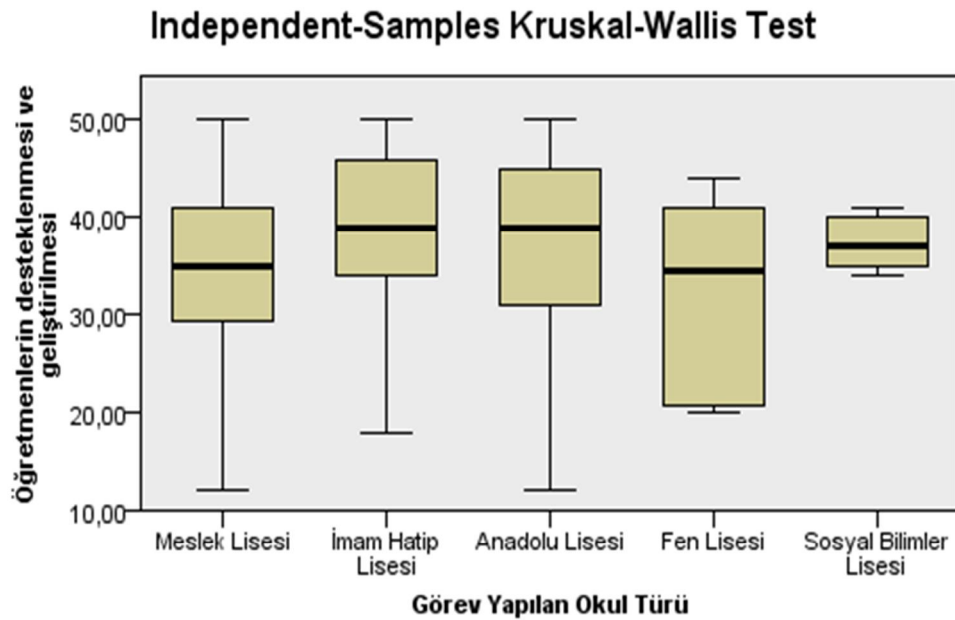
Tablo 14. 4. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutuna ilişkin kutu grafiği ve analiz sonuçları



Total N	304
Test Statistic	7,963
Degrees of Freedom	4
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,093

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

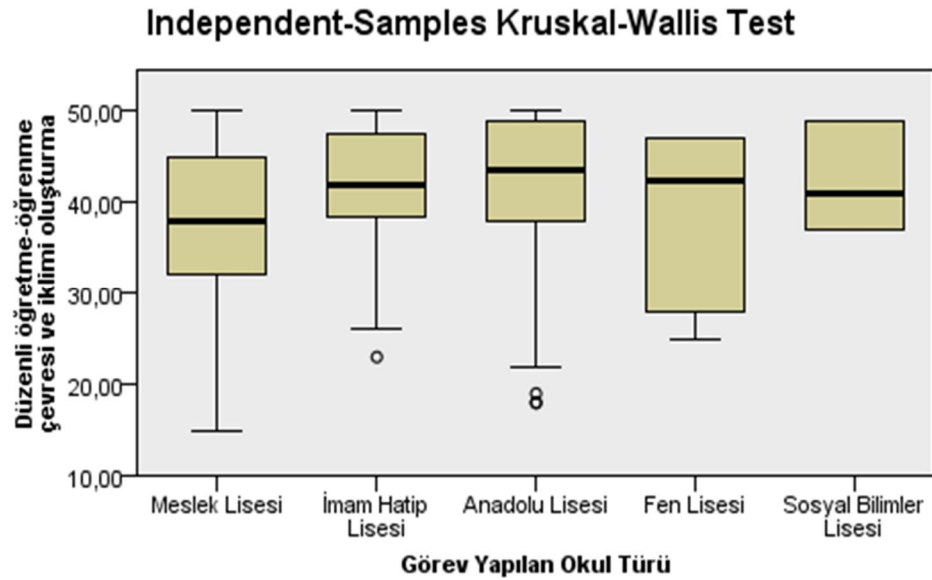
Tablo 14. 5. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutuna ilişkin kutu grafiği ve analiz sonuçları



Total N	304
Test Statistic	10,065
Degrees of Freedom	4
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,039

1. The test statistic is adjusted for ties.

Tablo 14. 6. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutuna ilişkin kutu grafiği ve analiz sonuçları



Total N	304
Test Statistic	14,881
Degrees of Freedom	4
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,005

1. The test statistic is adjusted for ties.

Bu noktada görev yapılan okul türleri ikili şekilde karşılaştırılarak gruplar arası farklılıklar açıklanarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/İmam Hatip Lisesi) göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/İmam Hatip Lisesi)göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okul Türü	N	X	SS	t	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Meslek Lisesi	96	37,7292	8,42487	-3,971*	,000
	İmam Hatip Lisesi	61	42,3934	6,24841		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Meslek Lisesi	96	38,3646	7,63113	-1,870	,063
	İmam Hatip Lisesi	61	40,5902	6,64925		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Meslek Lisesi	96	38,8958	7,28008	-2,305*	,022
	İmam Hatip Lisesi	61	41,5574	6,67464		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Meslek Lisesi	96	34,7604	8,79682	-2,918*	,004
	İmam Hatip Lisesi	61	38,8197	7,99898		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Meslek Lisesi	96	37,7292	8,73406	-2,929*	,004
	İmam Hatip Lisesi	61	41,3934	6,85633		

Tablo 15 incelendiğinde öğretim liderliğinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/İmam Hatip Lisesi) göre, okul müdürleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretim liderliğinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının 37,73, imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ise 42,39 olduğu görülmektedir. Grupların

puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3,971$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma konusundaki liderlik düzeylerini imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü söylenebilir.

