

T.C
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
NİTELİĞİNİN EĞİTİM PROGRAMLARININ BAŞARIYLA
UYGULANMASINA ETKİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

Hazırlayan

Hakan KÜP

Danışman

Prof. Dr. Niyazi CAN

Yüksek Lisans Tezi

Haziran 2011

KAYSERİ

**T.C
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM
LİDERLİĞİ NİTELİĞİNİN EĞİTİM PROGRAMLARININ
BAŞARIYLA UYGULANMASINA ETKİLERİNİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Hakan KÜP**

**Danışman
Prof. Dr. Niyazi CAN**

**Haziran 2011
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.

Adı-Soyadı: Hakan KÜP

İmza:

“İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Niteliğinin Eğitim Programlarının Başarıyla Uygulanmasına Etkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)” adlı Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Hakan KÜP

Danışman

Prof. Dr. Niyazi CAN

Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

Prof. Dr. Niyazi CAN danışmanlığında **Hakan KÜP** tarafından hazırlanan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Niteliklerinin Eğitim Programlarının Başarıyla Uygulanmasına Etkileri (Kayseri İli Örneği)” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

...15...1061...2011

JÜRİ:

Danışman : **Prof. Dr. Niyazi CAN**

Üye) : **Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN**

Üye : **Yrd. Doç. Dr. Abdullah IŞIKLAR**

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun ...15...1061...2011 tarih ve ...15...1061...2011 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...15...1061...2011



ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Araştırma süresince katkılarını ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Niyazi CAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın istatistiksel analizinin yapılmasında yardımlarda bulunan Biyoistatistik anabilim dalı öğretim elemanlarından Sayın Öğr. Gör. Ahmet ÖZTÜRK ve Arş. Gör. Mehmet KÖPRÜ' ye, tezin yazım aşamasında yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen kardeşim Nazan KÜP'e, Yrd. Doç. Dr. Fatma ÖZTÜRK'e, hayatımın her aşamasında sevgi ve desteklerini esirgemeyen ve her konuda fedakârlık gösteren anneme, kardeşlerime ve merhum babama teşekkürü bir borç bilirim.

Hakan KÜP

Kayseri, Haziran 2011

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Niteliğinin Eğitim Programlarının Başarıyla Uygulanmasına Etkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)

Hakan KÜP

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2011

Danışman: Prof. Dr. Niyazi CAN

KISA ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Kayseri il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği niteliğinin eğitim programlarının başarıyla uygulanmasına etkilerini öğretmen görüşlerine göre tespit etmektir. Çalışmada veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretim liderliğini belirleyen davranış boyutları, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi liderlik boyutundaki niteliklerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşleri arasında cinsiyetlerine, kıdemlerine, branşlarına göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yöneticilerin kıdemi ile öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeyi arasında öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre öğretim liderliğini belirleyen davranış boyutları ile uygulanması arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul müdürlerinin öğretim liderliği niteliği arttıkça, eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanması boyutu da artmaktadır. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını kazanmaları için okul yöneticileri ve özellikle de yönetici adayları için düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının içeriklerinde öğretimsel liderlik rollerine ağırlık verilmesi yararlı olacaktır. Düzenlenen hizmet içi eğitimlerinde öğretimsel liderlik konu olmaktan çıkarılarak sadece öğretimsel liderliği ve boyutlarını içeren hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Anahtar kelimeler: Öğretim liderliği, ilköğretim okulu, okul müdürü

Evaluation the Effect of Successful Implementation of Education Programs of Quality Instructional Leadership of Primary School Principals According to the Teachers' Views (Kayseri Province Sample)

Hakan KÜP

Erciyes University, Institute of Education Sciences

M.Sc. Thesis, June 2011

Supervisor: Prof. Dr. Niyazi CAN

ABSTRACT

The purpose of this study, the city of Kayseri in the official primary school instructional leadership of school principals according to the opinions of the quality of teacher education programs is to determine the effects of successful implementation.

According to the results of the analysis, determining the behavioral dimensions of instructional leadership, curriculum and teaching process, management, teaching process and evaluation of students, the support and development of the teachers, of leadership qualities to fulfill the size of sex between teacher opinions about the level, seniority, according to their branches were statistically no difference. Managers 'qualifications to perform the size of the level of support and development of teachers' evaluations of teachers, administrators there is a significant difference according to seniority. According to the results of the analysis, there was found a positive relationship between the behavioral dimensions of leadership in education and the implementation of this technique. As the nature of instructional leadership of school principals, the successful implementation of education programs are also increasing. In addition, the findings and conclusions based on research obtained from the various suggestions were made. School administrators' instructional leadership behavior of school administrators and especially the executive candidates to acquire the in-service training programs organized for the content, emphasizing instructional leadership roles will be useful. In-service training held in instructional leadership instructional leadership and the dimensions of the subject to be removed and contains the only in-service training programs will be useful.

Keywords: Instructional leadership, primary school, principal

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI..... | iii |
| YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI..... | iv |
| KABUL VE ONAY SAYFASI..... | v |
| TESEKKÜR | vi |
| ÖZET | vii |
| ABSTRACT | viii |
| İÇİNDEKİLER..... | ix |
| SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ..... | xiii |
| TABLolar LİSTESİ | xiv |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1. 1. Problem Durumu | 2 |
| 1. 2. Araştırmanın Amacı | 5 |
| 1. 3. Araştırmanın Önemi | 6 |
| 1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları | 7 |
| 1.5. Tanımlar | 7 |
| 2. GENEL BİLGİLER | 9 |
| 2. 1. Öğretimsel Liderlik | 9 |
| 2.1.1. Öğretimsel Liderliğinin Tanımı | 10 |
| 2.1.2 Öğretimsel Liderlik Davranışları..... | 12 |
| 2.1.3 Öğretimsel Liderin Özellikleri | 14 |
| 2.1.4. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları | 16 |
| 2.1.4.1 Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme | 17 |
| 2.1.4.1.1 Okulun Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma | 19 |
| 2.1.4.1.2 Okulun Amaçlarını Geliştirme ve Uygulama..... | 20 |
| 2.1.4.2 Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi | 21 |
| 2.1.4.2.1 Öğretim Sürecini Denetleme ve Değerlendirme..... | 22 |
| 2.1.4.2.2. Eğitim Programını Eşgüdümleme | 23 |
| 2.1.4.2.3. Öğrenci Başarısını İzleme | 23 |
| 2.1.4.2.4. İletişim Sağlama | 25 |
| 2.1.4.3. Olumlu Okul İklimi Geliştirme..... | 26 |
| 2.1.4.3.1. Öğretim Zamanını Etkili Kullanma | 27 |

| | |
|---|----|
| 2.1.4.3.2. Görünen Varlık Olarak Varlığını Hissettirme | 28 |
| 2.1.4.3.3 Çalışanların Başarılarını Ödüllendirme | 29 |
| 2.1.4.3.4. Öğretmenlerin Meslekî Gelişimlerini Sağlama..... | 29 |
| 2.1.4.3.5. Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etme | 30 |
| 2.1.4.3.6. Örgütsel Değişmeyi Başlatma ve Yönetme | 31 |
| 2. 2. Eğitim Programının Uygulanması..... | 32 |
| 2.3. İlgili Araştırmalar..... | 33 |
| 2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 33 |
| 2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar..... | 40 |
| 3. YÖNTEM | 43 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 43 |
| 3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi | 43 |
| 3.3. Verilerin Toplanması | 45 |
| 3.4. Verilerin Analizi..... | 47 |
| 4. BULGULAR VE YORUM | 49 |
| 4.1. Katılımcıların Kişisel Özellikler Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular | 49 |
| 4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin, Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyi..... | 52 |
| 4.2.1.Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin, Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Rollerine Sahip Olma Düzeyi | 52 |
| 4.2.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rollerine Sahip Olma Düzeyi | 55 |
| 4.2.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyi | 57 |
| 4.2.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyi..... | 60 |
| 4.2.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin, Düzenli Öğretim-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması Rollerine Sahip Olma Düzeyi | 63 |
| 4.3. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Cinsiyetleri, Meslekteki Kıdemleri, Mezun Oldukları En Son Okullar ve Branşları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?..... | 66 |

| | |
|--|----|
| 4.3.1. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?..... | 66 |
| 4.3.2. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?..... | 69 |
| 4.3.3. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Öğretmenlerin Farklı Okullardan Mezun Olma Durumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?..... | 70 |
| 4.3.4. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?..... | 71 |
| 4.4. Okul Yöneticisinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri İle Yöneticilerin Cinsiyeti, Yöneticilerin Meslekteki Kıdemleri, Yöneticilerin Branşları, Yöneticilerin Yöneticilikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılıp Katılmaması Arasındaki İlişki..... | 74 |
| 4.4.1. Okul Yöneticisinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri İle Yöneticilerin Cinsiyeti Arasındaki İlişki..... | 74 |
| 4.4.2. Okul Yöneticisinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri İle Yöneticilerin Meslekteki Kıdemleri Arasındaki İlişki..... | 74 |
| 4.4.3. Okul Yöneticisinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri İle Yöneticilerin Branşları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?..... | 78 |
| 4.4.4. Okul Yöneticisinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri İle Yöneticilerin Yöneticilikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılıp Katılmaması Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?..... | 82 |
| 4.5. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri İle Okulun Büyüklüğü Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?..... | 82 |
| 4.6. Öğretim Liderliği Niteliklerinin Eğitim Programlarının Başarı İle Uygulanması Sürecine Etkisi..... | 84 |
| 5. SONUÇ ve ÖNERİLER..... | 87 |
| 5.1. Sonuçlar..... | 87 |
| 5.2. Öneriler..... | 91 |
| 5.2.1. Sonraki Araştırmacılara Öneriler..... | 91 |

| | |
|--|-----|
| KAYNAKÇA..... | 93 |
| EKLER | |
| Ek- 1 Anket Formu..... | 98 |
| Ek- 2 Okula ve Yöneticilere İlişkin Bilgi Formu..... | 103 |
| Ek-3 Uygulama İzni..... | 104 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 105 |

SEMBOLLER ve KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|-----|-------------------------|
| N | : Eleman Sayısı |
| f | : Frekans |
| X | : Ortalama |
| S | : Standart Sapma |
| Sd | : Serbestlik derecesi |
| t | : t değeri |
| p | : Anlamlılık düzeyi |
| F | : Fark |
| TKY | : Toplam Kalite Yönetim |
| Akt | : Aktaran |

TABLOLAR LİSTESİ

| Tablo No | Sayfa |
|--|--------------|
| Tablo 3. 1. Örnekleme Alınan Okullar Listesi | 44 |
| Tablo 3. 2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme | 45 |
| Tablo 3. 3. Anketin Güvenirlik Analizi Sonuçları..... | 46 |
| Tablo 3. 4. Ölçek seçenekleri ile ilgili puan aralıkları..... | 48 |
| Tablo 4. 1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları | 49 |
| Tablo 4. 2. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları.. | 51 |
| Tablo 4. 3. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi Ve Paylaşılması Rolüne Sahip Olma Düzeyleri..... | 53 |
| Tablo 4. 4. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rolüne Sahip Olma Düzeyleri | 56 |
| Tablo 4. 5. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Rolüne Sahip Olma Düzeyleri | 58 |
| Tablo 4. 6. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rolüne Sahip Olma Düzeyleri | 61 |
| Tablo 4. 7. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğrenme- Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Rolüne Sahip Olma Düzeyleri | 64 |
| Tablo 4. 8. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı | 66 |
| Tablo 4. 9. Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Farklılığı..... | 69 |
| Tablo 4.10. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Niteliklerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Farklılığı..... | 70 |
| Tablo 4. 11. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Niteliklerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Farklılığı | 72 |
| Tablo 4. 12. Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Niteliklerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklar | 75 |
| Tablo 4. 13. Yöneticilerin Branş değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Niteliklerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklar..... | 79 |

| | |
|--|----|
| Tablo 4. 14. Yöneticilerin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Niteliklerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Bulgular..... | 82 |
| Tablo 4. 15. Öğretim Liderliği Niteliklerinin Korelasyon Analizi..... | 85 |

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem ve alt problemler, önem, sınırlılıklar, tanımlar yer almaktadır.

Eğitimin birçok tanımı yapılmıştır, fakat eğitimin amaçlı ve planlı bir davranış değişikliği olduğu ve bu değişikliğin bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleştiği, tüm tanımların odak noktasıdır. Okul ise toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen kurumların ortak adıdır. Okullarda bir grup öğrenciye toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden planlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunularak, öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır (Erden, 1998, 50). İstenen, beklenen davranış değişikliği gerçekleştirilirken çevredeki değişmelerde göz önünde bulundurulur.

Değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmemiz için çağın gerektirdiği becerilere, toplumu yetiştiren kurumlar olarak okulların ve personelin sahip olduğu düşünülür. Okullar bireylerin ihtiyaçlarına cevap veren, yaratıcı örgütlerdir (Aydoğan, 2008, 35). Bu nedenle hammadde insan olan okulların iyi yönetilmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1994, 35). Hızla değişen bir dünyada okul örgütleri de yapı ve işlevlerinde önemli değişiklikler oluşturmak zorundadırlar. Okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişmeler kuşkusuz okulu yöneten yöneticinin rollerini de önemli ölçüde değiştirmiştir. Okul yöneticisinin geleneksel yönetim anlayışı çağın gereklerini karşılamamaktadır. Üstelik ülkemizdeki okul yöneticilerinin çoğu eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi bir eğitimden geçmemişlerdir. Eğitim yönetimi alanında bir eğitimden geçmeyen okul yöneticilerinin rollerini gerektiği gibi oynamaları mümkün değildir (Çelik, 2009,142). Eğitim yöneticiliği temel yeterlilikler gerektirir. Bu yeterlilikleri kazananlar okul ve diğer düzeylerde daha nitelikli yöneticilik davranışları gösterirler.

Okul yönetimi, bir bakıma, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2010, 5). Eğitim yönetimi ve onun daha sınırlı bir alanda uygulanması olan okul yönetiminin temel amacı, insanları ve toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmek, ilgili olduğu eğitim örgütünü, eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmaktır (Eren, 1991, 57). Okulu amaçlarına göre yaşatmak, okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla mümkündür. Okulların devam etmesini ve amaçlarını gerçekleştirmesini sağlayacak olan okul yöneticileri, bu görevlerini gerçekleştirirken, öğretimsel liderlik rolünü etkin bir şekilde yerine getirmelidirler. Eğer okul yöneticileri öğretimsel liderlik niteliklerini gerçekleştirirlerse hem öğretmen hem de öğrenciler, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için daha fazla çaba sarf edeceklerdir (Taş, 2000, 5). Çünkü öğretimsel liderler öğrenme ve öğretme üzerine dikkatlerini yöneltirler.

Öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, öğretimsel liderliğin öğretme- öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Öğretimsel liderlik öğrenciler, öğretmenler ve öğretim süreçleriyle doğrudan ilgilidir (Gümüşeli, 1996, 9)

1.1. Problem Durumu

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli nitelikleri taşıyan insanların işbirliği yapması ve eşgüdümü sağlama sürecidir (Açıkgöz, 1994, 8). Eğitim yönetiminde üç önemli insan kaynağı, yönetici, öğretmen ve öğrencilerdir. Eğitim yöneticisi, bir yandan işlenen insan gücü kaynağı olarak, öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi, diğer yandan işleyen insan gücü kaynağı olarak öğretmenin en iyi şekilde çalıştırılması ve eğitim programının başarıyla uygulanması için uygun örgütsel iklimi sağlaması beklenen kişidir (Çelik, 2000, 29).

Yönetim bilimi teorisyenleri, bir idarecinin rolü ve görevinin ne olması gerektiği konusunda uzun yıllar çalışmışlardır. Plânlama, düzenleme, liderlik etme ve kontrol teorisyenlerin sık sık bahsettikleri dört ana işlevdir. Plânlama, hedeflerin belirlenmesi

ve bunların uygulanacağı stratejilerin tespit edilmesidir. Düzenleme gerekli insan, finans ve fiziki kaynakları bir araya getirerek hedeflere verimli biçimde ulaşmaktır. Liderlik etme, rehberlik ve denetleme faaliyetleridir. Kontrol, müdürün değerlendirme yetkisi ve performansı düzenleme, telâfi sağlama ve hedefleri gerçekleştirecek diğer standartları sağlama sorumluluğudur (Aksoy, 2006, 2). Okulun ürünlerinden sorumlu olan ve bunun için de okulun kaynaklarını kullanan ve eşgüdümleyen kişiler olan yöneticilerin en önemli görevi, okuldaki eğitim-öğretim programının hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Bu hedefler doğrultusunda yöneticiler;

1. Hedefleri ve politikaları geliştirmek,
2. Amaçlara uygun olarak okulu organize etmek ve programları geliştirmek,
3. İlerlemeyi izlemek, sorunları çözmek ve düzeni korumak,
4. Kaynakları sağlamak ve yönetmek
5. Kişisel ve meslekî gelişmeye uygun bir okul iklimi yaratmak
6. Okul dışındaki çevrede okulu temsil etmek gibi işgörüleri yerine getirmek durumundadır (Tanrıöğen, 1998, 4).

Türk eğitim sisteminin 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 gereklidir. Yönetimsel açıdan güçlü, öğretimsel liderlik açısından etkili olan okul yöneticileri, okuldaki personeli aynı hedef doğrultusunda bütünleştirmeyi başarabilir. Böylece okul, varoluş amacına en iyi şekilde hizmet edebilir ve öğrenci başarısı temel değer haline gelebilir (Özdemir ve Sezgin, 2002, 271).

Okul yöneticisi, iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider de olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir. Öğretimsel liderlik, bir yönetim uzmanı olmayı gerektirir (Çelik, 1999, 43). Yönetici ve liderlik kavramlarının, okul yöneticileri için ayrı bir anlam ve önemi vardır. Okul yöneticilerinin hem güçlü bir lider, hem de etkili bir yönetici olması beklenir. Çünkü okullar, liderlik ve yönetim becerilerinin bütünleştirilmesini gerektirir. Bu anlamda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ve yönetim becerisine sahip olması gerektiği söylenebilir

(Özdemir ve Sezgin, 2002, 270). Öğretimsel liderlik, iyi bir öğrenci yetiştirme, öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemlerini ifade eder (Çelik, 1999, 41).

Öğretimsel liderlik boyutları oldukça fazla olan bir liderlik türüdür. Öğretimsel liderliğin boyutları Çelik (1999), Taş (2000), Gümüşeli (1996), (2001), Hallinger ve Murphy (1985)'e göre şu şekilde belirlenmiştir.

1. Okul misyonunu tanımlama
2. Kaynak ve mesleki gelişimi sağlama
3. Öğretim kaynağı ve öğretimi yönetme
4. İletişim sağlama
5. Görünen varlık olma
6. Olumlu okul iklimi oluşturma, çalışmalarını kapsar.

Bilgi çağı olarak adlandırılan, 21. yy. da, bilgiyi en iyi şekilde elde eden, kullanan ve üreten toplumların ve bireylerin başarılı olacağı artık herkes tarafından kabul gören bir gerçektir. Bugünün rekabetçi ortamında toplumlar ve örgütler var olabilmek ve varlığını etkili şekilde sürdürebilmek için, etkili eğitimi gerçekleştirebilmenin yollarını aramakta, eğitimde reform sayılabilecek girişimleri ve uygulamaları yaşama geçirmektedirler. Eğitim örgütlerinde etkili eğitimin gerçekleşebilmesi için, günümüzde, en büyük rolün okul yöneticilerine düştüğü görülmektedir (Özmen, 2003, 131).

Bunu gerçekleştirmenin en etkili yollarından birisi ve en önemlisi yöneticilerin öğretimsel lider olarak yetiştirilmesi ve öğretimsel liderlik uygulamaları için gerekli ortamın yaratılmasıdır. Öğretimsel liderlik, öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı, öğrenme- öğretim süreci ile doğrudan ilgilidir. Okul yöneticileri öğretimsel liderlik konusunda yeterli duruma geldiklerinde çağımızın koşullarına uygun etkili okulları yönetiyor olacaklardır (Gümüşeli, 1996, 18). Okulun amaçlarına en yüksek düzeyde ulaşabilmesi iyi yönetilmesine ve dolayısıyla okulları yönetecek okul yöneticilerinin öğretimsel lider olarak yetiştirilmesine bağlıdır.