Öğretim liderliğinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutunda meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının 38,90, imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ise 41,56 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,305$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme konusundaki liderlik düzeylerini imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü söylenebilir.

Öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının 34,76, imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ise 38,82 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,918$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenleri destekleme ve geliştirme konusundaki liderlik düzeylerini imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü söylenebilir.

Öğretim liderliğinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının 37,73, imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ise 41,39 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,929$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin düzenli öğretme-öğrenme

çevresi ve iklimi oluşturma konusundaki liderlik düzeylerini imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/Anadolu Lisesi) göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo x'te verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/Anadolu Lisesi)göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okul Türü	N	X	SS	t	p																																									
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Meslek Lisesi	96	37,7292	8,42487	-3,411*	,001																																									
	Anadolu Lisesi	136	41,2941	7,40082			Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Meslek Lisesi	96	38,3646	7,63113	-1,039	,143	Anadolu Lisesi	136	40,4632	7,78309	Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Meslek Lisesi	96	38,8958	7,28008	-2,756*	,006	Anadolu Lisesi	136	41,4632	6,77677	Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Meslek Lisesi	96	34,7604	8,79682	-2,085*	,038	Anadolu Lisesi	136	37,3309	9,55224	Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Meslek Lisesi	96	37,7292	8,73406	-3,483*	,001	Anadolu Lisesi
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Meslek Lisesi	96	38,3646	7,63113	-1,039	,143																																									
	Anadolu Lisesi	136	40,4632	7,78309			Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Meslek Lisesi	96	38,8958	7,28008	-2,756*	,006	Anadolu Lisesi	136	41,4632	6,77677	Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Meslek Lisesi	96	34,7604	8,79682	-2,085*	,038	Anadolu Lisesi	136	37,3309	9,55224	Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Meslek Lisesi	96	37,7292	8,73406	-3,483*	,001	Anadolu Lisesi	136	41,6471	8,22510								
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Meslek Lisesi	96	38,8958	7,28008	-2,756*	,006																																									
	Anadolu Lisesi	136	41,4632	6,77677			Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Meslek Lisesi	96	34,7604	8,79682	-2,085*	,038	Anadolu Lisesi	136	37,3309	9,55224	Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Meslek Lisesi	96	37,7292	8,73406	-3,483*	,001	Anadolu Lisesi	136	41,6471	8,22510																			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Meslek Lisesi	96	34,7604	8,79682	-2,085*	,038																																									
	Anadolu Lisesi	136	37,3309	9,55224			Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Meslek Lisesi	96	37,7292	8,73406	-3,483*	,001	Anadolu Lisesi	136	41,6471	8,22510																														
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Meslek Lisesi	96	37,7292	8,73406	-3,483*	,001																																									
	Anadolu Lisesi	136	41,6471	8,22510																																											

Tablo 16 incelendiğinde öğretim liderliğinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/Anadolu Lisesi) göre, okul müdürleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretim liderliğinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının 37,73, anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ise 41,29 olduğu görülmektedir. Grupların

puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3,411$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma konusundaki liderlik düzeylerini anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü söylenebilir.

Öğretim liderliğinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutunda meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının 38,90, imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ise 41,46 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,756$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme konusundaki liderlik düzeylerini anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü söylenebilir.

Öğretim liderliğinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının 34,76, anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ise 37,33 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,085$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenleri destekleme ve geliştirme konusundaki liderlik düzeylerini anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü söylenebilir.

Öğretim liderliğinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının 37,73, anadolulisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ise 41,65 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3,483$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin düzenli öğretme-öğrenme

çevresi ve iklimi oluşturma konusundaki liderlik düzeylerini Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (İmam Hatip Lisesi/Anadolu Lisesi) göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo x'te verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (İmam Hatip Lisesi/Anadolu Lisesi)göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okul Türü	N	X	SS	t	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	İmam Hatip Lisesi	61	42,3934	6,24841	1,010	,314
	Anadolu Lisesi	136	41,2941	7,40082		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	İmam Hatip Lisesi	61	40,5902	6,64925	,111	,912
	Anadolu Lisesi	136	40,4632	7,78309		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	İmam Hatip Lisesi	61	41,5574	6,67464	,091	,928
	Anadolu Lisesi	136	41,4632	6,77677		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	İmam Hatip Lisesi	61	38,8197	7,99898	1,061	,290
	Anadolu Lisesi	136	37,3309	9,55224		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	İmam Hatip Lisesi	61	41,3934	6,85633	-,210	,834
	Anadolu Lisesi	136	41,6471	8,22510		

Tablo 17 incelendiğinde öğretim liderliğinin alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne (İmam Hatip Lisesi/Anadolu Lisesi) göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/Fen Lisesi) göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Mann-Whitney U testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo x'te verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/Fen Lisesi) göre farklılaşmasına ilişkin U testi sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Meslek Lisesi	96	50, 27	4826, 00	170, 000	, 093
	Fen Lisesi	6	71, 17	427, 00		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Meslek Lisesi	96	50, 73	4870, 50	214, 500	, 295
	Fen Lisesi	6	63, 75	382, 50		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Meslek Lisesi	96	51, 28	4923, 00	267, 000	, 765
	Fen Lisesi	6	55, 00	330, 00		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Meslek Lisesi	96	51, 91	4983, 50	248, 500	, 574
	Fen Lisesi	6	44, 92	269, 50		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Meslek Lisesi	96	51, 27	4922, 00	266, 000	, 754
	Fen Lisesi	6	55, 17	331, 00		

Tablo 18 incelendiğinde öğretim liderliğinin alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/Fen Lisesi) göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi) göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Mann-Whitney U testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo x'te verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi) göre farklılaşmasına ilişkin U testi sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Meslek Lisesi	96	50, 09	4808, 50	152, 500	, 170
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	68, 50	342, 50		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Meslek Lisesi	96	50, 57	4855, 00	199, 000	, 520
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	59, 20	296, 00		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Meslek Lisesi	96	50, 40	4838, 00	182, 000	, 363
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	62, 60	313, 00		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Meslek Lisesi	96	50, 56	4854, 00	198, 000	, 510
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	59, 40	297, 00		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Meslek Lisesi	96	50, 19	4818, 00	162, 000	, 221
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	66, 60	333, 00		

Tablo 19 incelendiğinde öğretim liderliğinin alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne (Meslek Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi) göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (İmam Hatip Lisesi/Fen Lisesi) göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Mann-WhitneyU testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo x'te verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (İmam Hatip Lisesi/Fen Lisesi)göre farklılaşmasına ilişkin U testi sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	İmam Hatip Lisesi	61	33, 68	2054, 50	163, 500	, 667
	Fen Lisesi	6	37, 25	223, 50		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	İmam Hatip Lisesi	61	33, 57	2048, 00	157, 000	, 567
	Fen Lisesi	6	38, 33	230, 00		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	İmam Hatip Lisesi	61	34, 34	2095, 00	162, 000	, 644
	Fen Lisesi	6	30, 50	183, 00		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	İmam Hatip Lisesi	61	35, 17	2145, 50	111, 500	, 116
	Fen Lisesi	6	22, 08	132, 50		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	İmam Hatip Lisesi	61	34, 36	2096, 00	161, 000	, 628
	Fen Lisesi	6	30, 33	182, 00		

Tablo 20 incelendiğinde öğretim liderliğinin alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne (İmam Hatip Lisesi/Fen Lisesi) göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (İmam Hatip Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi) göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Mann-Whitney U testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo x'te verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (İmam Hatip Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi) göre farklılaşmasına ilişkin U testi sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	İmam Hatip Lisesi	61	33, 28	2030, 00	139, 000	, 743
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	36, 20	181, 00		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	İmam Hatip Lisesi	61	33, 57	2048, 00	148, 000	, 913
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	32, 60	163, 00		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	İmam Hatip Lisesi	61	33, 52	2044, 50	151, 500	, 981
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	33, 30	166, 50		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	İmam Hatip Lisesi	61	33, 92	2069, 00	127, 000	, 536
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	28, 40	142, 00		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	İmam Hatip Lisesi	61	33, 48	2042, 00	151, 000	, 971
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	33, 80	169, 00		

Tablo 21 incelendiğinde öğretim liderliğinin alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne (İmam Hatip Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi) göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Anadolu Lisesi/Fen Lisesi) göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Mann-Whitney U testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo x'te verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Anadolu Lisesi/Fen Lisesi) göre farklılaşmasına ilişkin U testi sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Anadolu Lisesi	136	71, 04	9661, 00	345, 000	, 522
	Fen Lisesi	6	82, 00	492, 00		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Anadolu Lisesi	136	71, 17	9678, 50	362, 500	, 644
	Fen Lisesi	6	79, 08	474, 50		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Anadolu Lisesi	136	71, 96	9786, 00	346, 000	, 529
	Fen Lisesi	6	61, 17	367, 00		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Anadolu Lisesi	136	72, 40	9846, 00	286, 000	, 216
	Fen Lisesi	6	51, 17	307, 00		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Anadolu Lisesi	136	72, 13	9809, 00	323, 000	, 386
	Fen Lisesi	6	57, 33	344, 00		

Tablo 22 incelendiğinde öğretim liderliğinin alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne (Anadolu Lisesi/Fen Lisesi) göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Anadolu Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi) göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Mann-Whitney U testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo x'te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne (Anadolu Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi)göre farklılaşmasına ilişkin U testi sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Anadolu Lisesi	136	70, 68	9612, 50	296, 500	, 627
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	79, 70	398, 50		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Anadolu Lisesi	136	71, 13	9673, 50	322, 500	, 845
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	67, 50	337, 50		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Anadolu Lisesi	136	71, 03	9660, 00	336, 000	, 964
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	70, 20	351, 00		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Anadolu Lisesi	136	71, 21	9684, 00	312, 000	, 755
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	65, 40	327, 00		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Anadolu Lisesi	136	71, 15	9676, 00	320, 000	, 823
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	67, 00	335, 00		

Tablo 23 incelendiğinde öğretim liderliğinin alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne (Anadolu Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi) göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgularla ilişkin yorum ve tartışmalara yer verilmiştir.

5. 1. Ortaöğretim okul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretim liderliği gerçekleştirme düzeylerine ilişkin sonuçların tartışılması ve yorumlanması

Ortaöğretim okulu öğretmenleri okul yöneticilerinin öğretim liderliği gerçekleştirme düzeylerini “çoğu zaman” düzeyinde değerlendirmişlerdir. *Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi* boyutu en yüksek, *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunu ise en düşük değerlendirdikleri öğretim liderliği boyutu olmuştur. En düşük düzeyde değerlendirilen bu boyut, Şişman(2004), Büyükdoğan (2003)ve Aksoy’un(2006) bulguları ile benzerlik göstermektedir. *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunu ise en düşük düzeyde değerlendirilmesinin sebebi, gerek hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinin, gerekse öğretmenlerin yazılı olarak takdir edilmesinin İl veya merkez teşkilatına ait olması olarak gösterilebilir. Bir öğretmene yazılı bir başarı belgesi verebilmek için en kısa yolun okul müdürünün teklifi, İlçe Milli Eğitim Müdürünün uygun görmesi, İlçe Kaymakamının onayı ile verildiği düşünülürse okul müdürünün bu konuda tekliften başka hiçbir yetkisinin olmadığı görülebilir.