Eğitim örgütlerini etkili çalıştırmak için yapılması gereken en önemli iş, yöneticilik görevlerine yetenekli kişileri seçmek ve bu kişileri sürekli eğitmektir. Yetenek, yöneticide var olan potansiyeli; yeterlik ise bu potansiyelin geliştirilmesini ifade etmektedir. Yöneticilerin yönetime ilişkin yetenek ve yeterlikleri; seçme ve atama süreçlerinde belirlenebilir, değerlendirilebilir. Bu yetenekler, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler ile geliştirilir (Erçetin, 1998, 17). Ancak Türkiye’de eğitim yönetiminin bilim dalı olarak kabul edilmesi ve yönetici yetiştirme konusundaki çalışmalar çok yenidir ve bu nedenle yöneticilerin yöneticilik eğitimi 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, niteliklerini, yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalara gösterilen ilgi giderek artmaktadır (Gümüseli, 1996, 15-18).

Türkiye’de az sayıda olmasına rağmen okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının belirlenmesine yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Literatür taraması sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği niteliklerinin eğitim programlarının başarıyla uygulanmasına etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle Kayseri il merkezindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği niteliklerini eğitim programlarının başarıyla uygulanmasına etkilerinin öğretmen görüşleri açısından belirlemek bu araştırmanın temel problemini oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Kayseri il merkezinde bulunan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği niteliklerinin eğitim programlarının başarıyla uygulanmasına etkilerini öğretmen görüşleri açısından belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretimsel liderlik rollerine ne düzeyde sahiptir?
 - a. Okul yöneticileri, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rollerine ne düzeyde sahiptir?

- b. Okul yöneticileri, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rollerine ne düzeyde sahiptir?
 - c. Okul yöneticileri, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi rollerine ne düzeyde sahiptir?
 - d. Okul yöneticileri, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerine ne düzeyde sahiptir?
 - e. Okul yöneticileri, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması rollerine ne düzeyde sahiptir?
2. İlköğretim öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğretim liderliği niteliğine ilişkin görüşleri ile
 - a. Öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Öğretmenlerin farklı alanlardan mezun olma durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 3. Okul müdürlerinin öğretim liderliği niteliğinin eğitim programının başarıyla uygulanmasına etkisinde
 - a. Müdürlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Müdürlerin meslekteki kıdemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Müdürlerin branşları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Müdürlerin yöneticilikle ilgili hizmet içi eğitime katılım katılmaması arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 4. Okul müdürlerinin öğretim liderliği niteliği ile okulun büyüklüğü (öğrenci sayısı) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 5. Okul müdürlerinin öğretim liderliği niteliğinin eğitim programlarının başarıyla uygulanmasına etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Gelişen ve değişen çağımızda okulların etkili okul olabilmeleri için yöneticilerinin öğretimsel lider olmaları artık bir zorunluluktur. Etkili okulları yaratacak olanlar öğretimsel liderlerdir. Bu araştırma, araştırmanın yapıldığı ildeki ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik niteliklerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini ve

eğitim programlarının uygulanmasına etkilerini ortaya çıkardığı için önemlidir.

Böyle bir alışma Türkiye’de bu konuda var olan literatür boşluğunun doldurulmasında katkıda bulunabilecektir. Ayrıca sonraki araştırmalara kaynak oluşturabilecektir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel lider olarak görev yapabilmeleri için bu alanda yetiştirilmeleri gerekir. Bu araştırma ile okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri ve hizmet içinde geliştirilmeleri için hazırlanacak olan programlarda ve bu programların geliştirilmesinde yol gösterici olabilecektir. Okul yöneticilerini kapsayan hizmet içi eğitim kurslarının içeriklerini belirlemede Milli Eğitim Bakanlığınca da kullanılabileceği düşünülmektedir.

1. 4. Araştırmanın Sınırlılıklar

Bu araştırma, veri toplanan okullar ve denekler, ölçülen öğretimsel liderlik rolleri, örgütsel ve kişisel değişkenler bakımından aşağıdaki gibi sınırlandırılmıştır.

1. Araştırma kapsamına alınan okullar Kayseri İl merkezindeki resmi ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Anket soru başlıkları literatür taraması sonucu elde edilen öğretimsel liderlik boyutları ile sınırlıdır
3. Araştırma; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve ğretim sürecinin yönetimi, ğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutlarındaki rolleriyle sınırlıdır.
4. Araştırma bulguları Kayseri İl merkezinde rneklemeye alınan ilköğretim okullarında görev yapan ğretmen ve yönetici görüşleriyle sınırlıdır.

1. 5. Tanımlar

İlköğretim Okulu: Eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturur. 6-14 yaş arasındaki çocuklar için eğitimin uygulandığı kurumlardır. İki kademededen oluşan bu kurumlarda birinci kademe beş yıl ve ikinci kademe üç yıl olmak üzere toplam sekiz yıl kesintisiz

eğitim yapılır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, No: 222).

İlköğretim Okulu Yöneticisi: İlköğretim okulu yöneticisi görev yaptığı okulun günlük işlerinden yönetimsel bakımdan sorumlu olan kişi olarak tanımlanabilir. Çağdaş okul yöneticiliği anlayışına göre okul yöneticisinin başlıca sorumluluk alanı bütçe işleri, öğretmen ve diğer işgörenleri denetleme, öğrenci yönetimi, kayıt yönetimi ve öğretim liderliği (Gümüşeli, 1996, 23).

İlköğretim Okulu Öğretmeni: Program ve yönetmelik esaslarına göre çalışma saatleri içinde okulda kalarak kendilerine verilen eğitim ve öğretim işlerini yürütmek, görevli olduğu sınıf öğrencilerinin her yönden yetiştirilmesi için gerekli önlemleri almaya yetkili, öğrencilerin gelişmesinden sorumlu olan kişidir (Serim, 1991, 343).

Öğretimsel Liderlik: Öğretimsel liderlik; okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutlarından meydana gelir (Hallinger and Murphy, 1985, 221 akt: şişman, 2004).

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde öğretimsel liderlikle ilgili kuramsal bilgiler ve öğretimsel liderliğin davranış boyutları yer almaktadır.

2.1. Öğretimsel Liderlik

Geçmişten günümüze kadar okul liderlerinin rollerinin incelenmesi sonucunda, ilk yıllarda müdür “bürokratik idareci” olarak ifade edilirken, daha sonraları “insani duyguları dikkate alan kolaylaştırıcı bir yönetici” olmuşlardır. Bunu “öğretimsel lider” olma takip etmiştir Bu doğrultuda okul yöneticisi son yıllarda güçlü bir öğretimsel lider olarak tanımlanmaktadır (İnceler, 2005, 49). Öğretimsel liderler öğretime yoğunlaşırken yönetimsel işleri de ihmal etmezler.

Okul yöneticisinin önemi, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin önemini ayrıca, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da belirtir. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklemiş bulunmaktadır. Bunlar okul yönetiminin değerini yükselttiği kadar, önemini de arttırmaktadır (Bursalıoğlu, 2010, 6). Böyle bir sorumluluğu yüklenecek ve okulu etkili kılacak bir okul yöneticisinin, yönetim mesleğinde iyi yetişmesinin yanı sıra etkili bir lider olması da gerekmektedir (Arın, 2006, 3). Etkili liderlik türlerinden biri olan öğretimsel liderlik okulun temel işi olan hedef ve öğretim süreçleriyle ilgilenmeyi gerektirir.

Türk eğitim sisteminin temel direği olan okullarda, okul yöneticilerinin üstlenecekleri öğretimsel liderlik rolleri, okulun hedeflerine ulaşmak konusunda yardımcı olacaktır.

Bu sayede okulların etkili ve verimli örgütler haline gelmeleri sağlanabilir. Bunu başarmak için okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini üstlenmeleri gerekmektedir. Yönetimsel açıdan güçlü, öğretimsel liderlik açısından etkili olan okul yöneticileri, okuldaki personeli aynı hedef doğrultusunda bütünleştirmeyi başarabilir (Özdemir ve Sezgin, 2002, 271). Okuldaki personeli aynı hedef doğrultusunda bütünleştirebilmek için okul yöneticisinin, okulu eğitim hizmeti veren bir örgüt olarak kabul etmesi ve yönetmesi gerekmektedir.

Okul örgütünde müdürlerin rolünün önemi göz ardı edilemez. Müdürler okul örgütlerinde emsalsizdir. Okul yöneticileri örgütün hedeflerinin başarısını garantilemek için hem insan hem de materyal kaynaklarını koordine etmelidir. Okul sisteminde yönetici olarak müdür, öğretmenleri okulun amaç ve hedeflerine ulaşmaları için etkilemelidir (Oluremi, 2008, 302). Okul örgütlerinin amacına ulaşması için müdürlerin okulla ilgili tüm bireylerle iyi iletişim kuran ve koordine eden öğretimsel lider olması gerekir.

Moorthy (1992)'ye göre öğretimsel liderliği ve yönetimi birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmelidir. Öğretmen etkili bir okulda yönetilen aslardan biri olmayı istememektedir. Öğretimsel liderlik, bir yönetim uzmanı olmayı gerektirmektedir. Toplumun beklentilerini karşılayamayan bir okulun etkili bir okul olması mümkün değildir. Öğretimsel liderlik ile toplumsal değişme beklentileri karşılanabilir (Çelik, 2003, 47).

2.1.1. Öğretimsel Liderliğin Tanımı

Öğretimsel liderliği tanımlamak ve öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla yurt dışında ve Türkiye'de araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar neticesinde bazı tanımlamalar yapılmıştır, bu tanımlardan bazıları şunlardır.

Smith ve Andrews (1989)'e göre öğretim lideri; okul gelişimi, denetim, personel ve müfredat gelişimini sağlayan kişidir (Enueme and Egwunyenga, 2008, 13).

Reitzug (1996)'a göre öğretimsel lider; personel gelişimini sağlayan, risk almayı teşvik eden ve uygulamaları gerekçeleyen kişidir (Enueme and Ekwunyenga, 2008, 13).

De Bevoise (1984) öğretim liderliğini, okulun öğrenci başarısını artırmak için müdürün bizzat kendisinin gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlar olarak tanımlarken, Krug (1992) bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlama boyutlarını öne çıkarmış, Doresh ve Ching Jen (1985) okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerinde öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlar olarak belirlemiştir. Brunett ve Pankoke (1990) ise öğretim liderliğini, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizli gücü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürme olarak ifade etmişlerdir (Şişman, 2004, 58).

Literatürde etkili okul yöneticileri genellikle sınıf sorunlarını bilen öğretimsel amaçları ve hedefleri belirleyen programlı liderler olarak belirtilmektedir (Gümüseli,1996, 51).

Öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliklerden biri öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Öğretimsel liderlik, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır. Bir okulu şekillendiren ve tanımlayan üç önemli güç vardır. Bunlar öğrenciler, öğretmenler ve toplumdur. Okulun etkili olması, bu üç gücün müfredat programı doğrultusunda etkileşim içinde çalışmasına bağlıdır. Öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin temel görevi de öğretimin niteliğini yükseltmek için bu güçleri okulun amaçları doğrultusunda ustalıkla koordine edebilmektir (Aksoy ve Işık, 2008, 237).

Öğretimsel lider uzmanlığa dayanarak eğitim ve öğretim işlevlerini yerine getiren yönetim süreçlerini etkili bir şekilde işleten, etkili bir iletişimci ve sembol olan, örgüt kültürünü oluşturan liderdir. Öğretimsel liderin tutarlı bir eğitim felsefesi olmalı, vizyonu uygulamalı, kendi kendine yöneten takım modelini kullanmalı, gerektiğinde sürece müdahale etmeli, düzenli ve disiplinli bir öğretim ortamı oluşturmalıdır (Aksoy, 2006, 11).

2.1.2 Öğretimsel Liderlik Davranışları

Başarılı bir öğretim lideri olması için müdürün, öğretmenlerin rol performanslarını değiştirmek için tasarlanmış liderlik teknikleri ve prosedürlerinden oluşan personel gelişim programlarına öncelikli önem vermesi gerekmektedir. Sach (1995) uygun çevrenin öğretmenlerin çalışma performanslarını artırdığını eklerken, Obi (2002) bu konuda müdürlerin öğretimsel liderlik rollerini sınıf ziyareti ve gözlemler yapmak, personelin gelişimine yönelik konferans, çalıştay ve seminerler düzenlemek, hizmet içi eğitim programlarına önem vermek şeklinde belirtmiştir (Enueme and Egwunyenga, 2008, 13).

Gümüşeli' ye göre bir okul yöneticisinin öğretimsel liderlik alanında yeterli olabilmesi şu davranışları gösterebilmesine bağlıdır.

1. Okuldaki tüm ilgililerin katılımı ile öğretimi geliştirmeye ve öğrenci başarısını yükseltmeye odaklanmış bir okul kültürü oluşturmak,
2. Hedeflenen öğrenci başarısına uygun öğretim stratejilerinin uygulanmasına olanak verecek örgüt yapıları ve program modelleri geliştirmek ve uygulamak,
3. Farklı öğrenci ihtiyaçları ve öğretim yöntemlerine cevap verecek nitelikte öğretim malzemesi ve yaşantılarının temin edilmesi ve oluşturulmasını sağlamak,
4. Düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştiren, öğrenme yaşantılarına uygulayan öğretimi teşvik etmek,
5. Öğrenci başarısını sürekli ve sistemli olarak ölçmek ve değerlendirmek,
6. Başarı ölçümünde farklı değerlendirme stratejilerini uygulamaya koymak için öğretmenlere destek olmak,
7. Müfredat ve öğretimin geliştirilmesi için başarı değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen verilerden yararlanmak,
8. Eğitimle ilgili yeni teknolojileri izlemek ve okulda kullanılmasını sağlamak,
9. Eğitime yardımcı ders dışı etkinliklerin öğretim programı ile bütünleşmesini sağlamak,
10. Okul vizyon ve misyonu ile tutarlı, sürekli gelişime olanak sağlayacak nitelikte personel geliştirme plân ve programları hazırlamak ve uygulamak,

11. Yaşam boyu öğrenmeyi özendirmek ve bu konuda personele model olmak,
12. Okulu başarıya dönük şekilde örgütlemek,
13. Öğrenci ve personelin kendilerine değer verildiğini hissetmelerine olanak sağlayacak bir iletişim yapısı oluşturmak,
14. Kendisi de dâhil tüm çalışanların performansına yönelik yüksek beklenti kültürü oluşturmak,
15. Öğrenci ve çalışanların başarıları tanımak ve ödüllendirmek,
16. İlgililerin katılımıyla okul kültürü ve iklimini düzenli olarak değerlendirmek,
17. Karar almada mümkün olduğunca çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmak,
18. Öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte öğrenci hizmet programları geliştirmek ve uygulamaktır (Gümüşeli, 2001,10).

Öğretim konusunda etkili okul yöneticisi, öğretmenler tarafından öğretimsel lider olarak görülen yöneticidir ve öğretimsel lider olan okul yöneticileri, şu davranışları göstermektedir

1. Bir kaynak sağlayıcı;
 - a. Bir okulun misyonunu ve amacını gerçekleştirmek için personel ve kaynakları düzenler.
 - b. Program ve öğretim hakkında bilgilerini öğretir.
2. Bir öğretim kaynağı;
 - a. Öğretim programının sürekli gelişimi için beklentileri düzenler ve aktif bir şekilde personeli geliştirmeyi başarır.
 - b. Farklı öğretim stratejilerini kullanmaya personeli cesaretlendirir.
3. Etkili bir iletişimcidir;
 - a. Okul amaçlarına bağlılık model olarak davranır.
 - b. Öğretim hedeflerinin vizyonunu açıklar ve böylece öğretimin plânlaması ile hedeflere ulaşmayı birleştirmeyi amaçlar.
 - c. Öğretim ve öğretmen davranışları için açık performans standartları koyar.
4. Mevcut durumu görür;
 - a. Sınıfları gezer.

- b. Branş ya da sınıf öğretmenlerinin toplantılarına katılır.
- c. Öğretimle ilgili tartışma materyallerine ulaşabilir.
- d. Personel geliştirmeye aktif olarak katılır (Gümüşeli, 2001, 11).

2.1.3 Öğretimsel Liderin Özellikleri

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, meslekî 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 (Tanrıöğen, 1998, 14–16).

Etkili öğretimsel liderin kişisel özellik ve becerileri:

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

Öğretimsel lidere ait yönetsel özellik ve beceriler;

1. Öğretmenlerin devamını sağlamak için ders programlarını iyi ayarlarlar.
2. Öğretmenlerle doğrudan etkileşim için toplantılar düzenlerler.
3. Sorumluluğu eşit dağıtırlar.
4. Öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına özen gösterirler.
5. Öğretmenleri karar alma sürecine katarlar.
6. Politikaları yönetmede tutarlı ve kesindirler.

7. Doğru karar verebilmek için sürekli bilgi toplarlar.
8. Personele taraf tutmadan eşit davranırlar.
9. Öğretmenlerin yönetsel işlerle fazla uğraşmamalarını sağlarlar.
10. Sorular, sorunlar ve tartışmalarla derhâl ilgilenirler.

Öğretimsel liderlere ilişkin meslekî özellik ve beceriler;

1. Toplumsal olaylar hakkında bilgi sahibidirler, güncelliklerini korurlar.
2. Öğretmenleri öğretim yöntemleri konusunda özgür bırakırlar.
3. Sınıfları düzenli olarak ziyaret ederler.
4. Öğretmenlere hizmet içi eğitim olanakları sağlarlar.
5. Öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri için güdelerler ve kendi gizil güçlerini anlamalarına yardım ederler.
6. Yeni fikirleri denemeye çalışanları desteklerler.
7. Öğretime ve öğrencilere ilişkin sorunları olan öğretmenlere yardım ederler.
8. Olumlu pekiştireçler verir, yapıcı eleştiriler yaparlar.
9. Kuramsal bilgilerini uygulamaya yansıtırlar.
10. Mesleğin ahlâkî kurallarına uyarlar.
11. Diğer insanların değerlerine saygı gösterirler (Tanrıöğen 1998, 14-16).

Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yapılan araştırmalar değişik davranış boyutlarını ortaya çıkarmıştır. Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışları dört temel boyuttan oluşmaktadır.

1. Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi. Okul yöneticisi, okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları bulan, bu kaynakları ustaca bir araya getiren ve bu kaynakları öğretmenlerin hizmetlerine sunan kişidir. Hedeflerinin herkes tarafından anlaşılmasına çalışır, hedeflerin başarılması için uğraşır, müfredatı, öğretim ve değerlendirmeyi kontrol eder.
2. Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi. Okul yöneticisi doğrudan sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeye ilgilenmek zorundadır. Uzmanlık bilgisi, okul yöneticisini bütün öğretmenlerin görüşüne başvurduğu bir öğretimsel kaynak konumuna getirir.
3. İletişimci olarak okul yöneticisi. Okul yöneticisi etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır. Okul yöneticisi; öğretmen, öğrenci ve velilerle etkili bir iletişim kurabilmelidir.

4. Görünür kişi olarak okul yöneticisi. Okul yöneticisi, kolay ulaşılabilir kişi olmalıdır. Okul yöneticisi sürekli makamında oturmamalı belli aralıklarla okulu dolaşmalı, öğretmen ve öğrencilerle etkileşim içinde bulunmalıdır (Çelik, 2010, 91).

Okul personelinin, çevrenin ve öğrencilerin, okulda başarının artmasına yardımcı olacak şekilde yönetilmesi için okul yöneticisi, okulda olumlu bir öğrenme öğretme ortamı oluşturmaya, öğrenci başarısını ön plana çıkarmaya, öğretim programlarında bütünlük sağlamaya, okul personeliyle etkili bir iletişim gerçekleştirmeye, çevrenin ve ailenin desteğini almaya çalışarak ve öğrenmeyi engelleyecek disiplin sorunlarını ortadan kaldırmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002, 271- 272).

2.1.4. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Hallinger, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçecek bir araç geliştirebilmek için öğretimsel liderlik davranış ve görevlerini üç boyutta incelemiştir. Bu boyutlardan ilki amaçları geliştirme ve açıklama görevlerinden oluşan okul misyonunu belirleyip tanımlamadır. İkinci boyutu; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci başarısını izleme gibi üç görevi içeren eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutudur. Üçüncü boyut ise olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutudur. Öğretim zamanını koruma, meslekî gelişmeyi sağlama, sürekli görünme, öğretmenlere özendirici ödüller verme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrenmeyi özendirici ödüller verme bu boyutta gerçekleştirecek görev ve davranışlardır (Aksoy ve Işık, 2008, 238).