5. 2. Ortaöğretim okul yöneticilerinin kendi öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin sonuçların tartışılması ve yorumlanması

Ortaöğretim okulu yöneticileri kendi öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini “her zaman” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Buna göre Ortaöğretim okulu yöneticileri kendi düzeylerini oldukça iyi gördükleri söylenebilir. Gökyer’in(2004) araştırma bulguları da bu sonucu desteklemektedir. *Düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma* boyutu en yüksek, *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunu ise en düşük değerlendirdikleri öğretim liderliği boyutu olmuştur. Bu konuda

bütün yönetici ve öğretmenler aynı görüştedir. Buna benzer araştırmalarında aynı sonucu verdiği görülmüştür. Bütün bu bulgular, bu konunun genel bir sorun niteliği ortaya çıkarmasından dolayı önemlidir.

5.3. Ortaöğretim okul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleriyle ilgili görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçların tartışılması ve yorumlanması

Öğretmenlerin okul yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyleri hakkında görüşleri cinsiyetlerine göre bakıldığında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Her iki grupta da *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunu en düşük değerlendirdikleri öğretim liderliği boyutu olmuştur. Taş'ın (2000) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ve bazı felsefi ilkeleri gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde, cinsiyetlerine göre bir farklılık bulunamamıştır. Buradaki bulgular, Taş (2000) ve Gökyer'in (2004) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda araştırmamanın bulgularının literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir

5.4. Ortaöğretim okul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleriyle ilgili görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin sonuçların tartışılması ve yorumlanması

Öğretmenlerin okul yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyleri hakkında görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre bakıldığında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ancak tüm lise türleri içinde meslek lisesi öğretmenleri diğer lise türlerine göre daha düşük değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Burada meslek lisesi öğretmenlerinin diğer ortaöğretim öğretmen gruplarına göre daha düşük değerlendirmelerinin sebebi bu okullarda ki öğrenci gruplarının düşük profilli olması olabilir. Çünkü ortaöğretiminde zorunlu olması sebebiyle bu okullara da okuma isteği daha az , gelecek kaygısı gütmeyen öğrenciler gelmekte, buda bu okulların yönetimi ve eğitimlerini güçleştirmektedir. Diğer ortaöğretim kurumlarına göre daha çok sorunu barındıran bu okullar bu kurumlarda çalışan öğretmenlerinde bakış açılarını etkilemiş olabilir. Fen liselerinde çalışan öğretmenlerinde bazı boyutlarda diğer lise türlerine göre düşük değerlendirmeleri çıkmıştır. Bunun sebebi bu lise türlerinin azlığından dolayı anket uygulanan denek sayısının az olması olabilir.

5. 5. Ortaöğretim okul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleriyle ilgili görüşlerinin branşlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçların tartışılması ve yorumlanması

Öğretmenlerin okul yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyleri hakkında görüşleri branşlarına göre bakıldığında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Her iki grupta da *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunu en düşük değerlendirdikleri öğretim liderliği boyutu olmuştur. Bu durum Taş (2000) ve Gökçer'in (2004) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmalara göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde branşlarına göre bir farklılık bulunamamıştır

5.6 Ortaöğretim okul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleriyle ilgili görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçların tartışılması ve yorumlanması

Öğretmenlerin okul yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyleri hakkında görüşleri kıdemlerine göre bakıldığında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

“1-5 ve 6-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ile “11-15 , 16-20 , 21 yıl ve üzeri ”kıdeme sahip öğretmenler arasında okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması , Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. “11-15 , 16-20 , 21 yıl ve üzeri ”kıdeme sahip öğretmenler grubunun olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Şişman da (2004) 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 bulmuştur.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Doktora Öğrencisi Ali Taş tarafından “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Burdur-Isparta İlleri Örneği)” adlı doktora tezi çalışmasında Burdur ve Isparta illeri merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 78 okulda 600 öğretmen ve 78 okul müdürüne uygulanan anket sonucunun demografik değerlendirmesine göre; öğretmen grubunun tamamından elde edilen

sonuca bakıldığında, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürelerde ideallerini ve beklentilerini gerçekleştiremeyecekleri duygusuna kapılmaları bu ideallerinden yavaş yavaş uzaklaşmalarına neden olabileceği düşünülmüştür. Bundan dolayı da farkın anlamlı çıktığı düşünülmektedir (Taş, 2000:92).

Burada “1-5 , 6-10 , 11-15 , 16-20 , 21 yıl ve üzeri”kıdeme sahip öğretmenlerin farklı bakmadıkları tek nokta *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutudur ki tüm guruplar burada “çoğu zaman ”düzeyini işaretlemiştir. Bu durumun bir çok araştırmada benzer sonuç verdiği görülmüştür.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

1. Araştırmada okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda kendilerini oldukça iyi düzeyde gördükleri belirlenmiştir.
2. Araştırmada öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini oldukça iyi düzeyde gördükleri belirlenmiştir.
3. Araştırmada 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma liderliğinin düzeyi konusundaki görüşlerinin 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir.
4. Araştırmada okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusunda kendilerini oldukça iyi düzeyde gördükleri belirlenmiştir.
5. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda kendilerini oldukça iyi düzeyde gördükleri belirlenmiştir.
6. Araştırmada okul müdürlerinin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda kendilerini oldukça iyi düzeyde gördükleri belirlenmiştir.
7. Araştırmada öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini oldukça iyi düzeyde gördükleri belirlenmiştir.
8. Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerini düzenli öğrenme ve öğretme çerçevesi ve iklimi oluşturulması konusunda okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini iyi düzeyde gördükleri belirlenmiştir.

9. Araştırmada öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini oldukça iyi düzeyde gördükleri belirlenmiştir.
10. Araştırmada öğretmenlerin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini iyi düzeyde gördükleri belirlenmiştir.
11. Araştırmada öğretmenlerin, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma konusunda okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini oldukça iyi düzeyde gördükleri belirlenmiştir.
12. Araştırmada öğretim liderliğinin alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.
13. Araştırmada öğretim liderliğinin alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin branşlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.
14. Araştırmada 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma liderliğinin düzeyi konusundaki görüşlerinin 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. .
15. Araştırmada 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecini yönetim liderliğinin düzeyi konusundaki görüşlerinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. .
16. Araştırmada 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme liderliğinin düzeyi konusundaki görüşlerinin 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir.
17. Araştırmada 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenleri destekleme ve geliştirme liderliğinin düzeyi konusundaki görüşlerinin 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

18. Araştırmada 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma liderliğinin düzeyi konusundaki görüşlerinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir.
19. Araştırmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma konusundaki liderlik düzeylerini imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü belirlenmiştir.
20. Araştırmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme konusundaki liderlik düzeylerini imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü belirlenmiştir.
21. Araştırmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenleri destekleme ve geliştirme konusundaki liderlik düzeylerini imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü belirlenmiştir.
22. Araştırmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma konusundaki liderlik düzeylerini imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü belirlenmiştir.
23. Araştırmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusundaki liderlik düzeylerini imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü belirlenmiştir.
24. Araştırmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma konusundaki liderlik düzeylerini Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü belirlenmiştir.
25. Araştırmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme konusundaki liderlik düzeylerini Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü belirlenmiştir.

26. Araştırmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenleri destekleme ve geliştirme konusundaki liderlik düzeylerini Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü belirlenmiştir.
27. Araştırmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma konusundaki liderlik düzeylerini Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü belirlenmiştir.
28. Araştırmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusundaki liderlik düzeylerini Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde gördüğü belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre, uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler yapılabilir.

6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Okul müdürlerinin öğretim liderliğinin ihtiyaç duyulan boyutlarında Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgili birimleri ve AR-GE birimi desteği ile hizmet içi eğitim programları düzenleyebilir.
2. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilmeleri için bu konuda bilgi sahibi olmaları kadar uygun koşullara sahip olmasına da bağlıdır. Bu sebeple okul müdürlerine, okullardaki eğitimin kalitesi ve verimliliğini artırmak amacıyla, öğretimsel liderlik davranışlarını gösterecek düzeyde yetki verilmeli, liderlik davranışlarını sergileyecek sistem geliştirilmeli.
3. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacını karşılamak için , Okul yönetimi;uzmanların sunacağı panel, konferans gibi etkinlikler düzenlenmeli;eğitimi yüksek lisans ya da doktora yaparak devam ettiren öğretmenlere yöneticiler kolaylık sağlamalıdır.
4. Okul yöneticileri, eğitim alanındaki yeniliklerin gereği olarak daha yüksek beklentilere sahip olmalıdır. Eğitim dinamiğinin gereklerini yerine getirebilmeleri için

bürokratik işlemlerin daha az zaman alacak şekilde revize edilerek, yönetsel görevler yeniden tanımlanmalıdır. Böylece müdürler asıl işleri olan öğretim sürecine odaklanarak eğitim sistemimizin ihtiyaç duyduğu etkili öğretim ortamlarının oluşturulmasını sağlayabilecektir.

5. Öğretimsel liderlik için okulların fiziki altyapısındaki eksiklikler tamamlanmalı yöneticilerin enerjilerinin çoğunluğunu eğitim ve öğretime ayırması sağlanmalıdır.
6. Müdürlere öğrenci, öğretmen ve velilerle olan iletişimlerini daha etkili hale getirecek, sınıfları daha sıklıkla ziyaret etmesini sağlayacak ve mesleki gelişimlerini sağlayacak olanaklar sağlanmalıdır.
7. Okul müdürlerine öğretimsel liderlik davranışları kazandıracak yüksek lisans ve doktora imkânları sağlanmalıdır. Atanma ölçütlerinde yüksek lisans yapana ayrıcalık tanınmalı hatta öncelik verilmelidir.
8. Düzenlenen hizmet içi eğitimlerinde öğretimsel liderlik konu olmaktan çıkarılarak sadece öğretimsel liderliği ve boyutlarını içeren hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi yararlı olacaktır.
9. Okul yöneticilerin seçimi, yetiştirilmesi, değerlendirilmesi ve atanmalarına esas olan ölçütler, öğretimsel liderlik rollerini de kapsayacak şekilde geliştirilebilir.
10. Okullardaki öğretimsel liderliğin uygulanmasında öğretmenlerin de yeterli seviyede olması başarıyı arttıracak bir etmendir. Bu noktada öğretmenlerin de verimini artırması adına, alanlarında, okulun sosyal ilişkilerinde ve Milli Eğitim Bakanlığının amaç ve misyonları çerçevesinde düzenli olarak hizmet içi eğitim ve başarıyı ölçme uygulamaları yapılmalı; çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin kariyer basamakları belirli zaman aralıkları ile güncellenmelidir. Ayrıca kariyer basamakları öğretmene maddi ve manevi kazançlar sağlayarak cazip hale getirilmelidir.
11. Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programlarına öğretimsel liderlik dersleri eklenmelidir.
12. Okul müdürlüğü öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak kabul edilmeli ve fakültelerde okul müdürü yetiştiren bölümler açılmalıdır.