Öğretimsel liderliğin boyutları; Çelik (1999), Gümüseli (2001), Şişman (2004), Hallinger ve Murphy (1985)' e göre şöyle belirlenmiştir:

1. Okul vizyon ve misyonunun yönetimi
2. Okul programının yönetimi
3. Okul kadrosunun geliştirilmesi
4. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
5. Okul iklimi ve kültürünün yönetimi

2.1.4.1 Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme

Vizyon; geleceğe ilişkin bakış açısını ifade eder. Başka bir tanıma göre bir örgütün gelecekte alacağı ideal durumdur (Özdemir, 2000, 37). Vizyon, bir okul için uzun dönemli bir strateji olup okulun gelecekte ulaşmayı hedeflediği yer ve durumun hayal ürünü olmayan inandırıcı resmidir (Şişman, 2004, 76). Misyon sözcük anlamı olarak bir kimseye bir kurula verilen özel görevdir. Misyon bir örgütün amacını diğerlerinden ayırt eder; örgütün, örgüt felsefesini canlandırır. Örgüt misyonu uzun dönemde, örgütün başarısını artırmanın ve stratejik yönetimin etkili olmasının başlangıç noktasını oluşturur (Akdağ, 2002, 1).

Okul yöneticisi, öncelikli olarak okulun misyon ve vizyonunu belirlemelidir. Aslında geleceğin okul yöneticisi üç kritik soruyu cevaplandırmak zorundadır: Ne? Niçin? ve Nasıl?

1. Vizyon, ne sorusunun cevabıdır. Okul yöneticisinin oluşturmaya çalıştığı geleceğin resmidir.
2. Misyon, niçin sorusunun cevabıdır. Bir başka ifade ile örgütün biz niçin varız sorusuna verdiği cevaptır.
3. Temel değerler, misyonumuzla tutarlı olarak vizyonumuza ulaşmak için çıktığımız yolda nasıl davranmak istiyoruz sorusuna cevap verirler. Bir örgütün değerleri doğrudan ayrılmazlık, açıklık, dürüstlük, özgürlük, fırsat eşitliği, liyakat ve bağlılığı içerebilir.

Okul yöneticisine düşen görev bu çekirdek değerlerin daha güçlü bir şekilde paylaşılmasını sağlamaktır (Çelik, 2009, 143).

Müdürler okulun yapıları ve süreçleriyle ilgili vizyonu yerleştirebilmek için başkalarıyla çalışabilmelidir. Okulların ne olması gerektiği ile ilgili personele vizyonu bildirmelidir (Yu, 2009, 719). Ayrıca vizyon ve misyon geliştirerek buna inanmalı, her şeyden önce yeni bilgilerin uygulanabilir ve önemli olduğuna inanmaları sağlanmalıdır. Bu ise, okul yöneticilerinin klasik (geleneksel) yönetim biçimlerinden yeni ve çağcıl yönetim, strateji, yöntem ve teknikleri öğrenmesi ve uygulanması için girişimlerin hızlandırılmasını zorunlu kılmaktadır (Aydoğan, 2008, 49).

Okulda bulunan herkesin paylaştığı gerçekleştirilebilir bir vizyon, onlar için harekete geçirici bir güç kaynağı olabilir. Vizyon-misyon, eğitim-öğrenme, liderlik ve yöneticilik alanındaki değişme ve gelişmeler okulun değerleriyle kaynaştırılabilirse, okuldaki tüm olumsuzluk ve yetersizliklere rağmen; yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer personel ve velilerin, okulun amacı olan sadece iyi eğitim-öğretim üzerine odaklanmayı sağlayan bir etken olabilir (Özden, 1998, 46).

Vizyon okula ve çalışanlara yön göstererek, nelerin önemli olduğunu belirtir. Belirlenmiş bir vizyon yokken ya da karışıkken nelerin öğrenilmesi ve öğretilmemesi gerektiğini çalışanların bilmesi zordur. Çalışanlara öğrenme için ortam hazırlamadan öğrenme sorumlulukları olduğunu söyleyen kurumlar, çalışanlara haksızlık yapmış olurlar. Paylaşılan bir vizyonu oluşturmak, lider ve yöneticilerin günlük çalışmalarının odağında yer almalıdır. Böylece bir vizyonu oluşturmak süreklilik gerektirir. Aynı zamanda da daha büyük liderlik faaliyetlerinin bir parçasıdır. Vizyon olmadan misyon geliştirmek mümkün değildir. Vizyon, eğitim kurumlarının hedeflerini ortaya koyar, okulun sevk ve idaresinin hedefini belirler (Akdağ, 2002, 1-7).

Okulda güçlü bir kültür yaratabilmesi için okul yöneticisine büyük görevler düşmektedir. Her şeyden önce, okulda ortak bir kültürün yaratılıp, sürdürülmesinde ve geliştirilebilmesinde ve okul üyeleri arasında uzlaşma sağlanmasında okul müdürü önemli bir etkiye sahiptir. Tüm bunları sağlamak için, okul müdürünün liderlik niteliklerine sahip olması ve okulda ortak bir vizyon yaratabilmek için okul üyeleriyle ve öğrencilerle birlikte hareket etmesi gerekir (Can, 2009, 62).

Misyon ister yazılı olarak ifade edilsin ister edilmesin, ister açık ister kapalı olarak ifade edilmiş olsun okulun işleyişine yön vererek yol gösterir. Bir okulun misyonunu geliştirmede temel görev örgütün liderine düşer. Okuldaki bireyleri yönlendirmek, motive etmek ve verimli bir örgüt oluşturmak için liderin öncelikle vizyona buna bağlı olarak da misyonuna sahip olması gerekmektedir. Misyon okuldaki insanlarla birlikte belirlendiği için, okuldan soyutlanma duygusunu ortadan kaldırır ve takım ruhunu geliştirir. Açık olarak belirlenmiş bir misyon okuldaki her bireyin amaçları doğrultusunda yürütmesinde önemli bir adımdır. Ayrıca, misyon belirleme okullarda işlevsel olmayan çatışmaları engellemede önemli rol oynar (Akdağ, 2002, 1-7).

Okul yöneticisi, okulun vizyon ve misyonunu açıkça tanımlamalı; öğrenci, öğretmen, veliler ve toplum tarafından paylaşılmasını da sağlamalıdır (Şişman, 2004, 77). Liderin birlikte olduğu insanları etkileyebilmesi ve eyleme geçirebilmesi için, her şeyden önce onlara bir yön tayin etmesi ve bazı hedefler göstermesi gerekmektedir. Öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin de okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirleyerek okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunun örgüt üyelerince paylaşılmasına öncülük etmesi gerekir (Şişman, 2004, 76).

Öğretimsel lider; okulun misyonunu açıkça tanımlar. 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, 2000, 209).

2.1.4.1.1 Okulun Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma

Her türlü eğitsel etkinliklerde olduğu gibi okulların da öncelikle ulaşmak istedikleri belli amaçlarının olması, temel gerekliliklerden biridir. Okulun amaçları okulun gerçekleştirmek istediği vizyonu kapsamalıdır. Okullar belirli amaçları olması gereken bir örgüttür. Amaç belirlemeden yapılacak eylemler karanlıkta yön belirlemeye benzer. Okul amaçlarının belirlenmesinde benimsenen eğitim felsefesi, okulun içinde yer aldığı toplumun beklenti ve yönelimleri, kültürel yapı, sahip olunan kaynaklar vb. bazı belirleyiciler vardır. Okul yöneticileri amaç belirlemede bunları dikkate almalıdırlar (Şişman, 2004, 78).

Okul yöneticileri, okul amaçlarının ilgililere duyurulmasını sağlamalıdırlar. Bu yolla okulla ilgili olanların okulun amaçlarından haberdar olması, bunları benimsemesi, desteklemesi, bu desteği sürdürmesi ve yaygınlaştırılması ile sağlanabilir (Aksoy ve Işık, 2008, 236).

Okul yöneticisi, okulun önemli amaçlarını öğrenci, öğretmen ve ailelerle görüşmelerde, söz konusu gruplarla iletişimde bulunurken sürekli olarak vurgulamalı ve paylaşılmasına öncülük etmelidir. Yönetici, önemli okul amaçlarını yıl boyunca öğretim ve programla

ilgili karar verirken okul kadrosuyla birlikte sürekli gözden geçirmeli ve anlaşılmasını sağlamalıdır (Şişman, 2004, 79).

Paylaşılan ortak amaçlar, okul kadrosu arasında birlik ve bütünleşmeyi gerçekleştirerek onların kendilerini okulun işlevsel bir parçası olarak görmelerini sağlamaktadır (Şişman, 2004, 80).

2.1.4.1.2 Okulun Amaçlarını Geliştirme ve Uygulama

Öğretimsel lider aslında okulun kesin öğretim amaçlarını geliştiren ve bunların uygulanmasını yönetmekten sorumlu olan kişidir. Amaçlar öğrencilerin bilmesi gerekenleri ve okuldan mezun olduktan sonra yapabileceklerini tanımlayan belli başlı genel sonuçlardır. Bu genel amaçlara ek olarak, öğretim olanakları ve sınıf düzeyi için daha belirli sonuçlara ihtiyaç duyulabilir. Hedefler olarak ifade edilen bu sonuçlar yönetici ve öğretmenler için öğrenmeye ilişkin yol göstericilerdir. Bunlar materyaller ve programların seçiminde, öğretim stratejilerini kararlaştırmada, başarıyı saptamak için gerekli olan değerlendirme türünü belirlemede ilgililere kılavuzluk eder. Ancak hedeflerin anlamlı olabilmesi için ölçülebilir davranışlarla ifade edilmesi gerekir (Gümüseli, 1996, 55).

Öğretimsel liderler örgütlerin bütün üyelerinin, örgütün hedefleri ve amaçlarını gerçekleştirmek için gereken görevleri yerine getirmelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin, velilerin ve toplumun beklentileri ve hedeflerine odaklanarak okuldaki ve toplumdaki öğrenme ve öğretme konusunda bir heyecan yaratmalıdırlar (Yu, 2009, 719).

Okulun amaçları, değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak sürekli gözden geçirilmeli ve gerektiğinde yeniden belirlenip tanımlanmak durumundadır. Bunun için de okul yöneticileri yeterli donanıma sahip olmalıdır. Etkili okullarda okul yöneticileri, okul amaçlarıyla özellikle de okulun akademik amaçlarıyla bütünleşmiş olup eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir. Okulun amaçlarını belirleyip geliştirmede kısaca okulun amaçlarıyla bütünleşmede yönetici, diğerleri için iyi bir örnek ve rol modeli olmak durumundadır (Şişman, 2004, 78).

2.1.4.2 Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi

Eğitim örgütünün var oluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Eğitim programı bir bakıma okulun üretim plânıdır. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmek demektir (Başaran, 1994, 81).

Okulda plânlama yapma, öğrenci başarısını arttıracak için öğretimsel liderliğe büyük katkısı vardır. Planlama yapma, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, bunların sürekli olarak göz önünde tutulması ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak durumların oluşturulmasına yardım eder. Okul programları planlanırken öğrenci, aile-veli, okul çevresi, iş dünyası, ülke ve küreselleşen dünyanın beklentileri dikkate alınmalıdır (Şişman, 2004, 85).

Öğretim liderlerinin liderlik rolleri incelendiğinde, öğretim programlarının anlaşılması, değiştirilmesi ve sınıf yönetimi etkinliklerinin takip edilmesine dönük rolleri de içerdiği anlaşılmaktadır. Buna göre öğretim lideri olarak okul yöneticileri program hedefleri ile öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alarak, öğrenme öğretme stratejilerinin geliştirilmesi gerekliliğinin bilincinde bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmalıdır (Can, 2007, 231–232).

Okulda okul yöneticisinin varlık nedenlerinden biri ve en önemlisi, okul programının işleyişinin yönetimidir. Öğretimsel liderlik de esas itibarıyla yöneticinin, okul programına ve öğretim- öğrenme sürecine liderlik etmesidir (Şişman, 2004, 83).

Öğretimsel liderliğin bu boyutu özellikle eğitim programı ve öğretimle ilgili alanlarda öğretmenler ile birlikte çalışmayı içerir. Eğitim programı ve öğretimi yönetmede birbirleriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci ilerlemesini izlemedir (Gümüşeli, 1996, 56).

2.1.4.2.1 Öğretim Sürecini Denetleme ve Değerlendirme

Okul yöneticisinin asıl görevi, okul amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev, öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eşgüdümlemeyi, onları öğretimsel bakımından desteklemeyi ve informal sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler verilir (Gümüşeli, 1996,57).

Öğretimsel liderlik rolü, okul yöneticisinin öğretim ortamlarını, öğretmenlerini ve öğrencileri sürekli olarak denetlemelerini gerektirmektedir. Öğretmen olan okul yöneticileri, öğretmenin “öğretme, idare ve yönetim, mesleki konu alanı uzmanlığı ve öğrenci danışmanlığı” görevleri olduğunu unutmamalı ve denetimlerinde bu alanlardaki eksikliklerini gidermeye çalışmalıdır (Özdemir ve Yalın, 1998, 12–13).

Okul yöneticisinin denetim yapmadan etkinliklerin başarılı olan veya olmayan yönlerini belirlemesi olanaksızdır. Denetim uygulama ile plan ve ilkeleri karşılaştırma, sapma ve hatalarını belirleme, zamanında ve yerinde durdurma, nedenlerini araştırma, giderici ve düzeltici önlemler alma, önerilerde bulunma, yol gösterme, önlem ve uygulamaları izleme ve sonuçları hakkında hüküm vermedir (Taymaz, 1989, 53).

Öğrenci gelişim ve öğrenmelerinin temelini oluşturan okul programının sürekli değerlendirilmesi ve öğretimin iyileştirilmesini sağlayacak programların geliştirilmesi gereklidir. Okul yöneticisi, okul programının sürekli olarak gözden geçirilip değerlendirilerek geliştirilmesine öncülük etmelidir. Etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çalışmalarına bizzat katılmakta, beklentilerini açıklamakta, herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılmasını teşvik etmektedir (Şişman, 2004, 88).

Okul yöneticisi özellikle öğretim etkinliklerinin planlanması ve değerlendirilmesi konusunda, öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmalı, öğretmenleri destekleyici ve yönlendirici olmalı, sürecin daha etkili işlenmesi için uygun görüş ve geribildirimler sağlamalıdır. Geri bildirim işlevsel olması ve öğretmenler tarafından iyi niyetli olarak algılanması, okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirebilme

yeteneğine, bilgi ve becerisine bağlıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002, 274). Etkili yöneticiler için sorunun özünü öğrenmenin tek yolu ortama girmektir. Sınıf özdür ve onun nabzını tutmak için mutlaka sınıfta bulunmak gerekir (Gümüşeli, 1996, 42). Ancak bu ziyaretlerin de öğrenmeyi kesintiye uğratmayacak bir biçimde yapılması önemlidir (Şişman, 2004, 92).

Öğretimsel lider, öğretim standartlarını açıkça belirtmeli, öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda koordinatörlük görevini üstlenmelidir. Öğretim programları esnek olmalı ve öğrencilerin aktif katılımları sağlanmalıdır (Çelik, 1999, 39).

2.1.4.2.2. Eğitim Programını Eşgüdümleme

Okulun ve okul programının başarısı, okul içindeki çeşitli programların birbirleriyle uyumlu olmasına ve programlar arası eşgüdümün sağlanmasına bağlıdır. Başarılı okullardaki yöneticiler, sınıf ve kademeler arasında program yönünden eşgüdüme önemli rol oynamakta ve öğretmenler arasında büyük ölçüde etkileşimin olmasını teşvik etmektedirler (Şişman, 2004, 86).

Eğitim etkinliklerinin dağılımını yapmada okul yöneticisinin en önemli görevlerinden birisi etkinlikler arasında eşgüdümü sağlamaktır. Bu eşgüdüme genel olarak iki biçimde yapılır. Birincisi, aynı dersi okutan öğretmenlerin yaptıkları plânlar arasındaki eşgüdümdür. Bu eşgüdüme aynı dersi okutan öğretmenlerin yapacağı toplantılarla sağlanabilir. İkinci tür eşgüdüme ise aynı sınıfı okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür. Eşgüdümlenmenin en zoru da aynı sınıfı okutan değişik ders öğretmenleri arasında yapılanıdır. Bu konularda okul yöneticisinin öğretmenlere yardımcı olması zorunludur. Bu nedenle eşgüdümlenme toplantılarına okul yöneticisi başkanlık etmelidir (Başaran, 1994, 89).

2.1.4.2.3. Öğrenci Başarısını İzleme

Okul yöneticisinin öncelikli amacı, öğrenci başarısını arttırmaktır. Bir öğretimsel liderin öğrenci başarısını arttırmak için şunları yapması gerekir

1. Okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalı,
2. Öğrenci başarısını ön plâna çıkarmalı,
3. Öğretim plânlarında bütünlük sağlamalı,
4. Öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmelidir (Özden, 1998, 146).

Bu çalışmalara ilâve olarak yöneticiler, öğretmenlerin standart başarı testleri yoluyla öğrenci başarılarını izlemelerini de sağlamalıdır. Eğer bu mümkün değilse, yöneticiler, zümre öğretmenlerine ortak testler hazırlatarak öğrenci başarısını sürekli ölçebilirler. Yönetici ve öğretmenler, bu yolla okul ve ders amaçlarına ne kadar ulaşılabildiğini bilirler ve amaçlara ulaşabilmesi için gerekli düzenlemeleri yaparlar (Aksoy, 2006, 24).

Standardize edilmiş objektif testleri kullanarak öğrenci ilerlemesi izlenirken programlama ve öğrenci yetersizlikleri de belirlenir; öğretim programında yapılan değişikliklerin sonuçları değerlendirilir ve öğrencilerin sınıfları karşılaştırılır. Öğretim lideri olan yöneticiler bu test sonuçlarını öğretmenlerin tümüyle, aynı sınıfa ders veren öğretmenlerle veya herhangi bir öğretmenle ayrı ayrı tartışır. Test sonuçlarını özet bir biçimde tanımlayan yorumlayıcı analizler yaparak öğretmenlere verirler. Dolayısıyla öğretmenlere yerinde ve zamanında dönüt sağlamış olurlar. Ayrıca amaçları belirlemede, eğitim programını ve öğretimi değerlendirmede ve okul amaçlarına yönelik ilerlemeyi ölçmede yine bu test sonuçlarından yararlanırlar (Gümüseli, 1996, 59).

Okul yöneticisinin en belirgin rolü, okulda daha iyi bir eğitim öğretimin verilmesi için olanak hazırlamaktır. Etkili okul yöneticileri, öğrenci başarısını ve öğretmen etkinliğini en üst düzeye çıkarmak amacıyla gerekli kaynakları sağlayabilecek bir yeterliliğe sahiptirler (Çelik, 1999, 46).

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 okul programında değişiklikler yapma, öğretim yöntemlerini belirleyip geliştirme gibi konularda öğretmenlerle birlikte çalışırlar (Şişman, 2004, 86).

2.1.4.2.4. İletişim Sağlama

Okul yöneticisi iletişimci olarak herkesin paylaşabileceği bir vizyon oluşturmalıdır. Okulun etkinlik ve programlarının anlaşılması bir iletişim sistemi kurularak başarılabilir. Öğretim liderleri, birebir ilişkiyle küçük ve büyük gruplarla iletişim kurabilirler. Okul çevresinin, velinin ve daha geniş toplulukların okulun vizyonunu paylaşması yoluyla etkili bir iletişim kurabilir. İletişimci olarak okul yöneticisi, etkin dinleme grup, grup içi ilişkileri anlama, empati kurma ve okulu etkileyen çevresel faktörleri tanıma konusunda uzman olmalıdır. Okul yöneticisi, okul kültürünün öğretimsel iklim üzerindeki etkisini ve sembolik etkilerinin altında kalan değerleri iyi kestirebilmelidir. Öğretimsel lider açısından etkili iletişim iyi bir vizyon oluşturmayla kurulabilir. Bu bakımdan okul yöneticisinin iletişimcilik rolündeki başarısı, büyük ölçüde güçlü bir vizyon oluşturmaya bağlıdır (Çelik, 1999, 47).

İletişim sağlayıcı olarak öğretimsel lider, öğretmenlerle, velilerle ve üst yöneticilerle iletişim kurmak zorundadırlar. Okul yöneticisinin okulun amaçlarını, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı konusundaki beklentilerini öğrenci, öğretmen ve toplumla paylaşması beklenilmektedir. Paylaşılan amaçlar, herkesin aynı yönde ve bilinçli olarak hareket etmesine yardımcı olur (Taş, 2000, 51).