13. Okul müdürlerinin idari faaliyetlerle ilgili yoğunluklarını azaltma yönünde gerekli yasal ve örgütsel düzenlemeler öncelikle yapılmalıdır. Müdürlere öğretmen, öğrenci ve velilerle daha iyi iletişimi sağlayacak ve mesleki gelişimlerini artıracak olanaklar sunulmalıdır.

14. Yapılan Çalışmamızda da görüldüğü gibi mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin görüşleri diğer öğretmenlere göre daha olumsuzdur. Bu gruptaki öğretmenlerin beklentileri daha fazladır. Okul müdürleri mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri üzerinde durmalıdır.

15. Nesiller arasındaki düşünce farklılığının eğitim sistemimize olan etkileri ve okul müdürlerinin hızla değişen, gelişen bilişim dünyasının neresinde olduğu sorularına cevaplar aranmalıdır.

16. Okul yöneticilerinin eğitim öğretim çalışmalarında lider öğretmenlerin yaptığı çalışmaları ve uygulamaları takdir ederek ödüllendirmeleri önemlidir. Okullardaki kurullarda bu öğretmenlere aktif rol verilmelidir.

17. Okul yöneticilerinin; Okulun misyon ve vizyonunu tanımlama, okulun amaçlarını belirleme, paylaşma, geliştirme ve uygulamalarda , öğretmenleri aktif bir şekilde karar alma sürecine dahil etmelidirler.

18. Eğitim yöneticiliği profesyonel hale getirilmelidir. Bunun için adil bir görevde yükselme ve liyakat sistemi oluşturulmalıdır.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırma ortaöğretim müdürleri ve öğretmenlerini kapsamaktadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalar, ilkokul ve ortaokulda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılabilir.

2. Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Benzer bir araştırma ile öğrencilerin, velilerin görüşleri alınabilir.

3. Milli Eğitim Bakanlığı , İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde her düzeydeki yönetici kademesinde görev yapanların öğretimsel liderlik durumu araştırılabilir.

4. Okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları göstermesinin okulun etkinliği üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
5. ğretimsel liderlik konusunda ilköğretimde görev yapan yöneticiler ile ortaöğretimde görev yapan yöneticiler arasında ve genel olarak yöneticilerle öğretmenler arasında ne gibi görüş farklılıkları var araştırılabilir.
6. Müdürlerin ğretimsel liderlik davranışlarının, ğrenci başarılarını ve öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişmelerini artırmak, okuldaki eğitimin kalitesini yükseltmek ve olumlu bir öğrenme iklimi yaratarak işğörenlerin motivasyonunu artırmak gibi okul üzerindeki etkilerini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir
7. Yapılan araştırmada genel çerçevede yaşlı öğretmenlerin görüşleri, genç öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu çıkmıştır. Bahsedilen gruptaki öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki olumsuz algıların nedenleri araştırılarak, bu düşüncenin örgütlere olumsuz yansımalarının önüne geçilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2004). "Eğitim Yöneticisi İle Eğitim Deneticisi Yetiştirme Sorununa Çözüm."
" Milli Eğitim Akademisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 307, 52-57.
- Açıkalm, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Açıkalm, A. (1998). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*.
Ankara: Pegem Yay.
- Açıkalm, A. (2004). *Eğitimde İnsan Kaynağının Yönetimi*. Y. Özden (Ed), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. (ss. 41-58) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkalm, A. (2006). *Okul Müdürü De İnsandır. Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı*. (ss. 153-159) içinde. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Akdağ, A. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulamasındaki Etkinlik Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocetepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- ALIÇ, M. (1987). **Yönetim ve Liderlik**, Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:2 Sayı:1 Denizli
- Almansu, Y., A. Nazım ve T. Adnan. (1969). *Lider, Komutan ve Kurmay Subay*. İstanbul: Kara Harp Akademileri Yayını.
- Argon, T. ve Mercan, M. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi ve MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Kongre Bildirisi.