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, iletişim ve etkileşim sürecinde, çift yönlü iletişim kurarak ve öğretmenleri gerekli yollarla değerlendirmelidir. Açık ve net konuşarak 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 ve Yalın, 2000, 279).

İletişim ağı açık olmalıdır. Öğretmenlerle yöneticilerin ilişkileri ne kadar açık ve demokratik olursa öğretmenler de o kadar okula bağlı olacaklar ve öğretimsel liderin eğitim çalışmalarına istekli katılacaklardır (Aksoy ve Işık, 2008, 238).

2.1.4.3. Olumlu Okul İklimi Geliştirme

Okulun öğrenme iklimi büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumlarından oluşur. Klasik okul yöneticisi olmak yerine öğretimsel lider olmayı yeğleyen okul yöneticileri, öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli işgören ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu biçimlendiren kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı oluşturarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler (Gümüseli, 1996, 60).

Okulun öğrenme iklimi, öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen etkileşimleri anlamına gelir. Okul yöneticileri, örgüt ve çalışanların amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bu örgüt iklimini oluşturmak için, ekip çalışmasını teşvik ederler. Öğretim zamanını dikkatli kullanarak iş görenlerin yüksek niteliğe sahip olmaları için onları geliştirici programları uygularlar. Öğrenci ve öğretmenlerle sık sık karşılaşarak uygun akademik başarı ve çabaları destekleyen bir ödül yapısı oluştururlar. Öğrenci, öğretmen ve diğer iş görenlerin okul amaçlarını gerçekleştirme isteklerini etkilemek amacıyla ortak faaliyetler içinde bulunmalarını gerektirecek etkinlikler düzenler ya da düzenletirler (Gümüseli, 1996, 102).

Etkili okulda bulunan öğretmen ve yöneticiler okulu geliştirme ve okulun amacı olan öğrenci başarısını artırma konusu üzerinde odaklanmışlardır (Çelik, 1999, 38). Etkili okul anlayışında okul yöneticisi odak noktayı oluşturmaktadır. Öğretime doğrudan bir etkisi olmamakta, fakat dolaylı etkisi ile kendini göstermektedir. Okul yöneticisi öğretmenlerin moral seviyeleri ve okul iklimini oluşturma ve geliştirmesinden sorumludur. Yönetici zamanın büyük bir kısmını okulda, sınıflarda, laboratuvar gibi öğretim ortamlarında geçirerek olan ve olmuş sorunlarla ilgilenir. Okulun gelişmesi, yeni fikirlere açıklığı ve bunların uygulanabilirliği okulda olumlu bir iklimin oluşması ya da oluşturulmasını zorunlu kılar. Bu iklimin yaratılmasında en önemli pay yöneticiye düşer (Aydoğan, 1999, 215-216).

2.1.4.3.1. Öğretim Zamanını Etkili Kullanma

Planlı yapılan eğitimde eğitimin süresini oluşturan her dakikanın yeri ve önemi vardır. Bu süre içerisinde öğrencinin kaçıracağı bir öğretim etkinliği onun gerçekleştireceği öğrenim yaşantılarının eksik olmasına yol açar (Başaran, 1994, 104).

Okullarda zamanın örgütlenmesi ve yerli yerinde kullanılması önemlidir. Okulun açılış ve kapanışı, tatil ve dinlenme zamanları, derslerin başlama ve bitişi, teneffüsler, hep zamanla ilgili konulardır. Okuldaki zamanın önceliklere göre plânlanması ve etkili bir biçimde kullanılması yanında, yöneticinin kendine ait bir zaman plânı olması ve zaman yönetimi konusunda beceri sahibi olması gerekir (Şişman, 2004, 89).

Öğretim zamanına ilişkin olarak okullarda en sık görülen olumsuz durumlardan bazıları; öğretimin sık sık anonslarla kesilmesi, geciken öğrencilerin ders işlenirken sınıfa girmesi ve okul idaresinden gelen ricalarla öğretimin kısa sürelerle durdurulmak zorunda kalınmasıdır. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretimsel becerilerini etkili olarak kullanmalarını büyük ölçüde engeller. Yöneticiler öğretimsel lider olarak, okul düzeyinde politikalar geliştirerek ve uygulayarak bu tür olumsuzlukları kontrol altına alabilirler. Sınıftaki öğrenme zamanının kesilmesini sınırlayan politikaları başarıyla yürüten yöneticiler öğrenci başarısını arttırabilirler (Gümüseli, 1996, 45).

Öğretime ayrılan zamanın kesilmesini önlemek önemlidir, ancak bunun yanı sıra öğretime ayrılan zamanın yeni beceriler ve kavramları öğrenme ve uygulama için kullanılması da önemlidir. Bu zamanın etkili kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için okul yöneticisi sınıfları ara sıra ziyaret etmelidir (Gümüseli, 1996, 45).

2.1.4.3.2. Görünen Varlık Olarak Varlığını Hissettirme

Okul yöneticileri zamanlarının önemli bir bölümünü zorunlu toplantılar ve görevler almasına karşın, etkili yöneticiler yine de kalan zamanlarının çoğunu öncelikle öğretmen ve öğrencilerle karşılaşabilmek için makam odalarının dışında geçirmeye çaba gösterirler. Yöneticilerin okul kampüsü, koridor ve sınıflarda sık sık görünmesi

öğretmenler ve öğrenciler ile iletişim içerisinde olma olanağı sağlar. Bu biçimdeki informal iletişim yöneticilere öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları hakkında çok değerli bilgiler sağlar. Bu tür uygulamalar ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarını da olumlu yönde etkiler (Gümüşeli, 1996, 45).

Okul yöneticileri, okulda görünür kişi olarak sınıfları ziyaret edebilirler. Boş zamanlarını koridorlarda dolaşarak ve öğrencilerle sohbet ederek geçirebilirler. Zümre toplantılarına katılma ve öğretime ilişkin konuları öğretmenlerle tartışma yoluyla, okulda öğrenci başarısının önemini vurgulayan bir model olabilirler. Okul yöneticisinin okulda görünür bir kişi izlenimi vermesi, okul personeline güven duygusu verir. Okul yöneticisi işin içinde ve onlarla birlikte dir (Özdemir ve Yalın, 2000, 279).

Görünen varlık olarak yönetici, personel ve öğrenci ile sınıfta ve koridorda iletişim kurar, zümre toplantılarına katılır ve öğretmenlerle konuşmalar gerçekleştirir. Yöneticinin varlığı, vizyon sahibi olarak okul içinde hissedilir. Görülebilen yöneticiler, sürekli olarak okulun değerlerini güçlendirici davranışlar gösterirler. Yönetici, okulda devam eden günlük olayları birinci elden bilir. Yönetici, okulu başkalarının özel ilgilerinden koruduğu gibi okulda var olan değerleri de korur. Yöneticinin varlığı, sınıf öğretmenin formal ve informal gözlemleriyle hissedilebilmelidir (Aksoy, 2006, 28).

Etkili ilköğretim okulu yöneticileri, varlıkları her gün her sınıfta hissedilemezse günlerinin doyumsuz geçtiğini açıklarken; ortaokul ve lise yöneticileri de haftada bir kez her sınıfa girmedikçe o haftalarını başarısız olarak değerlendirmektedirler. Eğer yönetici sık sık sınıfları gözler, üstesinden gelinebilir öğretim konularını tartışmaya katılır, binada düzenli olarak görülür ve aktif olarak personel geliştirme faaliyetlerine katılırsa, öğretmenler, yöneticilerini görünen varlık olarak algılamaktadırlar. Günlük uygulamalarda güçlü olduğu hissedilen yöneticiler, içeriden ve dışarıdan görülürler. Bu tip yöneticiler öğle arasında, çıkış zamanında, koridorda, öğretim başlamadan önce ve sonra işlerinin başındadırlar (Çelik, 1999, 48).

Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarda, üzerinde durulan konulardan biri de, söz konusu okulların yöneticilerinin eylem ve davranışlarıyla başkaları için iyi bir örnek

oluşturmalarıdır. Özellikle okulun vizyonu, misyonu ve amaçlarıyla, değişme ve yeniliklerle bütünleşmede diğer okul çalışanlarına örnek olmalıdır (Şişman, 2004, 96).

2.1.4.3.3 Çalışanların Başarılarını Ödüllendirme

Okulda varlığını hissettirmek isteyen öğretimsel liderler kendi yetkisinde olan ödül ve ceza sistemini etkin olarak uygulamalıdır. Görevini aksatan personel cezalandırılacağını; fazla çaba harcayanlar da ödüllendirileceğini bilmelidir (Başar, 1993, 37).

İş görenleri etkilemek isteyen bir yöneticinin onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir. Her örgütün kendine özgü bir ödül sistemi vardır. Yükselmeler, ücret artışları, tanınma, takdir etme ve sınırlı kaynaklara erişme olanağının sağlanması gibi ödüller, müdürler tarafından öğretmenleri etkilemede kullanılacak önemli özendirme araçlarıdır (Şişman, 2004, 99).

İnsanlar, başarılarının başkaları tarafından tanınmasından ve takdir edilmesinden mutlu olurlar. Ödüllendirilen başarılar, başarının pekiştirilmesi yanında çalışanların motivasyonu ve morali açısından da önemlidir. Bir okulda öğretmenlerce bireysel ya da grup halinde gerçekleştirilen başarıların tanınması, bilinmesi, kutlanması, onların okulla bütünleşmelerini sağlayacaktır (Şişman, 2004, 101).

2.1.4.3.4 Öğretmenlerin Meslekî Gelişimlerini Sağlama

Eğitimde işgörenlerin sürekli bir yetişme süreci içinde yaşamaları diğer mesleklere nazaran daha büyük bir önem taşımaktadır. Hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında özellikle öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri meslekî bir zorunluluk olmaktadır (Başaran, 1994, 138).

Sheppard (1996)'a göre öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme hem ilkokul hemde yüksek okul düzeyinde en etkili öğretim liderliği davranışıdır (Enueme and Egwunyenga, 2008, 13).

Obi (2002) başarılı bir öğretim lideri olmak için müdürün, öğretmenlerle rol performanslarını değiştirmek ve geliştirmek için tasarlanmış personel gelişim programlarına öncelikli önem vermesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretim liderleri öğretmenlerin çalışma performanslarını artırmak için mesleki gelişimi sağlayan konferans ve seminerler düzenlemeli, mesleki derneklerle iş birliği yapmalı ve hizmet içi eğitim programları düzenlemelidirler (Enueme and Egwunyenga, 2008, 13).

Personeli geliştirmenin temel amacı, eğitimcilerin okul için istekli olmalarını ve sorumlulukla sürekli olarak yenilenmeyi sağlamanın yanında, öğrenciler için daha iyi koşullarda öğrenme ortamlarını hazırlamaktır. Buradaki eğitim temel olarak personele gerekli bilgi ve becerileri kazandırmakla ilgiliyken geliştirme personelin yaptığı işi ve örgütünü daha kapsamlı bir bakışla görebilmesini sağlamak amaçlarıyla yapılır. Bunun için öncelikle yöneticinin örgütsel bir vizyona sahip olması, kendini geliştirme çabaları sürerken personeli geliştirmenin de ortam ve koşullarını hazırlaması gerekir (Can, 2009, 120).

Öğretim lideri olarak okul müdürünün görevi, öğretmenlerin davranışlarını artırmaya yönelik düzenlemeleri sağlamaktır. Çünkü etkili bir hizmet ancak nitelikli iş görenlerle olanaklıdır (Aydın, 1994, 192).

2.1.4.3.5. Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etme

Öğretimin ve öğrencinin değerlendirilmesi sonucu öğrenci başarılarının okul, sınıf, aile, çevre tarafından tanınması, başarının sürekliliği ve başkalarının başarıları için gereklidir. Öğrenciler, her şeyden önce başarılarının sınıf ve okul ortamında tanınmasını, bilinmesini ve ödüllendirilmesini bekler. Okul yöneticisi başarılı olan öğrencilerin okul ve sınıf ortamında öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını, böylece başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol modeli olmasını sağlayabilir (Şişman, 2004, 94).

Ogbodo ve Ekpo (2005) okul yöneticisinin esas görevinin okullardaki öğretim ve öğrenmeyi kolaylaştırmak olduğunu belirtmiştir (Enuemel and Egwunyenga, 2008, 14).

Eğitimde ödüllendirme, öğrenciyi istenilen davranışı yapmaya özendirilen bu davranışı yapmasını sürdüren etkileri içerir. Ödüllendirme önceden belirlenen kurallara göre adil ölçülerle yapılmalıdır. Öğrenciye haz veren bütün etkinlikler ödül anlamına gelir (Başaran, 1994, 110). Okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevreye göre öğrencilerin değer verdikleri ödüller birbirinden farklı olabilir. Örneğin; dar gelirli çevrelerdeki okul öğrencileri daha çok maddi ödüller yeğlerken, sosyo ekonomik bakımdan gelişmiş bölgelerdeki okul öğrencileri genellikle doyurucu düzeyde sözlü övgü, iyi not derecesi tercih edebilirler (Gümüşeli, 1996, 49).

Okul yöneticisi sınıf ve okul ödül sistemlerini birbirine bağlamada ve bunların karşılıklı olarak birbirlerini desteklemesini sağlamada en önemli rolü üstlenen kişidir (Aksoy ve Işık, 2008, 237).

2.1.4.3.6. Örgütsel Değişmeyi Başlatma ve Yönetme

Geleceğin okul liderleri, gerek öğrenciler gerekse okul kadrosuyla ilgili olumlu sonuçlar elde edebilmek için okuldaki yenilik ve değişimi başlatma ve etkili biçimde yönetme becerilerine sahip olmalıdır. Okulda gerçekleştirilmek istenen değişimlerin amacına ulaşabilmesi, öncelikle okulun gelecekte sahip olması beklenen vizyonun varlığına ve bu vizyonun okulu oluşturan bütün üyelerce paylaşılmasına bağlıdır (Şişman, 2004, 104).

Açıkça tanımlanmış yüksek standartlar, öğrenmeyi artırmak için gerekli olan yüksek beklentileri güçlendirir. Yüksek standartlar aynı zamanda daha fazla sayıda öğrencinin temel becerileri iyice öğrenmesi beklendiğinde geliştirilir (Aksoy ve Işık, 2008, 239).

Okul için yüksek beklentileri ya da standartları geliştirme ve uygulama biçimleri, okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyoekonomik yapısından ve çevrenin okuldan beklentilerinden etkilenebilir. Bazı çevrelerde okul yöneticilerinin bu konudaki görevi, yüksek beklentileri ve standartları oluşturmayı içerirken, özellikle gelişmiş çevrelerdeki müdürlerin bu alanda yapacakları görev çevrede var olan yüksek beklentileri ve standartları korumak ve geliştirmek ile sınırlıdır. Öğretimsel liderin her iki durumda da akademik standartları ve beklentileri geliştirme ve uygulama sırasında

öğretmenler, öğrenciler, veliler, diğer öğretim kurumları ve meslek örgütleri ile etkileşim içinde olmalarını gerektirir (Hallinger and Murphy, 1985, 198; akt. Aksoy ve Işık, 2008, 239).

2. 2. Eğitim Programının Uygulanması

Bir eğitim yerinde, öğrencilerin önceden belirlenmiş eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için planlı yapılan eğitsel etkinlikleri tümüne eğitim programı denir. Eğitim örgütünün var oluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Eğitim programı bir bakıma okulun üretim planıdır. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmek demektir (Başaran, 1994, 81).

Okulda planlama yapmanın, öğrenci başarısını arttıracak için öğretimsel liderliğe büyük katkısı vardır. Planlama yapma, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, bunların sürekli olarak göz önünde tutulması ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak durumların oluşturulmasına yardım eder. Okul programları planlanırken öğrenci, aile-veli, okul çevresi, iş dünyası, ülke ve küreselleşen dünyanın beklentileri dikkate alınmalıdır (Şişman, 2004, 85).

Okulda okul yöneticisinin varlık nedenlerinden biri ve en önemlisi, okul programının işleyişinin yönetimidir. Öğretimsel liderlik de esas itibariyle yöneticinin, okul programına ve öğretim- öğrenme sürecine liderlik etmesidir (Şişman, 2004, 83).

Öğretimsel liderliğin bu boyutu özellikle eğitim programı ve öğretimle ilgili alanlarda, öğretmenler ile birlikte çalışmayı içerir. Eğitim programı ve öğretimi yönetmede birbirleriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar:

1. Okulun eğitim öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık çalışma faaliyet planları hazırlama
2. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınması
3. Okulun sınıflarında öğretim programları arasında koordinasyon sağlama
4. Programla ilgili materyallerin seçimine aktif olarak katılma
5. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması için gerekli tedbirleri alma

6. Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme
7. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme
8. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama
9. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme (Gümüseli, 1996, 56).

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretimsel liderlik alanında yapılmış olan araştırmalar yer almaktadır. Daha önce belirtildiği gibi öğretimsel liderlik alanında yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Doğrudan öğretim liderliğini konu alan ilk araştırmalardan biri Gümüseli (1996) tarafından yapılmıştır. Gümüseli'nin, "İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" adlı araştırmasının amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmak olmuştur.

Anket formunun geliştirilmesinde Hallinger (1985) adlı araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretim liderliği araştırmalarında sıkça kullanılan kısa adı PIRMS (Principal Instructional Management Rating Scale) olan aracın kullanılması uygun görülmüştür. Söz konusu anket, Gümüseli tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve Türk Eğitim Sistemine göre düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı PIRMS'deki genel yapıya bağlı kalarak öğretim liderliği ile ilgili on bir temel görev alanı ve her bir görevin gerçekleştirilmesine yönelik toplam 70 davranış biçimi belirlemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, yöneticiler, öğretim liderliği görevlerinden okulun amaçlarını açıklama, varlıklarını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme ve öğrencileri öğrenmeye özendirme davranışlarını her zaman yaptıklarını ifade etmişlerdir. Amaçları geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin

mesleki gelişimini sağlama, akademik standartları geliştirme ve uygulamadan oluşan görevleri çoğunlukla yerine getirdikleri görüşündedir. Araştırma sonunda ortaya çıkan bu bulgular okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında yer alan görevleri çoğunlukla yaptıklarını göstermektedir ve okul müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli olarak algıladıklarını ortaya çıkarmaktadır.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları ile araştırmanın değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Şişman (1997) tarafından yapılan ve Osman Gazi Üniversitesinde bildiri olarak sunulan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırmada Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdikleri belirlenmek istenmiştir. Bu kapsamda ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliği davranışları kapsamında beş boyutta ve 50 maddede yer alan davranışları ne ölçüde gösterdiklerini belirlemeye dönük olarak yapılan araştırmada veriler,18 ilköğretim okulundan ve 317 öğretmenden anketle sağlanmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde okul müdürleri, beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarında öğretmenlerin algılamalarına göre, okullar genelinde, ortalama olarak “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda yer alan davranışları “ara sıra”, diğer boyutlarda yer alan davranışları “çoğunlukla” göstermektedir. İlköğretim okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının, bütünde değerlendirilmesi ve müdürlerin yöneticilik kıdemine göre karşılaştırılması sonucu, söz konusu davranışların gösterilmesi yönünde genelde kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark vardır.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılamalarının, okulun bulunduğu çevre (merkez-kenar) yönünden karşılaştırılması sonucu, müdürlerin öğretim liderliği davranışları yönünden okul kümeleri arasında genelde anlamlı bir fark yoktur. Araştırma bulgularına göre, müdürlerin özellikle “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda daha yetkin duruma getirilmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Taş (2000) tarafından Gazi Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsünde yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme

Düzeyleyleri” adlı Burdur ve Isparta illerini kapsayan doktora tezinin amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından hangilerini ne düzeyde gerçekleştirdikleri ile yöneticilerin davranışlarını hangi felsefi yaklaşımın etkilediğini belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. 487 öğretmen ve 63 okul yöneticisi örnekleme alınmıştır. Bilgi toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. 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 ortam ve imkan sağlama, öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlama, öğrenmeyi engelleyen problemlerin temeline inerek çözmeye çalışma, okul ile çevre arasında öğretim konusundaki çatışmaları gidermek için çalışma, 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 gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Buna karşılık, öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimi için ortam hazırlama, derslere girerek örnek dersler verme, öğretmenlere öğretim yeterlilikleri konusunda geri bildirimde bulunma, öğretmenleri sınıflarında düzenli olarak gözleme, öğretmenlerle daha samimi bir hava oluşturmak için çay saatinde öğretmenler odasına gelme rollerini yöneticiler daha alt düzeylerde gerçekleştirmektedirler.