- Arın, A. (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2004). *Okul ve Çevre İlişkileri*. Y. Özden (Ed), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. (ss: 161-185) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yay
- Aydın, M. (1999). *Okul Yönetimi ve yönetici*. E. Toprakçı (Ed), *Yönetici Adayları Eğitim Programı* (ss: 99-113) İçinde. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayını.
- Aydın, M. (2005a). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Aydın, M. (2005b). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Aytaç, T. (2001). "Okul Liderliği Yaklaşımları." *Milli Eğitim Dergisi*, (152), 54-57.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul; Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baransel, A. (1979). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi*. İstanbul: İ. Ü. İşletme Enstitüsü Yayını.
- Başaran, İ. E. (1996a). *Eğitime Giriş*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1996b). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi, Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayrak, C. (2001). *Bir Sistem Olarak Okul*. Ö. Demirel- Z. Kaya (Ed). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bayrak, C. ve Agaoğlu, E. (1998). "İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri." *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 13.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *İlk ve Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Eğitim Yönetimi İlkeleri ve Uygulamaları*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak, Sistemi Çözümlemek*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükdoğan, B. (2003). *Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gösterme Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CAN, H. , Akgün, A. ve Kavuncubası, S. (1998). *Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2002). “Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü.” *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Cerit, Y. (2001). *Bilgi toplumunda ilköğretim okulu müdürlerinin rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu
- Çelik, V(1998) Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı 4
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetim*. İstanbul: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2000b). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara:Pegem yay
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2005). *Liderlik*. Y. Özden (Ed). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. 2. Baskı (ss: 187-215) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten M. 2001 Okul Yöneticisinin problem çözme becerileri. Eğitim Yönetimi Dergisi, sayı 27
- Çetinkanat, A. C. (1998). *Öğretmen adayları ve Müfettişlerin Bakış Açısından Öğretmen İletişim Becerileri*. Eğitim Yönetimi Dergisi, sayı 2
- Çetinkanat, A. C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çınkır, S. (2006). *Okul Müdürlüğünü Anlamak. Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı.* (ss: 128-152) İçinde. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Özyeterlikleri Üzerine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmez, B. (1999). *Değişme ve Yenileşme.* E. Toprakçı (Ed), *Yönetici Adayları Eğitim Programı.* (ss: 13-29) İçinde. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayını.
- Dönmez M. (2008). *Resmi İlköğretim Okulları Müdürleri İle Özel İlköğretim Okulları Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duran, M. (2003). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Milli Eğitim Örgütünün Yönetimsel Yapı ve İşleyişinin Etkilerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren E. Yönetim ve Organizasyon, İstanbul 1991
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2002a). *Yeni Bin Yıla Doğru Türk Milli Eğitim Sistemi.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002b). *Eğitimde Değişim Yönetimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve Okul Yönetimi.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği.* İstanbul: Sistem Yay.
- Eren, M. A. (1991). *Türk Eğitim Sistemi Yönetim Teşkilatındaki Yenileşmeler ve Yönetici Yetiştirme Politikasının İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gökkyer, N. (2004). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler*. Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gorton R. A& G. T. Schneider(1991) *School-based leadership challenges , and opportunities* Brown Publishers.
- Gümüşeli, A. İ. (1996a). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Doçentlik Araştırması, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi.
- Gümüşeli, A. İ. (1996b). “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. ” *Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 2*.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). “Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. ” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:2, ss: 531-548*.
- Gursun, Y. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini ile İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim Felsefesi*. (Çeviri Ed. İbrahim Anıl, Binali Doğan). 1. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- İnandı, Y. , Özkan, M. (2006). “Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı:2, ss: 123-149*.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karip, E. (2004). *Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı*. Y. Özden (Ed), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. (ss:1-39) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaşkaya, A. (2007). *Örgütsel Değişim Sürecinde Öğretim Liderliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.

- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, M. (2007). “Örgütsel Sağlık Üzerinde Liderlik Stilllerinin Etkisi. ” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(49), 57-91.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. İstanbul: MESS Yayınları.
- Murphy, J. (1998). What’s Ahead For Tomorrow’s Principals. **Principal Magazine**, September. 3
- Nalbant E. 21. yüzyılda liderlik sempozyumu İstanbul 1997
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2002). “Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. ” *KTMÜ Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler Eğitiminde Dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Polat, E. (1997). *İlkokul ve İlköğretim 1. Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senge, Peter M. (2004). *Beşinci Disiplin*. İngilizceden Çeviren: Ayşegül İldeniz- Ahmet Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şekerci, M. , Aypay, A. (2009). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Grup Etkililiği Arasındaki İlişki. ” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(57), 33-160.
- Şişman, M. (1997). *Öğretim Liderliği*. Araştırma Raporu, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004a). *Öğretim Liderliği*, Ankara:Pegem A Yayıncılık.

- Şişman, M. (2004b). *Öğretim Liderliği*, Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., Turan, S. (2005). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Y. Özden (Ed), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. (ss: 99-146) İçinde. 2. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. , Gedikoğlu, T. (2009). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(58), 274-298.
- Tanrıöğen, A. (1998). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Taymaz, H. (2007). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tıkır, N. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekaları Arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2007). *Eğitimde Orta Kademe Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Yerine Getirme Dereceleri (Meslek Lisesi Uygulamaları)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- WERNER, _ (1993). **Liderlik ve Yönetim**. Çev. Vedat Üner. _stanbul: Rota Yayınları.
- 1739 meb temel kanunu madde 23
- 1739 meb temel kanunu madde 26

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

ANKET FORMU

(Yönetici İçin)

Sayın Yönetici;

Aşağıda verilen anket, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyini ortaya çıkarabilmek amacıyla düzenlenmiştir.

Okul yöneticisi bir öğretim lideri olarak okuldaki öğretmenlerin yürüttüğü öğretim sürecinin kalitesini, öğrenci başarı düzeyini, okul işlevlerindeki verimlilik derecesini etkileyen en önemli unsurdur. Yöneticiler bu işlevini en çok öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek ortaya koyabilirler.

Okul yöneticisinin öğretim liderliği davranış boyutları bazı kaynaklarda aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır.

- Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme
- Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi
- Okul Kadrosunun Geliştirilmesi
- Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi
- Ohumlu Okul İklimi Geliştirme

Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmaya yönelik 5 başlık altında toplam 50 madde halinde öğretim liderliği rolü verilmiştir.

Okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi için soruları içtenlikle cevaplamamız büyük önem taşımaktadır. Elde edilen bilgiler sadece bilimsel çalışmalar için kullanılacak, başka hiçbir kurum veya kuruluşa verilmeyecektir.

Harcadığımız zaman ve yapmış olduğunuz katkılar için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Şemun AKMAN

Erciyes Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi
E-posta: semunakman@yahoo.com

BÖLÜM I - KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçenekleri işaretleyiniz.

a) Okulunuzun Türü

- 1) Meslek Lisesi () 2) Fen Lisesi () 3) İlkokul İmam Hatip Lisesi ()
4) Anadolu Lisesi () 5) Sosyal Bilimler Lisesi ()

b) Yöneticilikteki Kıdeminiz:

- 1) 1-5 yıl () 2) 6-10 yıl () 3) 11-15 yıl ()
4) 16-20 yıl () 5) 21 yıl ve üzeri ()

c) Öğretmenlikteki Kıdeminiz:

- 1) 1-5 yıl () 2) 6-10 yıl () 3) 11-15 yıl ()
4) 16-20 yıl () 5) 21 yıl ve üzeri ()

d) Branşınız:

- 1) Matematik () 2) T.D ve Edebiyatı () 3) Tarih ()
4) Biyoloji () 5) Fizik () 6) Kimya ()
7) Din Kül. Ve Ahlak Bil. () 8) Yabancı Dil () 9) Coğrafya ()
10) Müzik () 11) Beden E. () 12) Görsel Sanatlar ()
13) Rehberlik () 14) Diğer ()

ANKET FORMU

(Öğretmen İçin)

Sayın Meslektaşım;

Aşağıda verilen anket, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyini ortaya çıkarabilmek amacıyla düzenlenmiştir.

Okul yöneticisi bir öğretim lideri olarak, okuldaki öğretmenlerin yürüttüğü öğretim sürecinin kalitesini, öğrenci başarı düzeyini, okul işlevlerindeki verimlilik derecesini etkileyen en önemli unsurdur. Yöneticiler bu işlevini en çok öğretmenlerin mesleksel gelişimlerini destekleyerek ortaya koyabilirler.

Okul yöneticisinin öğretim liderliği davranış boyutları bazı kaynaklarda aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır.

- Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme
- Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi
- Okul Kadrosunun Geliştirilmesi
- Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi
- Olumlu Okul İklimi Geliştirme

Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmaya yönelik 5 başlık altında toplam 50 madde halinde öğretim liderliği rolü verilmiştir.

Okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi için soruları içtenlikle cevaplamamız büyük önem taşımaktadır. Elde edilen bilgiler sadece bilimsel çalışmalar için kullanılacak, başka hiçbir kurum veya kuruluşu verilmeyecektir.

Harcadığımız zaman ve yapmış olduğunuz katkılar için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Şemun AKMAN

Erciyes Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi
E-posta: semunakman@yahoo.com

BÖLÜM : I - KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçenekleri işaretleyiniz.

I-)Okulunuzun Türü

- 1) Meslek Lisesi () 2) Fen Lisesi () 3) İlkokul İmam Hatip Lisesi ()
4) Anadolu Lisesi () 5) Sosyal Bilimler Lisesi ()

II- Cinsiyetiniz:

- 1) Bayan () 2) Erkek ()

III- Mesleki Kıdeminiz:

- 1) 1-5 yıl () 2) 6-10 yıl () 3) 11-15 yıl ()
4) 16-20 yıl () 5) 21 yıl ve üzeri ()

IV- Branşınız:

- 1) Matematik () 2) T.D ve Edebiyatı () 3) Tarih ()
4) Biyoloji () 5) Fizik () 6) Kimya. ()
7) Din Kül. Ve Ahlak Bil. () 8) Yabancı Dil () 9) Coğrafya ()
10) Müzik () 11) Beden E. () 12)Görsel Sanatlar()
13) Rehberlik () 14) Diğer ()

Öğretim Liderliği Anketi

BÖLÜM : II

Bu bölümde, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan anket soruları verilmiştir. Lütfen, size göre, okul yöneticinizin aşağıda belirtilen öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyine en uygun kutucuğa (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

OKUL YÖNETİCİSİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ROLLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİ		Yerine Getirme Dereceleri				
ANKET MADDELERİ		Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
A. OKUL AMAÇLARININ BELİRLENMESİ VE PAYLAŞILMASI		1	2	3	4	5
1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama.					
2	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme.					
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, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme.					
10	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.					
B. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM SÜRECİNİN YÖNETİMİ		1	2	3	4	5
11	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme.					
12	Okulun öğretim programları arasında koordinasyon sağlama.					
13	Programla ilgili materyallerin(Kitap,Dergi Vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma.					
14	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.					
15	Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.					
16	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.					
17	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama.					
18	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak eğitime katılarak geçirme.					
19	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.					
20	Okulun eğitim öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama.					
C. ÖĞRETİM SÜRECİ VE ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ		1	2	3	4	5
21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.					
22	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşmeler yapma.					
23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde					

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı :Şemun AKMAN
Uyruğu : Türkiye (TC)
Doğum Tarihi ve Yeri : 12 Ocak 1977 / Ulukışla
Medeni Durumu : Evli
Tel : 0 542 6759787
Fax : 0352 3552034
Email : semunakman@gmail.com
Yazışma Adresi :Kazımkarabekir mah Varinlioğlu cad no:92
Melikgazi-KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Niğde Üniversitesi Eğitim Fak.	1998
Lise	İmam Hatip Lisesi/Karaman	1994

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum
2013-Halen	Kadir Has Anadolu Lisesi Melikgazi-KAYSERİ
2011-2013	Kepez İlköğretim Okulu Talas-KAYSERİ
2001-2011	Necmiye MustafaMaşlak Y. İ. B. O Develi-KAYSERİ
1998-2001	Saray Halı İlköğretim Okulu Develi-KAYSERİ

YABANCI DİL

İngilizce