Tanrıögen’in (1998) yaptığı “Temel Eğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları” nı belirleme amacını taşıyan araştırmasının verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları başlıca atı boyutta toplanmaktadır: (a) öğretimi ve öğretmeni geliştirme, (b) öğretimsel iklim geliştirme, (c) iletişim becerileri, (d) öğretimi denetleme, (e) amaç tanımlama ve (f) öğrenci gelişimini izleme. Kadın ve erkek öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Envanteri’ne verdikleri yanıtların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin beklentilerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kıdemi 11 yıl ve üstü olan öğretmenlerin beklenti puanları ortalaması, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur. Devlet ve özel okullarda

çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çalhan (1999) tarafından Yıldız Teknik Üniversitesinde yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği” adlı yüksek lisans tezinin amacı, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerinin belirlenmesidir. Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını gerçekleştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, ulaşılabilir olma ve öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri, öğrenci başarısını izleme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartları geliştirme ve uygulama görevlerini ara sıra yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akgün (2001) tarafından Abant İzzet Baysal Üniversitesinde “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği” adlı doktora tezi diğerlerinden farklı olarak nitel bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının neler olduğu ile ilgili ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir.

Araştırma sonucuna göre ilköğretim 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, öğretmenleri mesleki gelişimlerini sağlama ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevleri ile ilgili görüş farklılığı olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin, yönetmelik, program veya denetim açısından kendilerini sorumlu hissettikleri, gözlem, koordinasyon, yıllık plan, öğretim zamanını koruma gibi görevlerde daha aktif davranışlarda buldukları, öğretmen ve öğrencilere yönelik etkinliklerde ise daha pasif, isteksiz veya kendilerini çok fazla sorumlu hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (1993) tarafından yapılan ve Türkiye’deki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine göre bir değerlendirmesini amaçlayan araştırmada, öğretmen algılarına göre okullarımızın etkili okulun yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenciler ve veliler boyutundaki özelliklerine ne derece sahip oldukları ve öğretmenlerin demografik

özellikleri ile bu boyutlarda kendi okullarını değerlendirmeleri arasındaki ilişki bulunmaya çalışılmıştır. Tarama türünde yapılan araştırmanın evrenini Türkiye’deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı’nca açılan ilköğretim müfettişliği sınavını kazanarak ilköğretim müfettişliği formasyon kursuna katılan ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmuştur. Öğretmen algılamalarına göre, okul yöneticisi faktörü bakımından orta ve alt düzeyde bulunan özellikler, daha ziyade öğretim liderliği alanına girmektedir, yöneticinin doğrudan öğretimle uğraşmak için bazı işlerini astlarına devretmesi, sınıfları bizzat ziyaret etmesi, öğrencilerle sürekli temas halinde olması gibi. Öğretmenlerin eğitim yöneticisi faktörünü algılamalarına genelde yaş, branş ve öğretmenlik hizmet süresi gibi etkenlerin etki etmediği saptanmıştır. Öğretmenlerin, öğretmenler faktörünü algılamasında da genelde yaş, branş ve öğretmenlik hizmeti süresi gibi değişkenlerin etkili olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci özelliklerini algılamalarında yaş, branş ve öğretmenlik hizmet sürelerinin etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Veliler faktörüne ilişkin özelliklerin hepsi de orta ve alt düzeyde gerçekleşmektedir.

Aksoy (2006) tarafından Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini” adlı yüksek lisans tezinin amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmen görüşleri açısından belirlemektir. İncelenen bu roller şunlardır: okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi; düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulmasıdır. Araştırma, 2005–2006 öğretim yılında Aydın il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Şişman’ın (2004) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler t-testi ve varyans analizi testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük çıkmadığı, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutlarındaki öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin kıdeme ve branşa göre farklılık gösterdiği, öğretimsel liderliğin tüm boyutlarında hizmet içi eğitime katılanlarla ile

katılmayanlar arasında anlamlı farkların bulunduğu belirlenmiştir. Okul büyüklüğü ile öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İnandı ve Özkan (2006) tarafından yapılan “Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir” adlı araştırmanın ana amacı, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise katılımcıların konum, okul düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının araştırılmasıdır. Genel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma evrenini Mersin ilinde resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. 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. 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.

Tıkır (2005) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde “İlköğretim Okul Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri” adlı doktora tezinde, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırma 2003- 2004 eğitim öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu müdürlerinin

öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma betimsel yöntem ile ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Temel probleme ilişkin elde edilen bulgular sonucunda; sınıf öğretmenleri İÖO müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zeka arasındaki ilişkinin “yüksek” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Alt problemlere ilişkin elde edilen bulgularda; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zeka arasındaki ilişkiyi “yüksek”, müdürlerin kendilerini “orta” düzeyde algıladıkları görülmüştür. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında duygusal zeka becerilerini kullanmaları sonucunda; örgüt ikliminin düzenlenmesi, ilişki yönetimi, bireysel güç ve kararlılığı gerektiren konularda etkili olabildikleri bulgularla belirlenmiştir. Bu çalışmayla atanacak olan ve hizmet içi eğitim alan müdür adaylarına, öğretimsel liderlikle duygusal zeka kullanımının önemi ve duygusal zeka becerilerinin uygulamalara yansıtılmasına yönelik çalışmaların düzenlenmesinde ışık tutabilir.

Gökyer (2004) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler” adlı doktora tezinde uzman görüşlerini alarak kendisinin oluşturduğu ölçme aracını kullanmıştır. Ülkemizde öğretimsel liderlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde okul müdürlerinin bu rollere ilişkin davranışları çoğunlukla ya da ara sıra düzeylerinde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu çalışmada yeni ilköğretim programını uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buraya kadar sözü edilen çalışmalar genel olarak okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini belirlemeye yöneliktir.

Can (2005)’ın “İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği” çalışmasının bu araştırmayla benzer nitelikte olması sonuçlarını daha önemli kılmaktadır. Ancak araştırma yapıldığında 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programı ile ilgili yeterli süreç yaşanmamıştır.

Can (2005)’ın araştırmasında “Bir öğretim lideri olarak ilköğretim okulu yöneticisinin yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterlilik düzeyi nedir?” şeklinde geliştirilen probleme çözümler aranmıştır. Geliştirilen ölçek Kayseri örnekleminde 235 öğretmen, yönetici ve denetmene uygulanmış, sağlanan verilere göre

sonuçlara ulaşılmıştır. Gerekli süreç yeterince yaşanmadığından yeni öğretim programları hakkında ilköğretim okulu yöneticilerinin yeterli bilgiye sahip olamadıkları, programla ilgili araç-gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılmadıkları ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamları sunamadıkları anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin eğitim programlarını geliştirme ve uygulama yeterliklerinden okulun amaçlarını öğretmenlerle paylaşabilme, okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planları hazırlama, programın uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin değerlendirmelerini yapabilme yeterliklerinin bulunduğu ancak bunların geliştirilmesi gerekliliği paylaşılmıştır. Bir öğretim lideri olarak okul yöneticileri, dönem başı toplantılarında dönem içi etkinlikleri öğretmenlerle birlikte planlamakta, programın anlaşılması ve program amaçlarına ulaşılması için gerekli kaynakları sağlamaya ve sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması yönünde öğretmenlere rehberlik etmeye çalışmaktadırlar. Okul yöneticilerinin yeni öğretim programları hakkında daha yeterli bilgiye ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri daha işlevsel ortamlar hazırlama yeterliliğine sahip olmaları beklenmektedir. Yöneticilerin okuldaki zamanlarının çoğunu öğretimsel etkinliklerle geçirme ve programları uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler üretme yeterliklerinin geliştirilmesi de önem taşımaktadır. Yeni ilköğretim programlarının program geliştirme anlayışıyla sürekli değerlendirilmesi de önem taşımaktadır.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hallinger (1983) tarafından yapılan araştırmada on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. 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.

Avustralya'daki ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek için Wildy ve Dimmock (1993: 57) tarafından yapılan araştırmada şu beş soruya cevap aranmıştır. (a) Müdürlerin öğretim liderliği ile ilgili sorumlulukları üstlenme dereceleri nedir? (b) İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği algıları ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği algılarından farklı mıdır? (c) Öğretim liderliği yetkileri hangi oranda kimlere devredilmektedir? (d) Müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin kendi algıları diğer iş görenlerin algılarından farklı mıdır? (e) Müdürlerin öğretim liderliği algıları okul büyüklüğüne göre değişiklik göstermekte midir? Araştırma on sekiz ilkokul müdürü, dört ortaokul müdürü, beş ortaokul müdür yardımcısı, on bir bölüm başkanı, altmış üç ortaokul öğretmeni olmak üzere yirmi iki okuldan seçilen toplam 154 denek üzerinde yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket yardımıyla toplanmıştır.

Smith ve Andrews' in 1989 yılında yaptıkları araştırmanın amacı öğretmen ve öğrenci algısına göre okul müdürünün etkili öğretim liderliği davranışlarını belirlemektir. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrenciler bakımından “güçlü” öğretim liderliğinin en büyük göstergesi okul müdürünün “sürekli göz önünde olma” özelliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından etkili öğretim lideri olarak algılanan okul müdürlerinin zamanlarının yüzde 93 ünde “varlıkları hissettirdikleri” ortaya çıkmıştır (Aksoy, 2006, 38).

Jenkins (1991) da çeşitli araştırmacıların çalışmaları ile kendi çalışmasını bir araya getirdiğinde okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken liderlik yeterliklerinin, değişen koşulların etkisiyle okul müdürlerine yüklenen yeni rolleri belirleyecek şekilde bir değişme ve gelişme içinde olduğunu vurgulamaktadır. Jenkins, okul liderinin özelliklerini ortaya koyan listesine göre okul müdürü, ileriye gören, yetkilendiren, takım kuran, bürokrasiyi kıran, bilgi yayan, personeline ilgi gösteren ve değer veren, güçlü bir öğretim liderliği sergileyen, tutarlı bir bütünlük arzu eden, yüksek kalite isteyen, kültür yaratan, öğrenme felsefelerini açıklayan, okul toplumu ve çevresini memnun eden kişidir (Aksoy, 2006, 39).

Krug (1992) 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 anket, 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 ilişki bulunmuştur (Akdağ, 2009, 59).

Enueme ve Ekwunyenga (2008) tarafından Nijerya'nın Delta eyaleti Asaba Metropolün'deki resmi ortaöğretim kurumlarında müdürlerin öğretim liderlik rolleri ve öğretmenlerin iş performansı üzerindeki etkisini belirlemek için araştırma yapılmıştır. Öğretmenler gençleri eğitme görevlerini yerine getirirken, teşvik için müdürlerini lider olarak görürler. Müdürler öğretim liderlik rollerini nasıl uygularlar? Bu roller ne derece öğretmenlerin iş performansını etkilemektedir? Bu sorulara cevap aranmıştır. Yapılan çalışmada "Müdürler Tarafından Uygulanan Öğretim Liderliği Anketi" 240 öğretmene uygulanmıştır. müdürlerin öğretim liderlik rollerini büyük çapta uyguladıkları ve bu rollerin öğretmenlerin iş performansı üzerinde etkisinin olduğunu belirlenmiştir.

Oluremi (2008) Nijerya'nın Ado-Ekiti şehrinde seçilen bir kaç ortaokul müdürünün liderlik davranışının okul öğrenme kültürü üzerindeki etkisini araştırmıştır. Veri toplamada müdürün liderliği ve okul öğrenmesi ile ilgili öğretmen algısı anketi kullanılmıştır. Toplanan veriler Spearman'ın sıralama korelasyonu ve tek yönlü ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre bir okul müdürünün liderlik davranışının okul öğrenmesini etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, liderlik ve okul yönetimi ile ilgili çalıştaylara ve seminerlere düzenli katılımı liderlik davranışını daha iyi anlamının okul müdürü tarafından öğrenilmesi gerektiği önerilmiştir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli; evren ve örnekleme, araştırmanın verileri, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili çalışmalar açıklanmış, veri toplama aracının hazırlanışı ve özellikleri belirtilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

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

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Kayseri İl merkezindeki 27 resmi ilköğretim okulu oluşturmuştur. Bu okulların tamamı örnekleme alınmıştır.

Örneklemin alınması için İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gidilerek merkezdeki resmi ilköğretim okullarının yerleri ve isimleri belirlenmiştir. Bu belirlemelerden sonra yetkililerin görüş ve önerileri dikkate alınarak merkezde bulunan 27 resmi ilköğretim okulunun tamamı örnekleme alınmıştır. Merkezdeki 27 resmi ilköğretim okulunda toplam 1276 öğretmen bulunmaktadır. Her okuldaki 12 öğretmen oranlı eleman örnekleme yöntemine göre belirlenerek örnekleme alınmıştır (Tablo 3.1).

Tablo 3.1. Örnekleme Alınan Okullar Listesi

| Kurum Adı | Toplam Öğretmen | Erkek Öğretmen | Kadın Öğretmen | Örnekleme Alınan | |
|--------------------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | | | | Erkek Öğretmen | Bayan Öğretmen |
| Burhanettin Hanım Karamete İ.Ö.O. | 28 | 13 | 15 | 6 | 6 |
| Huriye Eren İ.Ö.O. | 30 | 13 | 17 | 6 | 6 |
| Mehmet Alçı İ.Ö.O. | 35 | 17 | 18 | 6 | 6 |
| Osman Düşünel İ.Ö.O. | 83 | 41 | 42 | 6 | 6 |
| Refika Küçükçalık İ.Ö.O. | 109 | 50 | 59 | 6 | 6 |
| Sancaktepe İ.Ö.O. | 31 | 16 | 15 | 6 | 6 |
| Servet Akaydın İ.Ö.O. | 72 | 32 | 40 | 5 | 5 |
| Şükrü Malaz İ.Ö.O. | 69 | 39 | 30 | 6 | 6 |
| 60.Yıl Cumhuriyet İ.Ö.O. | 62 | 27 | 35 | 6 | 6 |
| Ahmet Soykan İ.Ö.O. | 21 | 10 | 11 | 6 | 6 |
| Besime Özderici İ.Ö.O. | 83 | 47 | 36 | 6 | 6 |
| Bülent Altop İ.Ö.O. | 80 | 47 | 33 | 6 | 6 |
| Erbosan İ.Ö.O. | 37 | 15 | 22 | 6 | 6 |
| Fatoş Büyükkşoğlu İ.Ö.O. | 30 | 15 | 15 | 6 | 6 |
| Habibe Taş İ.Ö.O. | 40 | 23 | 17 | 6 | 6 |
| İldem İMKB İ.Ö.O. | 72 | 54 | 285 | 6 | 6 |
| Hayriye Dabanoglu İ.Ö.O. | 68 | 35 | 33 | 6 | 6 |
| Keykubat İ.Ö.O. | 52 | 32 | 20 | 6 | 6 |
| Yılmaz İsmet Akansu İ.Ö.O. | 64 | 40 | 24 | 6 | 6 |
| 50.Yıl Dedeman İ.Ö.O. | 60 | 42 | 18 | 6 | 6 |
| Osman H. Kalpaklıoğlu İ.Ö.O. | 23 | 13 | 10 | 6 | 6 |
| Rauf Denктаş İ.Ö.O. | 25 | 8 | 17 | 6 | 6 |
| Fatma Zehra Dülgeroğlu İ.Ö.O. | 37 | 20 | 17 | 6 | 6 |
| Y.Mimar Selçuk Karakimse İ.Ö.O | 16 | 6 | 10 | 6 | 6 |
| Gürdoğanlar İ.Ö.O. | 14 | 6 | 8 | 6 | 6 |
| Hacılar Boydak İ.Ö.O. | 25 | 13 | 12 | 6 | 6 |
| Şaşoğlu İ.Ö.O. | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| TOPLAM | 1276 | 679 | 597 | 160 | 160 |

Araştırmanın evreninde 1276 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden 320'si örnekleme alınmıştır. Yöneticilerin sayısının azlığı nedeniyle evreni oluşturan 27 yöneticinin tamamı örnekleme alınmıştır (Tablo 3. 2).

Tablo 3. 2. Evren ve Örneklem

| | Evren | Örneklem | f | % |
|----------|-------|----------|-----|-----|
| Öğretmen | 1276 | 320 | 320 | 25 |
| Yönetici | 27 | 27 | 27 | 100 |

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri belirlenmeye çalışıldığından okul yöneticilerine anket uygulanmamıştır, ancak “okula ve yöneticilere ilişkin bilgi formu” yöneticilerin sayısının az olması nedeniyle örneklem alınmadan evreni oluşturan yöneticilerin hepsine uygulanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma için gereken veriler literatür taraması, anket uygulaması, okul ve yöneticilere ilişkin bilgi formu yoluyla elde edilmiştir.

Veri toplama çalışmaları sırasında öncelikle araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı araştırma, yayın ve kitaplar gözden geçirilmiştir. Bu ön çalışmada araştırma ile doğrudan ilgili olan kaynaklar belirlenmiş, yabancı dilde yazılı olanların Türkçe çevirilerine ulaşılarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuş ve araştırmanın problemi ortaya konulmuştur. Şişman’ın (2004) okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış olan anket formu veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Şişman ile iletişim kurularak kendisinden “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı anketinin uygulama izni istenilmiştir. Alınan izinle ilköğretim okulları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları için geliştirilmiş olan anket, araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anketin okul ve yöneticilere ilişkin bilgilere ulaşmak için düzenlenen bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Anketin ilk bölümü beş sorudan oluşan “kişisel bilgiler” anketi, 50 sorudan oluşan ikinci bölümü ise “okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirleme” anketi olarak düzenlenmiştir. Anket 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-her zaman” (1–5) biçiminde derecelenmiştir. Anketin üçüncü bölümü ise okula ve yöneticilere ilişkin bilgi formu olarak düzenlenmiştir.

Anketin güvenilirliği Cronbach Alpha ile belirlenmiştir (Tablo 3.3). Anketin tamamının ve anketin boyutlarının güvenilirliği aşağıda gösterilmiştir. Anketin alpha değerleri ,94 olarak hesaplanmıştır. Uygulanan anketlerin tamamı güvenilir kabul edilmiştir.

Tablo 3. 3. Anketin Güvenirlik Analizi Sonuçları

| | Madde | Alpha Değeri |
|---|-------|--------------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu | 10 | ,94 |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu | 10 | ,94 |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu | 10 | ,93 |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu | 10 | ,94 |
| Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu | 10 | ,93 |
| TOPLAM | 50 | ,94 |

Şişman’ın yaptığı araştırmada anketin iç geçerliliği Cranbach Alfa ile yoklanmış ve bulunan değer ,92 olmuştur (2004,147). Uysal’ın “İlköğretim Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları”adlı araştırmasında kullanılan anketin güvenilirliği , 93 olarak bulunmuştur (2001, 28). Gümüşeli’nin “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışı” adlı araştırmasında kullanılan anketin güvenilirliği ,99 bulunmuştur (1996, 44).

3.4. Verilerin Analizi

320 öğretmene uygulanan anket sonucunda ulaşılan veriler bilgisayar ortamında sayısallaştırılmış, istatistiki çözümlene için SPSS (Statistical Packet for The Social Science) 15.0 paket programından yararlanılmıştır.

Verilerle ilgili frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve elli davranışa ilişkin öğretmen algılamalarının okullar genelinde ortalama standart sapma değerleri bulunarak tablolar hazırlanmıştır. Daha sonra söz konusu algılamalar, yöneticilerle ilgili cinsiyet, kıdem, branş, hizmet içi eğitime katılma durumları ve okul büyüklüğü (öğrenci ve öğretmen sayısı bakımından) değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Yöneticiler kıdemlerine göre, 0–20 yıl ve 20 yıl üzeri olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Öğretmenler kıdemlerine göre ise; 0–10 yıl, 11–20 yıl, 20 yıldan fazla olmak üzere üç grupta toplanmıştır.

Belirlenen değişkenlere bağlı olarak yapılan karşılaştırmalarda varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Söz konusu değişkenlerle öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin algılamaları arasındaki olası farklılaşmalar t testi ile yoklanmıştır.

Öğretmenlerin algılamalarına göre öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması işlemleri aşağıdaki gibi ayrıntılandırılabilir:

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

Tablo 3. 4 Ölçek seçenekleri ile ilgili puan aralıkları

| Verilen ağırlık | Seçenekler | Sınırı |
|-----------------|--------------|-------------|
| 1 | Hiçbir zaman | 1.00 – 1.79 |
| 2 | Çok seyrek | 1.80 – 2.59 |
| 3 | Ara sıra | 2.60–3.39 |
| 4 | Çoğu zaman | 3.40–4.19 |
| 5 | Her zaman | 4.20–5.00 |

3. Grupların öğretimsel liderliğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi uygulanmıştır. Testler için anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkan gruplar ile ilgili bulgular tablolandırılmış ve incelenmiştir. Elde edilen bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama aracının uygulanmasıyla elde edilen bulgular ve yorumlar yer almıştır. Önce denek grubunun kişisel özellikler bakımından dağılımı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın amaç ve alt amaçları sırasıyla ele alınarak tablolaştırılarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Katılımcıların Kişisel Özellikler Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyeti, meslekteki kıdem süresi, mezun oldukları okul ve branşları ile okul yöneticilerinin cinsiyeti, meslekteki kıdem süresi, branşı ve hizmet içi eğitime katılma durumları tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 4.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

| Kişisel Özellikler | | f | % |
|--------------------|-----------------|-----|------|
| Cinsiyet | Erkek | 168 | 52,5 |
| | Bayan | 152 | 47,5 |
| Meslekteki Kıdem | 1- 10 yıl | 98 | 30,6 |
| | 11-20 yıl | 138 | 43,1 |
| | 21 yıl ve üzeri | 84 | 26,3 |
| | Öğretmen Okulu | 1 | 0,3 |

| | | | |
|----------------------|------------------------------------|-----|-------|
| Mezun Oldukları Okul | veya Lisesi | | |
| | Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık) | 60 | 18,8 |
| | Yüksek Öğretmen okulu (3-4 Yıllık) | 20 | 6,3 |
| | Eğitim Fakültesi | 157 | 49,1 |
| | Diğer | 82 | 25,6 |
| Branşları | Sınıf Öğretmeni | 163 | 50,9 |
| | Branş Öğretmeni | 135 | 42,2 |
| | Diğer | 22 | 6,9 |
| Toplam | | 320 | 100,0 |

İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında 320 öğretmenden 168' inin (%52,5) erkek, 152' sinin (47,5) ise bayan olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında 320 öğretmenden 96'sının (%30,0) 1–10 yıl, 138'sinin (%43,1) 11–20 yıl, 82'sinin (%25,9) ise 20 yıldan fazla öğretmenlik yaptıkları anlaşılmaktadır.

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin % 0,3'ünün öğretmen okulu veya lisesi, %18,8'si eğitim yüksek okulu (2 yıllık), % 6,3' ü yüksek öğretmen okulu (3–4 yıllık), % 49,1'i eğitim fakültesi ve % 25,6'sını diğer okul mezunları oluşturmaktadır

Öğretmenlerin branşlara göre dağılım hesaplamalarının yapılabilmesi için sınıf öğretmenliği, branş öğretmenliği ve diğer olmak üzere üç alt grupta incelenmiştir. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımlarına bakıldığında 320 öğretmenden 163'ünün

(%50,9) sınıf öğretmenliği, 135'inin (%42,2) branş öğretmenliği ve 22'sinin (%6,9) de diğer branşlardan olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 2. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

| Kişisel Özellikler | | f | % |
|----------------------------|-----------------|----|-------|
| Cinsiyet | Erkek | 27 | 100,0 |
| | Bayan | 0 | 0 |
| Meslekteki Kıdemleri | 0-20 yıl | 6 | 22,2 |
| | 21 yıl ve üzeri | 21 | 77,8 |
| Branşları | Sınıf Öğretmeni | 23 | 85,2 |
| | Branş Öğretmeni | 4 | 14,8 |
| Hizmet içi Eğitime Katılım | Katılanlar | 26 | 96,3 |
| | Katılmayanlar | 1 | 3,7 |

İlköğretim okulu yöneticilerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında 27 okul yöneticisinin tamamının da erkek olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında 27 okul yöneticisinden 6'sının (%22,2) 0–20 yıl, 21'inin (% 77,8) 21 yıl ve üzerinde yöneticilik yaptıkları anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin branşlara göre dağılım hesaplamalarının yapılabilmesi için sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenliği olarak iki alt grupta incelenmiştir. Yöneticilerin % 85,2' si sınıf öğretmeni ve % 14,8'i branş öğretmenidir.

Tabloda görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki okul yöneticilerinin % 96,3'ünün hizmet içi eğitime katıldığı, % 3,7'si hizmet içi eğitime katılmadığı görülmektedir. Tablo 4.2' de yer alan bu bulgular, araştırma kapsamındaki okul yöneticilerinin çoğunluğunun yöneticilik konusunda düzenlenen bir haftalık hizmet içi eğitimlere katıldıklarını ortaya çıkarmaktadır.

4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik niteliklerine hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara verdikleri cevaplar ve öğretimsel liderlik niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

4.2.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin, Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Rollerine Sahip Olma Düzeyi

Okul yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rollerine hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması öğretimsel liderlik niteliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 4. 3. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi Ve Paylaşılması Rolüne Sahip Olma Düzeyleri

| | Hiçbir Zaman | | Çok Seyrek | | Ara sıra | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | | X | S |
|---|--------------|-----|------------|-----|----------|------|------------|------|-----------|------|-------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Okul Yöneticimiz..... | | | | | | | | | | | | |
| 1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama | 1 | ,3 | 7 | 2,2 | 41 | 12,9 | 154 | 48,3 | 114 | 35,7 | 4,17 | 0,75 |
| 2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek | 1 | ,3 | 10 | 3,1 | 41 | 12,9 | 157 | 49,2 | 107 | 33,5 | 4,13 | 0,77 |
| 3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme | 2 | ,6 | 6 | 1,9 | 41 | 12,9 | 152 | 48,6 | 114 | 35,7 | 4,17 | 0,76 |
| 4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma | 2 | ,6 | 8 | 2,5 | 41 | 12,9 | 152 | 47,6 | 109 | 34,2 | 4,14 | 0,78 |
| 5. Okulun amaçlar ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme | 2 | ,6 | 9 | 2,8 | 43 | 13,5 | 153 | 48,0 | 109 | 34,2 | 4,13 | 0,79 |
| 6.Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma | 3 | ,9 | 14 | 4,4 | 49 | 15,4 | 106 | 33,2 | 146 | 45,8 | 4,18 | 0,91 |
| 7.Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme | 4 | 1,3 | 12 | 3,8 | 28 | 8,8 | 130 | 40,8 | 145 | 45,5 | 4,25 | 0,86 |
| 8.Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme | 2 | ,6 | 13 | 4,1 | 31 | 9,7 | 134 | 42,0 | 138 | 43,3 | 4,23 | 0,83 |
| 9.Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme | 2 | ,6 | 10 | 3,1 | 47 | 14,7 | 130 | 40,8 | 128 | 40,1 | 4,17 | 0,84 |
| 10.Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme | 1 | ,3 | 12 | 3,8 | 36 | 11,3 | 142 | 44,5 | 127 | 39,8 | 4,20 | 0,80 |

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolüne sahip olma düzeyleri konusunda ‘‘Her zaman’’ gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolleri; X=4,25 ortalama ile öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme olarak, X= 4,23 ortalama ile öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçları belirtme rolü ve X=4,20 ortalama ile öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme olarak belirlenmiştir. Okulların akademik başarısı ile sınavlarda alınan başarılar ve belli bir başarı çitası yakalama düşüncesi bu rollerin ‘‘Her zaman’’ gerçekleştirilmesini

sağlamış olabilir. Öğrenci başarısının okul başarısını doğrudan etkilediğinden öğrenci başarılarını artırmaya yönelik amaçlar belirleme boyutundaki niteliklerini okul müdürleri üst düzeyde gerçekleştiriyor olabilirler.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki diğer yedi öğretimsel liderlik rolünü çoğu zaman gerçekleştirdikleri görülmektedir. “Çoğu zaman” aralığında gerçekleştirilen yedi rolden en alt seviyede gerçekleştirilen öğretimsel liderlik rolü, $X=4,17$ ile okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme ile Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme ve okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama nitelikleridir. Okul amaçlarının okullara özgü olarak yöneticilerce geliştirilmeyip bakanlıkça belirlenen amaçların okullarda uygulanması, bu niteliklerin diğerlerine göre daha alt düzeyde gerçekleştiriliyor olmasının nedeni olabilir.

Taş'ın (2000) yaptığı araştırmanın bulgularına göre; öğretmenler, okul yöneticisinin “okul misyonunun tanımlayıcısı olması” öğretim liderliği rolünü çoğu zaman gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Akgün'ün (2001) yaptığı araştırmanın bulgularına göre; öğretmenler, okul yöneticisinin “okulun amaçlarını açıklama” öğretim liderliği rolünü her zaman gerçekleştirdiklerini belirtirken, “okulun amaçlarını geliştirme” öğretim liderliği rolünü çoğu zaman gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Şişman'ın (2004) yaptığı araştırmanın bulgularına göre “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ortalamaları çoğunlukla bulunmuştur. Aksoy'un (2006) yaptığı araştırmanın bulgularına göre “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ortalamaları çoğunlukla bulunmuştur.

Araştırmanın “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki rollere ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ortalamaları çoğu zaman olarak belirlenmiştir, Okul yöneticilerinin görevi okulu amaçlara uygun olarak yaşatmaktır. Bunun için okulun vizyon ve misyonunu bilip sahip çıkmalı ve öğretmenlerin anlayabileceği şekilde ortaya koymalıdır.

Esasen merkeziyetçi özelliklerin de etkisiyle Türk Eğitim Sisteminde program geliştirme çalışmaları bakanlık düzeyinde yapılmakta, bu çalışmalara zaman zaman eğitim çalışanları da katılmaktadır. Merkeziyetçi yapının özellikleri ve alışkanlıkları yanında öğretmen ve yönetici yetiştirme programlarının da sonucu olarak yöneticilerden, program geliştirme çabalarından çok program uygulamaları ve değerlendirmeleriyle ilgili katkılar beklenmektedir. Bu nedenlerden dolayı ilköğretim programlarının eğitim çalışanlarına yeterince açıklanamadığı ve geleneksel bürokratik yöneticilik rollerinden çıkılamadığı görülmektedir (Can, 2007, 235).

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolleri diğer araştırmaların bulgularıyla benzer özelliktedir.

4.2.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rollerine Sahip Olma Düzeyi

Öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki rollerine okul yöneticilerinin hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile okul yöneticilerinin bu boyuttaki öğretimsel liderlik niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 4. 4. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rolüne Sahip Olma Düzeyleri

| | Hiçbir Zaman | | Çok Seyrek | | Ara sıra | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | | X | S |
|---|--------------|-----|------------|------|----------|------|------------|------|-----------|------|-------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Okul Yöneticimiz..... | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 11. Okulun eğitim- öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama | 4 | 1,3 | 12 | 3,8 | 40 | 12,5 | 121 | 37,9 | 138 | 43,3 | 4,19 | 0,89 |
| 12. Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme | 4 | 1,3 | 12 | 3,8 | 54 | 16,9 | 129 | 40,4 | 117 | 36,7 | 4,08 | 0,89 |
| 13. Okulun I. Ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama. | 5 | 1,6 | 19 | 6,0 | 70 | 21,6 | 127 | 39,8 | 95 | 29,8 | 3,91 | 0,94 |
| 14. Programla ilgili materyallerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılma | 15 | 4,7 | 19 | 6,0 | 56 | 17,6 | 123 | 38,6 | 99 | 31,0 | 3,87 | 1,07 |
| 15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme. | 8 | 2,5 | 31 | 9,7 | 99 | 31,0 | 82 | 25,7 | 94 | 29,5 | 3,71 | 1,07 |
| 16. Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme. | 7 | 2,2 | 22 | 6,9 | 52 | 16,3 | 104 | 32,6 | 127 | 39,8 | 4,03 | 1,02 |
| 17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme. | 7 | 2,2 | 31 | 9,7 | 43 | 13,5 | 123 | 38,6 | 113 | 35,4 | 3,94 | 1,04 |
| 18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama | 0 | 0 | 2 | ,6 | 24 | 7,5 | 90 | 28,2 | 201 | 63,0 | 4,54 | 0,66 |
| 19. Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme. | 8 | 2,5 | 14 | 4,4 | 65 | 20,4 | 114 | 35,7 | 114 | 35,7 | 3,99 | 0,98 |
| 20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağrılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme. | 15 | 4,7 | 32 | 10,0 | 38 | 11,9 | 108 | 34,2 | 123 | 38,6 | 3,92 | 1,15 |

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” öğretimsel liderlik rolüne ilişkin “Her zaman” yerine getirdikleri roller olarak X= 4,54 ortalama ile derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlaması bulunmuştur. Derslerin başlayış ve bitiş zamanlarının belirlenerek buna göre zilin çalıyor olması bu rolün en üst düzeyde gerçekleştirilen rol olarak bulunmasını sağlamış olabilir. Buna karşılık; okul yöneticisinin anonslar ya da sınıftan öğrenci çağrılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme ortalamalarına bakıldığında X=3,92 ortalama ile çoğu zaman yerine getirdiği öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. Okul yöneticisinin sınıf içi öğretim zamanının etkili

kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme rolü $X=3,71$ ortalama “Çoğu zaman” sınırında en alt seviyede gerçekleştirdiği görev olarak belirlenmiştir. Okulun eğitim öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama rolü $X= 4,19$ ortalama ile “Çoğu zaman” gerçekleştirilen bir öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. Bu rolün çoğu zaman sınırında üst düzeyde gerçekleştirilen davranış olarak algılanmasının nedeni, okul yöneticisinin yıllık planları imzalaması ve kontrol etmesi olabilir.

Bu rollerin diğerlerine oranla “Çoğu zaman” sınırında daha alt düzeyde yerine getiriliyor olması yöneticilerin idari işlere daha çok zaman ayırdıklarının göstergesi olabilir. Okul yöneticilerinin zamanlarının çoğunu eğitim ortamlarında bulunup öğretime katılarak geçirmeleri eğitim-öğretimin etkililiğini artıracaktır. Bu rollerin “Çoğu zaman” sınırında diğer rollere göre daha alt düzeyde gerçekleştiriliyor olması yöneticilerin liderlik rollerinden çok idarecilik niteliklerini yerine getirdiklerini göstermektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” öğretimsel liderlik rolü genel olarak değerlendirildiğinde; “Çoğu zaman” yerine getirilen öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur.

Taş’ın (2000) yaptığı araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin öğretim kaynağı ve öğretimi yönetme öğretimsel liderlik rolü genel olarak değerlendirildiğinde çoğu zaman yerine getirilen öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. Şişman’ ın (2004) yaptığı çalışmada “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışların çoğunlukla yerine getirildiği bulunmuştur. Aksoy’un (2006) yaptığı araştırmanın bulgularına göre “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ortalamaları çoğunlukla bulunmuştur. Araştırmanın bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla benzer sonuçlar içerdiğinden literatürle tutarlılık göstermektedir.

4.2.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyi

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki niteliklerini hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek

için sorulan sorulara ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve bu boyuttaki öğretimsel liderlik niteliklerini okul yöneticilerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 4.5. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Rolüne Sahip Olma Düzeyleri

| Roller | Hiçbir Zaman | | Çok Seyrek | | Ara sıra | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | | X | S |
|--|--------------|-----|------------|------|----------|------|------------|------|-----------|------|-------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Okul Yöneticimiz..... | | | | | | | | | | | | |
| 21.Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma. | 5 | 1,6 | 20 | 6,3 | 48 | 15,0 | 111 | 34,8 | 1333 | 41,7 | 4,09 | 0,97 |
| 22.Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme | 11 | 3,4 | 14 | 4,4 | 65 | 20,4 | 114 | 35,7 | 110 | 34,5 | 3,94 | 1,02 |
| 23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma | 11 | 3,4 | 26 | 8,2 | 55 | 17,2 | 124 | 38,9 | 96 | 30,1 | 3,85 | 1,04 |
| 24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme. | 10 | 3,1 | 25 | 7,8 | 70 | 21,9 | 117 | 36,7 | 90 | 28,2 | 3,80 | 1,04 |
| 25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme. | 5 | 1,6 | 17 | 5,3 | 58 | 18,2 | 121 | 37,9 | 111 | 34,8 | 3,96 | 1,02 |
| 26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme öğretmenlere bildirme. | 2 | ,6 | 14 | 4,4 | 44 | 13,8 | 117 | 36,7 | 136 | 42,5 | 4,18 | 0,88 |
| 27.Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme. | 9 | 2,8 | 15 | 4,7 | 44 | 13,8 | 103 | 32,2 | 141 | 44,1 | 4,12 | 1,05 |
| 28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama. | 7 | 2,2 | 28 | 8,8 | 70 | 21,9 | 108 | 33,8 | 99 | 30,9 | 3,84 | 1,04 |
| 29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme. | 8 | 2,5 | 34 | 10,7 | 68 | 21,3 | 125 | 39,1 | 76 | 23,8 | 3,72 | 1,03 |
| 30.Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma. | 8 | 2,5 | 27 | 8,5 | 68 | 21,3 | 104 | 32,5 | 105 | 32,9 | 3,86 | 1,05 |

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutuna ilişkin “Çoğu zaman” sınırında en üst düzeyde yerine getirdikleri rol olarak $X=4,18$ ortalama ile okulun başarı durumunu yazılı ve sözlü olarak öğretmenlere bildirme olarak belirlenmiştir. Başarı ve başarısızlıklar değerlendirilerek başarıyı motive etme açısından ve öğrencilerin başarı durumlarının okulun başarısı üzerindeki etkisi bilindiğinden bu rol en üst düzeyde gerçekleştiriliyor olabilir.

Buna karşılık, sınav sonuçlarına göre okul programının gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma $X=3,85$ ortalama ile “Çoğu zaman” gerçekleştirilen öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. Sınavların okul başarısını yansıttığından bunun bir ölçü olarak değerlendiriliyor olması bu rolün sürekli olarak gerçekleştiriliyor olmasını sağlamaktadır. $X=3,94$ ortalama ile öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme rolü “Çoğu zaman” aralığında üst düzeyde gerçekleştirilen bir davranış olarak bulunmuştur. Bunun üst düzeyde gerçekleştirilen davranış olarak algılanmasının nedeni yeni ilköğretim müfredatının uygulamaya geçilmesinden sonra bakanlığın sene sonlarında öğretmen görüşlerini istemesi ve bunun okul yöneticisi aracılığıyla gerçekleşmesi olabilir. Okul yöneticilerinin sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme rolü $X=3,72$ ortalama ile “Çoğu zaman” yerine getirilmekte olan bir öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. Bu rolün diğerlerine göre daha alt düzeyde gerçekleştirilmesinin nedeni okul yöneticilerinin sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğretmenin yaptığı çalışmalara dayalı olan bir değerlendirme yapmaları olabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme öğretimsel liderlik rolü genel olarak değerlendirildiğinde, “Çoğu zaman” yerine getirilen öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. Öğretim süreci ve öğrenci değerlendirmenin, okul başarısındaki etkisi bilindiğinden çoğunlukla yerine getiriliyor olabilir. Ancak; okul müdürlerinin sınıf içi denetim rolünü her zaman gerçekleştiriyor olmaları gerekmektedir. Çünkü denetim bir bakıma öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen etkenlerin tümünün değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğrenme ortamının hazırlanması işidir. Türkiye’deki okul yönetmelikleri okul yöneticilerine eğitim ve öğretimi denetleme yetkisi ve sorumluluğu vermektedir. Ancak verilen denetleme yetkisinin sınırları dar

olduğu gibi, aynı zamanda okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu böyle bir yetkiyi kullanmaya hazır olmaması bu davranışın “Her zaman” gösterilmesine engel oluşturmuş olabilir.

Öğretim liderliğinin temel yeterliklerinden biri sınıf etkinliklerini izleme ve öğretmenlere rehberlik etmedir. Müdürlerin sınıf gözlemlerine dayalı bilgi birikimlerini, çözümlerini öğretmenlere yansıtmaları beklenir (Can 2007, 237).

Şişman’ın (2004) yaptığı araştırmada öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda yer alan davranışlara ilişkin olarak öğretmen algılamaları çoğunlukla olarak bulunmuştur. Yine Taş’ın (2000) yaptığı araştırmada öğretmenlere göre okul yöneticileri öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutlarındaki niteliklerini “Çoğu zaman” yerine getirmektedir. Aksoy’un (2006) yaptığı araştırmada öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda yer alan davranışlara ilişkin olarak öğretmen algılamaları “Çoğu zaman” olarak bulunmuştur. Araştırmanın “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki bulguları literatürle tutarlılık göstermektedir.

4.2.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyi

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki rollerine hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve bu boyuttaki öğretimsel liderlik niteliklerini okul yöneticilerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 4.6. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rolüne Sahip Olma Düzeyleri

| Roller | Hiçbir Zaman | | Çok Seyrek | | Ara Sıra | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | | X | S |
|--|--------------|------|------------|------|----------|------|------------|------|-----------|------|-------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Okul Yöneticimiz..... | | | | | | | | | | | | |
| 31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme. | 11 | 3,4 | 24 | 7,5 | 39 | 12,2 | 107 | 33,5 | 131 | 41,1 | 4,03 | 1,08 |
| 32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma. | 21 | 6,6 | 26 | 8,2 | 58 | 18,2 | 83 | 26,0 | 123 | 38,6 | 3,83 | 1,23 |
| 33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme | 43 | 13,5 | 38 | 11,9 | 69 | 21,6 | 84 | 26,3 | 67 | 21,0 | 3,31 | 1,33 |
| 34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenleme. | 22 | 6,9 | 37 | 11,6 | 84 | 26,3 | 107 | 33,5 | 57 | 17,9 | 3,45 | 1,14 |
| 35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme. | 13 | 4,1 | 24 | 7,5 | 68 | 21,3 | 105 | 32,9 | 102 | 31,9 | 3,83 | 1,09 |
| 36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb katılma.) öğretmenleri destekleme. | 12 | 3,8 | 31 | 9,7 | 64 | 20,0 | 105 | 32,8 | 98 | 30,6 | 3,79 | 1,11 |
| 37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma. | 56 | 17,5 | 46 | 14,4 | 73 | 22,8 | 86 | 26,9 | 48 | 15,0 | 3,08 | 1,32 |
| 38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma. | 55 | 17,2 | 46 | 14,4 | 73 | 22,9 | 86 | 27,0 | 48 | 15,0 | 3,05 | 1,33 |
| 39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma. | 30 | 9,4 | 35 | 11,0 | 78 | 24,4 | 96 | 30,0 | 74 | 23,1 | 3,47 | 1,23 |
| 40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini | 16 | 5,0 | 32 | 10,0 | 72 | 22,5 | 104 | 32,5 | 88 | 27,5 | 3,69 | 1,13 |

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” öğretimsel liderlik rol boyutuna ilişkin “Çoğu zaman” aralığında en üst düzeyde yerine getirdikleri rol olarak X= 4,03 ortalama ile öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etmelerini belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak okul yöneticilerinin kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri

fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme $X=3,83$ ortalama ile sürekli olarak gerçekleştirdikleri bir rol olarak çıkmıştır. Bunun sebebinin Milli Eğitim Bakanlığının açmış olduğu merkezi ve mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerini okul müdürlerinin öğretmenlere bildirmesinin etkisi olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma rolü $X=3,05$ ortalama ile “Çoğu zaman” aralığında en alt düzeyde yerine getirilmekte olan bir öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur.

Etkin öğretim liderlerinin iki temel göstergesinden biri öğretmenlerle iletişim süreci içerisinde bulunmaları bir diğeri mesleki gelişimlerini desteklemeleridir (Blase ve Blase 2000; akt. Can 2007, 236). Müdürlerin diğeri öğretmenlerle işbirliğini gerçekleştirme, sorunları tartışma, paneller ve konferanslara katılma konularında da öğretmenleri desteklemeleri ve onları literatürden haberdar etmeleri gerekir (Blase ve Blase 2000; akt. Can 2007, 238).

Birçok okulun ikili öğretim yapıyor olması nedeniyle zamanın kısıtlı olması, okulların konferans düzenlemek için fiziki ve maddi imkânlarının olmayışı ve derslerin boş geçmesini önlemek gibi nedenlerle yöneticiler, öğretmenlere yönelik konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırmadıkları söylenebilir.

Yöneticilerin öğretmenleri üst düzey performans göstermeleri ama üst düzey performans gösterenleri yazılı olarak takdir etmemeleri dikkat çekici bir sonuçtur. Öğretmenlerin ödüllendirilmesi okul yönetiminde yer verilmesi gereken önemli konulardan biri olmasına rağmen, Türkiye’de okul yöneticilerinin yazılı takdir verme yetkilerinin olmaması bu rolün çoğu zaman sınırında alt düzeyde gerçekleştirilmesinin nedeni olabilir.

Şişman’ın (2004) yaptığı çalışmada “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmen algılamaları “Ara sıra” olarak bulunmuştur. İlköğretim okullarında özellikle öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkinlik ve hizmet içi eğitim çalışmalarının yetersiz düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Şişman’ın yaptığı çalışma ile bu çalışmanın bulguları farklılık göstermektedir. Bakanlığın, hizmet içi eğitim

faaliyetlerini artık internet ortamında, mebbis sayfasında yayınlaması ve daha fazla öğretmene ulaşması sonucu hizmet içi eğitime katılma oranında yükselme olması olasılığından dolayı farklılık ortaya çıkmış olabilir. Akgün'ün (2001) yaptığı araştırmanın bulgularına göre; öğretmenler, okul yöneticisinin “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama” öğretim liderliği rolünü ara sıra gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Akgün'ün yaptığı araştırmanın bulguları ile farklılık göstermektedir. Oluremi' nin (2008) yaptığı araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama konusunda çalıştay ve seminerlere katılmasını belirtmekte ve önermektedir. Aksoy'un (2006) yaptığı araştırmada “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki bulguları çoğu zaman olarak tutarlılık göstermektedir.

4.2.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması Rollerine Sahip Olma Düzeyi

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğin “düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması” boyutundaki niteliklerini hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve bu boyuttaki öğretimsel liderlik niteliklerini okul yöneticilerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır

Tablo 4.7. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğrenme- Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Rolüne Sahip Olma Düzeyleri

| Roller | Hiçbir Zaman | | Çok Seyrek | | Ara sıra | | Çoğu Zaman | | Her Zaman | | X | S |
|---|--------------|-----|------------|------|----------|------|------------|------|-----------|------|-------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Okul Yöneticimiz..... | | | | | | | | | | | | |
| 41.Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında takım ruhu” oluşmasına öncülük etme. | 19 | 6,0 | 32 | 10,0 | 44 | 13,8 | 91 | 28,4 | 125 | 39,1 | 3,87 | 1,22 |
| 42.Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme. | 9 | 2,8 | 27 | 8,5 | 45 | 14,1 | 95 | 29,7 | 138 | 43,1 | 4,03 | 1,08 |
| 43.Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama. | 3 | 0,9 | 20 | 6,3 | 40 | 12,5 | 109 | 34,2 | 142 | 44,4 | 4,16 | 0,94 |
| 44.Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma. | 3 | 0,9 | 22 | 6,9 | 41 | 12,9 | 124 | 38,8 | 124 | 38,8 | 4,09 | 0,94 |
| 45.Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama. | 9 | 2,8 | 14 | 4,4 | 43 | 13,5 | 103 | 32,2 | 145 | 45,3 | 4,14 | 1,00 |
| 46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme. | 13 | 4,1 | 29 | 9,1 | 48 | 15,0 | 120 | 37,5 | 101 | 31,6 | 3,85 | 1,10 |
| 47. Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme. | 12 | 3,8 | 22 | 6,9 | 56 | 17,2 | 101 | 31,7 | 121 | 37,8 | 3,95 | 1,09 |
| 48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme. | 4 | 1,3 | 16 | 5,0 | 27 | 8,5 | 114 | 35,6 | 153 | 47,8 | 4,26 | 0,90 |
| 49.Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme. | 4 | 1,3 | 17 | 5,3 | 28 | 8,8 | 117 | 36,6 | 148 | 46,3 | 4,23 | 0,91 |
| 50.Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama. | 4 | 1,3 | 12 | 3,8 | 29 | 9,1 | 95 | 29,7 | 172 | 53,8 | 4,34 | 0,89 |

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin düzenli öğretim- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretimsel liderlik rol boyutuna ilişkin “Her zaman” yerine getirdikleri rol olarak, öğretmenler $X=4,34$ ortalama ile okul yöneticilerinin öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlamaları olarak belirtmişlerdir. Okul başarısını artırmada ailenin, çevrenin okula desteğinin önemi bilindiğinden bu rol en üst düzeyde gerçekleşmiş olabilir. İlköğretim okulu yöneticilerinin “Her zaman” yerine getirdikleri öğretimsel liderlik rollerinden bir de

$X=4,26$ ortalama ile birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme olarak belirtmişlerdir. Etkili okul yöneticilerinin görevlerinden biri de okul içi iletişimi sağlamaktır. Okul içi iletişimin sağlıklı olması, birey ve gruplar arasında çatışmanın olmaması, öğretmenler arasında bilgi alışverişini artıracak ve bu da doğrudan başarıyı etkileyecektir. Okul yöneticileri bu nedenlerden dolayı birey ve gruplar arası çatışmaları önleyici önlemler aldıkları söylenebilir.

Buna karşılık; yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “ takım ruhu” oluşmasına öncülük etme ile öğretmenler ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayıcı sosyal faaliyetlere öncülük etme $X=3,87$ ortalama ile “Çoğu zaman” aralığında alt düzeyde yerine getirilmekte olan bir öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. Takım ruhu eğitim kurumları için yaşamsal bir öneme sahip olduğu gibi gerçek bir lider, öğretmen meslektaşlarıyla yan yana yer almalıdır (Can 2007, 267).

Takım ruhu toplam kalite yönetiminin bir parçasıdır. Okul yöneticileri TKY felsefesini benimsemedikleri için kurumlarında hayata geçirememişlerdir. Bu nedenle takım ruhu oluşmasına öncülük etme öğretimsel liderlik rolü bu düzeyde gerçekleştirilmiş olabilir. Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma öğretimsel liderlik rolü genel olarak değerlendirildiğinde “Çoğu zaman” gerçekleştirilen bir öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur.

Taş’ın (2000) yaptığı araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin olumlu okul iklimi oluşturma öğretimsel liderlik rolü genel olarak değerlendirildiğinde üst düzeylerde yerine getirilen öğretimsel liderlik olarak bulunmuştur. Yine Şişman’ın (2004) yaptığı araştırmada düzenli öğrenme-öğretme iklimi oluşturma boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamaları çoğunlukla olarak bulunmuştur. Araştırmadaki bulgular; Taş ve Şişman’ın yaptığı araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

4.3. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Cinsiyetleri, Meslekteki Kıdemleri, Mezun Oldukları En Son Okullar ve Branşları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri, meslekteki kıdemleri, mezun oldukları en son okullar ve branşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

4.3.1. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu başlık altında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini cinsiyetlerinin etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4. 8. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı

| ROLLER | CİNSİYET | N | X | S | sd | t | P |
|---|----------|-----|------|-----|-----|-------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | ERKEK | 168 | 4,23 | ,53 | 317 | ,437 | ,663 |
| | KADIN | 152 | 4,20 | ,53 | | | |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | ERKEK | 168 | 4,09 | ,63 | 317 | ,716 | ,474 |
| | KADIN | 152 | 4,05 | ,57 | | | |
| Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | ERKEK | 168 | 4,01 | ,73 | 317 | ,331 | ,740 |
| | KADIN | 152 | 3,98 | ,69 | | | |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi | ERKEK | 168 | 3,70 | ,81 | 317 | -,231 | ,817 |
| | KADIN | 152 | 3,72 | ,74 | | | |
| Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma | ERKEK | 168 | 4,10 | ,81 | 317 | -,837 | ,403 |
| | KADIN | 152 | 4,17 | ,73 | | | |

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin; kadın ve erkek öğretmenlerin bu rolün gerçekleştirilmesi düzeyi hakkındaki ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler $X=4,23$ ortalama ile bayan öğretmenler $X= 4,20$ ortalama ile “Her zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t= ,437$; $p= ,663$).

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler $X=4,09$ ortalama ve kadın öğretmenler $X=4,05$ ortalama ile “Çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okul yöneticilerinin bu rolü gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t= ,716$, $p= ,474$).

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin; erkek ve kadın öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler $X= 4,01$; kadın öğretmenler $X= 3,98$ ortalama ile “ Çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin bu rolü gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t= ,331$, $p= ,740$).

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki öğretimsel liderlik niteliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin; kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler $X=3,70$; kadın öğretmenler $X= 3,72$ ortalama ile “Çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerin bu rolü gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t= -,231$, $p= ,817$).

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki öğretimsel liderlik niteliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin; kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler $X=4,10$; kadın öğretmenler $X=4,17$ ortalama ile “Çoğu zaman” gerçekleştirdikleri görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ($t: -837, p: ,403$).

Yapılan analizler sonucunda gruplar arası ortalamalar birbirine oldukça yakın ve aynı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar arası farkın anlamlı çıkmamasının nedeni, kadın ve erkek öğretmenlerin aynı fikre sahip olmaları olabilir. Ancak ilköğretim okulu yöneticilerinin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin, kadın ve erkek öğretmenlerin birbirine yakın oranlarda “Her zaman” aralığında görüş belirtmelerinin sebebi olarak, okul yöneticilerinin yapmış oldukları kurul ve toplantılar gösterilebilir.

Okulun amaçları, okulun gerçekleştirmek istediği vizyonu kapsamalıdır. Okullar belirli amaçları olması gereken örgütlerdir. Amaç belirlemeden yapılacak eylemler karanlıkta yön belirlemeye benzer. Okul amaçlarının belirlenmesinde benimsenen eğitim felsefesi, okulun içinde yer aldığı toplumun beklenti ve yönelimleri, kültürel yapı, sahip olunan kaynaklar vb. bazı belirleyiciler vardır okul yöneticileri amaç belirlemede bunları dikkate almalıdır (Şişman 2004,78). Okul yöneticileri okulun amaçları ve bunların önemini öğretim yılı boyunca yapacağı toplantılarda öğretmenlere aktarmalıdır.

Taş'ın (2000) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik niteliklerini ve bazı felsefi ilkeleri gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde, cinsiyetlerine göre bir farklılık bulunamamıştır. Buradaki bulgular, Taş'ın (2000) ve Aksoy'un araştırmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Aksoy (2006) çalışmasında öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamış ve ortalamaları “Çoğu zaman” aralığındadır. Bu durumda araştırmanın bulgularının literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

4.3.2. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu başlık altında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini kıdemlerinin etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4.9. Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Farklılığı

| ROLLER | | Kareler Toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | Gruplar arası | ,46 | 2 | ,231 | ,817 | ,443 |
| | Gruplar içi | 88,319 | 312 | ,283 | | |
| | Toplam | 96,744 | 314 | | | |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | Gruplar arası | 1,077 | 2 | ,539 | 1,487 | ,228 |
| | Gruplar içi | 113,000 | 312 | ,362 | | |
| | Toplam | 114,078 | 314 | | | |
| Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | Gruplar arası | ,165 | 2 | ,082 | ,163 | ,850 |
| | Gruplar içi | 157,921 | 312 | ,506 | | |
| | Toplam | 205,253 | 314 | | | |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi | Gruplar arası | ,028 | 2 | ,014 | ,023 | ,977 |
| | Gruplar içi | 190,668 | 312 | ,611 | | |
| | Toplam | 190,696 | 314 | | | |
| Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma | Gruplar arası | ,103 | 2 | ,051 | ,086 | ,917 |
| | Gruplar içi | 185,505 | 312 | 0,595 | | |
| | Toplam | 185,607 | 314 | | | |

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretimsel liderlik boyutlarında öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin farklılaşma ortaya çıkmamaktadır.

4.3.3. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Öğretmenlerin Farklı Okullardan Mezun Olma Durumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu başlık altında, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini mezun oldukları okulların etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Öğretmen okulu veya lisesinden mezun olan bir kişi bulunduğundan dolayı bu grup değerlendirilmeye alınmamıştır.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Niteliklerini gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Farklılığı

| ROLLER | | Kareler Toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---|------------------|--------------------|-----|--------------------|------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | Gruplar arası | ,296 | 3 | ,099 | ,348 | ,791 |
| | Gruplar içi | 89,393 | 315 | ,284 | | |
| | Toplam | 89,689 | 318 | | | |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | Gruplar arası | ,475 | 3 | ,158 | ,431 | ,731 |
| | Gruplar içi | 115,877 | 315 | ,368 | | |
| | Toplam | 116,353 | 318 | | | |

| | | | | | | |
|--|---------------|---------|-----|------|-------|------|
| Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | Gruplar arası | 1,719 | 3 | ,573 | 1,127 | ,338 |
| | Gruplar içi | 160,200 | 315 | ,509 | | |
| | Toplam | 161,919 | 318 | | | |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi | Gruplar arası | 1,316 | 3 | ,439 | ,719 | ,541 |
| | Gruplar içi | 192,101 | 315 | ,610 | | |
| | Toplam | 193,418 | 318 | | | |
| Düzenli Öğretme- Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma | Gruplar arası | ,549 | 3 | ,183 | ,299 | ,826 |
| | Gruplar içi | 192,819 | 315 | ,612 | | |
| | Toplam | 193,699 | 318 | | | |

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretimsel liderlik boyutlarında öğretmenlerin mezun oldukları okullar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin farklı alanlardan mezun olmaları, yöneticilerinin, öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinde farklılaşma ortaya çıkarmamaktadır. Bunun nedeni olarak farklı alan mezunu olmalarına rağmen, eğitim çalışanı olarak aynı işi yapıyor olmaları, aynı amaç için aynı ortamlarda bulunuyor olmaları olabilir.

4.3.4. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu başlık altında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini mezun oldukları okulların etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Niteliklerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Farklılığı

| ROLLER | BRANŞ | N | X | S | sd | t | p |
|---|-----------------|-----|------|-----|-----|-------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | Sınıf Öğretmeni | 162 | 4,24 | ,51 | 317 | ,674 | ,501 |
| | Branş Öğretmeni | 158 | 4,20 | ,54 | | | |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | Sınıf Öğretmeni | 162 | 4,08 | ,60 | 317 | ,283 | ,778 |
| | Branş Öğretmeni | 158 | 4,06 | ,60 | | | |
| Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | Sınıf Öğretmeni | 162 | 4,02 | ,65 | 317 | ,660 | ,510 |
| | Branş Öğretmeni | 158 | 3,97 | ,77 | | | |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi | Sınıf Öğretmeni | 162 | 3,75 | ,80 | 317 | ,881 | ,379 |
| | Branş Öğretmeni | 158 | 3,67 | ,75 | | | |
| Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma | Sınıf Öğretmeni | 162 | 4,18 | ,74 | 317 | 1,165 | ,245 |
| | Branş Öğretmeni | 158 | 4,08 | ,81 | | | |

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi deneklerin yığıldığı branş dilimine göre gruplandırma yapılmıştır. Denekler sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni diye gruplandırılmıştır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması niteliklerini yerine getirme düzeylerine ilişkin olarak sınıf öğretmenleri $X=4,24$ branş öğretmenleri $X=4,20$ ortalama ile “Her zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde branşlarına göre.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t=,674$, $p=501$). Sınıf öğretmeni ile branş öğretmenlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması niteliklerinin yerine getirilmesi konusunda aynı düşünceye sahip oldukları görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin eğitim

programı ve öğretim sürecinin yönetimi niteliklerini yerine getirme düzeylerine ilişkin olarak sınıf öğretmenleri $X=4,08$ ortalama ve branş öğretmenleri $X=4,06$ ortalama ile “Çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde branşlarına göre.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t=-,283$; $p=,778$).

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi niteliklerini yerine getirme düzeylerine ilişkin olarak sınıf öğretmenleri $X=4,02$ ortalama ve branş öğretmenleri $X=3,97$ ortalama ile “Çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde branşlarına göre.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=,660$; $p=,510$). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi niteliklerini yerine getirme düzeylerine ilişkin olarak sınıf öğretmenleri $X=3,75$ ortalama ve branş öğretmenleri $X=3,67$ ortalama ile “Çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde branşlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ($t=,881$; $p=,379$).

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma niteliklerini yerine getirme düzeylerine ilişkin olarak sınıf öğretmenleri $X=4,18$ ortalama ile branş öğretmenleri ise $X=4,08$ ortalama ile “Çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim okulu yöneticilerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde düzeyleri farklı olmasına karşılık öğretmenlerin branşlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t=1,165$; $p=,245$). Öğretmenlerin tamamı okula isteyerek gelerek okul amaçlarına motive olup, okulun etkililiğinin sağlanmasında düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin önemini bilmektedirler. Bundan dolayı fark anlamlı çıkmamış olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik niteliklerini gerçekleştirme

düzyine ilişkin görüşlerinin ortalamalarının, branş öğretmenlerinin görüşlerinin ortalamalarına oranla daha yüksek çıkmasının nedeni sınıf ve branş öğretmenlerinin eğitim farklılıklarından ortaya çıktığı söylenebilir. Branş öğretmenleri, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini daha üst düzeyde gerçekleştirilmesini istiyor olabilir.

Elde edilen bulgular Taş'ın (2000) ve Aksoy'un (2006) araştırmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Taş'ın (2000) ve Aksoy'un yapmış olduğu araştırmalara göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği niteliklerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde branşlarına göre bir farklılık bulunamamıştır.

4.4. Okul Yöneticisinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri İle, Yöneticilerin Cinsiyeti, Meslekteki Kıdemleri, Branşları, Yöneticilikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılıp Katılmaması Arasındaki İlişki

Yöneticilerin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeyleri ile cinsiyetleri, meslekteki kıdemleri, branşları ve yöneticilikle ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

4.4.1. Okul Yöneticisinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri İle Yöneticilerin Cinsiyeti Arasındaki İlişki

Örnekleme alınan okullarda bayan yönetici bulunmadığından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığı belirlenememiştir.

4.4.2. Okul Yöneticisinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri İle Yöneticilerin Meslekteki Kıdemleri Arasındaki İlişki

Yöneticilerin yöneticilik kıdem değişkenine göre, öğretimsel liderlik niteliklerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen cevaplarının ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların test edilmesi ile ilgili bulgular ve yorumlar Tablo 4.12'de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Niteliklerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklar

| ROLLER | KIDEM | N | X | S | t | p |
|---|-----------------|-----|------|-----|-------|-------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | 0–20 yıl | 94 | 4,23 | ,53 | ,219 | ,827 |
| | 21 yıl ve üzeri | 226 | 4,21 | ,53 | | |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | 0–20 yıl | 94 | 4,15 | ,54 | 1,474 | ,142 |
| | 21 yıl ve üzeri | 226 | 4,04 | ,62 | | |
| Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | 0–20 yıl | 94 | 4,03 | ,72 | ,564 | ,573 |
| | 21 yıl ve üzeri | 226 | 3,98 | ,71 | | |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi | 0–20 yıl | 94 | 3,90 | ,65 | 2,864 | ,004* |
| | 21 yıl ve üzeri | 226 | 3,63 | ,81 | | |
| Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma | 0–20 yıl | 94 | 4,21 | ,72 | 1,138 | ,256 |
| | 21 yıl ve üzeri | 226 | 4,10 | ,79 | | |

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin sayısının az olması nedeniyle yönetici deneklerin yığıldığı zaman dilimine göre gruplandırma yapılmıştır. Bunun nedeni; deneklerin oluşturduğu alt gruplardaki denek sayısının azlığı nedeniyle istatistik hesaplamaların yapılmasının doğru olmamasıdır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyine ilişkin, müdürlük kıdemi

olarak 0–20 yıl kıdeme sahip olan yöneticilerin bulunduğu okullardaki öğretmenler $X=4,23$ ortalama, 21 yıl ve üzerinde yöneticilik kıdemine sahip olan yöneticilerin bulunduğu okullardaki öğretmenler $X=4,21$ ortalama ile “Her zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde, yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemine göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ($t=,219$; $p=,827$). 0–20 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan yöneticilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin aynı düşünceyi sahip olmaları farkın anlamlı olmamasının nedeni olabilir. Okul yöneticilerinin, kıdem yılı ne olursa olsun aynı bürokratik yapıyla ve birbirine benzer davranışlarla okulları yönetiyor olmaları gibi nedenlerle bir fark ortaya çıkmamış olabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak, 0–20 yıl kıdeme sahip olan yöneticilerin bulunduğu okullardaki öğretmenler $X= 4,15$ ortalama, 21 yıl ve üzerinde yöneticilik kıdemine sahip olan yöneticilerin bulunduğu okullardaki öğretmenler ise $X=4,04$ ortalama ile “Çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Yöneticilerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde yöneticilerin kıdemlerine göre ortalamaları aynı düzeyde olmasına rağmen 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t=1,474$ $p=,142$).

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak 0–20 yıl arası kıdeme sahip olan yöneticilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler $X=4,03$ ortalama, 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan yöneticilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler ise $X=3,98$ ortalama ile “Çoğu zaman” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde

yöneticilerin yöneticilikteki kıdemine göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t=,564$ $p= ,573$).

Anlamlı bir fark ortaya çıkmamasına rağmen 0-20 yıl arası kıdeme sahip olan yöneticiler, 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan yöneticilerden öğretimsel liderlik niteliklerini daha üst düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Kıdem yılı arttıkça öğretim liderliği niteliklerini gerçekleştirme oranları düşmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak, 0–20 yıl arası kıdeme sahip olan yöneticilerin bulunduğu okullardaki öğretmenler $X=3,90$ ortalama, 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan yöneticilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler ise $X= 3,63$ ortalama ile “Çoğu zaman” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde, yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemine göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($t= 2,864$; $p= ,004$; $p<0.05$)

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki rolleri meslek kıdemi 0-20 yıl arasında olan yöneticilerin öğretmenleri destekleme ve geliştirilmesi boyutunda yeni yönetim ve yaklaşımları benimsedikleri ve uyguladıklarından anlamlı bir fark olmuş olabilir. Yönetim anlayışının değişmesi gerçeğine genç yöneticilerin uyum sağlamaları bu farklılığı ortaya çıkarmış olabilir.

Can (2007)' nin, “ilköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliği” araştırmasında, eğitim çalışanlarının “az” düzeyde sahip oldukları yönetici yeterlikleri arasında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak etkinlikler (seminer, belgesel, film izleme vb.) düzenlenmesini sağlama ve öğretmenleri, bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri için cesaretlendirme destekleme yer almaktadır. Okul başarısını arttırmak isteyen yöneticilerin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi liderlik niteliğine sahip olmaları ve bu rolü en üst düzeyde gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Öğretmenler yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak, 0–20 yıl arası kıdeme sahip olan yöneticilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler $X=4,21$ ortalama ile “Her zaman”, 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan yöneticilerin bulunduğu okullardaki öğretmenler $X=4,10$ ortalama ile “Çoğu zaman” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim okulu yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma niteliklerini gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde kıdemlerine göre 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık yoktur ($t=1,138$; $p=,256$). Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin okul etkililiği üzerindeki önemi bilinmektedir. Her iki gruptaki yöneticilerle çalışan öğretmenler bunu bildikleri için fark anlamlı çıkmamış olabilir. Ayrıca öğretmenlerin, okul çalışanlarının ve öğrencilerin okula istekle gelip çalışmalarının ön şartı olarak yöneticilerinin düzenli bir öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmaları gerektiğini düşünüyor olabildikleri söylenebilir.

4.4.3. Okul Yöneticisinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri İle Yöneticilerin Branşları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

İlköğretim okulu yöneticilerinin branş değişikliğine göre öğretimsel liderlik niteliklerini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen cevaplarının ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların test edilmesi ile ilgili bulgular ve yorumlar Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13 Yöneticilerin Branş değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Niteliklerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklar

| ROLLER | BRANŞ | N | X | S | t | p |
|---|------------------------|-----|------|-----|------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | 1 (sınıf öğretmeni) | 216 | 4,23 | ,54 | ,693 | ,489 |
| | 2 (branş öğretmeni) | 104 | 4,19 | ,50 | | |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | 1 (sınıf öğretmeni) | 216 | 4,08 | ,61 | ,316 | ,752 |
| | 2 (branş öğretmeni) | 104 | 4,06 | ,58 | | |
| Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | 1 (sınıf öğretmeni) | 216 | 4,00 | ,73 | ,184 | ,855 |
| | 2 (branş öğretmeni) | 104 | 3,98 | ,67 | | |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi | 1 (sınıf öğretmeni) | 216 | 3,73 | ,80 | ,696 | ,487 |
| | 2 (branş öğretmeni) | 104 | 3,67 | ,72 | | |
| Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma | 1 (sınıf öğretmeni) | 216 | 4,15 | ,80 | ,491 | ,623 |
| | 2 (branş öğretmeni) | 104 | 4,10 | ,72 | | |

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi, ilköğretim okulu yöneticilerinin sayısının az olması nedeniyle yöneticiler branşlarına göre sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyine ilişkin, branşı sınıf öğretmeni olan yöneticilerin bulunduğu okullardaki öğretmenler $X= 4,23$ ortalama ile “Her zaman”, branş öğretmeni olan yöneticilerin bulunduğu okullarda öğretmenler ise $X= 4,19$ ortalama ile “Çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin, kurul toplantılarında okulun amaçlarını öğretmenlerle birlikte tartışma, okulun amaçları ile derslerin amaçlarına öncülük etme ve öğretmenleri aynı amaçlar için teşvik etme becerilerini branş öğretmenlerine oranla daha üst düzeyde

gerçekleştirdikleri söylenebilir. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde, yöneticilerin kıdem değişkenine göre ortalamaları farklı düzeyde olmasına rağmen göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t=,693$; $p=,489$).

Sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olan yöneticilerle çalışan öğretmenler, okulun amaçlarını belirleme ve paylaşmayı müdürlerin en öncelikli görevleri olarak görmeleri farkın anlamlı çıkmamasının nedeni olabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak sınıf öğretmeni yöneticilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler $X=4,08$ 'lik bir ortalama ve branş öğretmeni yöneticilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler $X=4,06$ ile “Çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolünü gerçekleştirme düzeylerini değerlendirmelerinde yöneticilerin branşlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. ($t=,316$, $p=,752$).

İlköğretim okulu yöneticileri öğretimsel liderliğin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak sınıf öğretmeni kaynaklı yöneticilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler $X=4,00$ ortalama ve branş öğretmeni yöneticilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler $X=3,98$ ortalama ile “Çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretimsel liderliğin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolünü gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde yöneticilerin branşlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t=,184$, $p=,855$).

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak sınıf öğretmeni yöneticilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler $X=3,73$ 'lük bir ortalama, branş öğretmeni yöneticilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler ise

$X=3,67$ 'lik bir ortalama ile "Çoğu zaman" gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolünü gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde yöneticilerin branşlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t=,696$; $p=,487$).

Öğretmenler, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda yöneticilerine önemli görevler düştüğünü kabul ediyor olabilirler. Ayrıca öğretmenler, yöneticilerinin öğretmenlik kökenli olmaları nedeniyle, öğretmenlerin desteklenmesinin ve geliştirilmesinin önemini bildiklerini düşünüyor olabilirler. Branşı farklı da olsa yöneticilerin tamamının öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda benzer nitelikleri gerçekleştirdikleri söylenebilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretimsel liderliğinin düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak sınıf öğretmeni yöneticilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler $X=4,15$ 'lik bir ortalama ile, branş öğretmeni yöneticilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler ise $X=4,10$ 'luk bir ortalama ile "Çoğu zaman" gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni kaynaklı yöneticilerin, branş öğretmeni kaynaklı yöneticilere oranla "Çoğu zaman" aralığında daha üst düzeyde düzenli öğretim- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturdukları ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf sahiplenme alışkanlığından okulu sahiplenerek bir çalışma ortamı oluşturma gayreti içerisinde olmaları söylenebilir. Öğretmenlerin, yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretim çevresi ve iklimi oluşturma niteliklerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde yöneticilerinin branşlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t=,491$; $p=,623$). Örnekleme oluşturan sınıf ve branş öğretmeni yöneticilerle çalışan öğretmenler, yöneticilerinin öğretimsel liderlik boyutundaki niteliklerini "Çoğu zaman" gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

4.4.4. Okul Yöneticisinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri İle Yöneticilerin Yöneticilikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılıp Katılmaması Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Örnekleme alınan okullarda yalnızca bir yöneticinin hizmet içi eğitime katılmamış olması nedeniyle istatistiksel analiz yapılmamıştır.

4.5. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri İle Okulun Büyüklüğü (Öğrenci Sayısı) Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Yöneticilerin okuldaki öğrenci sayısına göre öğretimsel liderlik niteliklerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkların test edilmesi ile ilgili bulgular Tablo 4.14’de yer almaktadır

Tablo 4.14. Yöneticilerin Okuldaki Öğrenci sayısı Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Niteliklerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Bulgular

| ROLLER | Öğrenci sayısı | N | X | F | P |
|---|----------------|-----|------|-------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | 500’den az | 60 | 4,28 | ,555 | ,575 |
| | 500–1000 | 96 | 4,20 | | |
| | 1000’den fazla | 164 | 4,20 | | |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | 500’den az | 60 | 4,11 | ,237 | ,790 |
| | 500–1000 | 96 | 4,09 | | |
| | 1000’den fazla | 164 | 4,05 | | |
| Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | 500’den az | 60 | 4,06 | ,587 | ,556 |
| | 500–1000 | 96 | 4,02 | | |
| | 1000’den fazla | 164 | 3,95 | | |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi | 500’den az | 60 | 3,88 | 2,171 | ,116 |
| | 500–1000 | 96 | 3,61 | | |
| | 1000’den fazla | 164 | 3,71 | | |
| Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma | 500’den az | 60 | 4,23 | 1,160 | ,315 |
| | 500–1000 | 96 | 4,18 | | |
| | 1000’den fazla | 164 | 4,07 | | |

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak, öğrenci sayısı 500’den az olan okullarda görev yapan öğretmenler, yöneticilerin $X=4,28$ ’lik bir ortalama ile öğrenci sayısı 500–1000 olan okullarda görev yapan öğretmenler ile

öğrenci sayısı 1000'den fazla olan okullarda görev yapan öğretmenler, yöneticilerinin $X=4,20$ 'lik bir ortalama ile “Her zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, yöneticilerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma niteliklerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($F=,555$; $p=,575$).

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak öğrenci sayısı 500' den az olan okullarda görev yapan öğretmenler, yöneticilerin $X=4,11$ 'lik bir ortalama, öğrenci sayısı 500–1000 olan okullarda görev yapan öğretmenler $X=4,09$ 'luk bir ortalama, öğrenci sayısı 1000'den fazla olan okullarda görev yapan öğretmenler ise yöneticilerinin $X=4,05$ 'lik bir ortalama ile “Çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi niteliklerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($F=,237$; $p=,790$).

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak öğrenci sayısı 500' den az olan okullarda görev yapan öğretmenler, yöneticilerin $X=4,06$ 'lık bir ortalama, öğrenci sayısı 500–1000 olan okullarda görev yapan öğretmenler $X=4,02$ 'lik bir ortalama, öğrenci sayısı 1000'den fazla olan okullarda görev yapan öğretmenler ise yöneticilerinin $X=3,95$ 'lik bir ortalama ile “Çoğu zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, yöneticilerinin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” niteliklerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($F=,587$; $p=,556$).

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak öğrenci sayısı 500' den az olan okullarda görev yapan öğretmenler, yöneticilerin $X=3,88$ 'lik bir ortalama; öğrenci sayısı 500–1000 olan okullarda görev yapan öğretmenler $X=3,61$ 'lik bir ortalama; öğrenci sayısı 1000'den fazla olan okullarda görev

yapan öğretmenler ise yöneticilerinin $X=3,71$ 'lik bir ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, yöneticilerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” niteliklerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısına göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($F=2,171$; $p=,116$).

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak öğrenci sayısı 500' den az olan okullarda görev yapan öğretmenler, yöneticilerin $X=4,23$ 'lük bir ortalama ile her zaman; öğrenci sayısı 500–1000 olan okullarda görev yapan öğretmenler $X=4,18$ 'lük bir ortalama ile öğrenci sayısı 1000'den fazla olan okullarda görev yapan öğretmenler ise yöneticilerinin $X=4,07$ 'lik bir ortalama ile çoğu zaman gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, yöneticilerinin “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” niteliklerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($F=1,160$; $p=,315$).

Tablodan da anlaşılacağı gibi öğrenci sayısı değişkeninin yöneticilerin öğretimsel liderlik niteliklerini yerine getirme düzeylerinde bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Okullardaki öğrenci sayısının 500'de az veya fazla olması öğretimsel liderlik niteliklerini yerine getirme düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkarmamaktadır. Buradaki bazı bulgular, Gümüseli (1996)'nin araştırmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmaya göre öğretmenler, okuldaki bir yöneticiye düşen öğrenci sayısının müdürün öğretimsel liderlik görevlerini yapma derecesi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görüşündedirler.

4.6. Öğretim Liderliği Niteliklerinin Eğitim Programlarının Başarı İle Uygulanması Sürecine Etkisi

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği niteliklerinin eğitim programlarının başarı ile uygulanması sürecine etkisini belirlemek amacıyla bu niteliklerin birbiri ile olan ilişkileri Pearson Korelasyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular ve yorumlar bu bölümde verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretim liderliği niteliklerinin korelasyon analizi

| ROLLER | | 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 |
|---|--------|---|---|--|---|---|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması | r p | | | | | |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi | r p | ,734* ,000 | | | | |
| Öğretim süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi | r p | ,707* ,000 | ,752* ,000 | | | |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve geliştirilmesi | r p | ,566* ,000 | ,656* ,000 | ,680* ,000 | | |
| Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma | r p | ,750* ,000 | ,735* ,000 | ,780* ,000 | ,644* ,000 | |

*. Korelasyon 0.01 seviyesinde önemlidir.

r: korelasyon katsayısı

p: önemlilik

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi öğretim liderliğini belirleyen nitelikler arasında pozitif yönde ilişki istatistiksel anlamda önemli seviyede ($p < 0,01$) bir değer olarak belirlenmiştir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = ,734$, $p = ,000$). Yani okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışı yerine getirildiğinde eğitim programları ve eğitim sürecinin yönetimi de pozitif yönde artmaktadır.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = ,752$, $p = ,000$). Yani öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışı yerine getirildiğinde eğitim programları ve eğitim sürecinin yönetimi de pozitif yönde artmaktadır.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = ,656$, $p = ,000$). Yani öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışı yerine getirildiğinde eğitim programları ve eğitim sürecinin yönetimi de pozitif yönde artmaktadır.

Düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = ,735$, $p = ,000$) Yani düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışı yerine getirildiğinde eğitim programları ve eğitim sürecinin yönetimi de pozitif yönde artmaktadır.

Eğitim programlarının başarıyla uygulanması ile dört grupta belirlenen ve verilen davranışlar arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular öğretim liderliği yeterliğine sahip olan okul yöneticilerinin eğitim programlarının daha başarılı uygulanmasına da liderlik edebilecekleri kanaatini ortaya çıkarmaktadır.

Öğretim liderliği niteliklerini belirleyen davranışları yerine getiren okul müdürlerinin aynı zamanda eğitim programlarının uygulanması ve yönetilmesi sürecini de başarı ile yönettikleri görülmüştür. Aralarında pozitif bir ilişki tespit edilmiş ve okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretimsel liderlik boyutlarında önemli bir etkisi olduğu korelasyonlarına bakılarak tespit edilmiştir. Bu öğretim liderliği niteliklerini gerçekleştiren okul müdürleri eğitim programlarını başarı ile uygulamaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın özeti, sonuçları ve önerileri yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Ülkelerin kalkınmışlık düzeyini belirleyen temel etken eğitimidir. Bir ülkenin kalkınması için o ülkede yaşayan insanların eğitim düzeylerinin yüksek olması artık kaçınılmaz bir olgudur. Eğitimin planlı olarak uygulandığı yerler ise eğitim kurumlarıdır. Bu kurumların başında günümüz şartlarına uygun planlı ve programlı eğitimin verildiği okullar gelmektedir. Kaliteli okullar kaliteli nesiller yetiştirir, bu gerçeği göz önünde bulundurduğumuzda eğitim örgütlerinin yeterli düzeyde yönetilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim programlarının başarı ile uygulanması okulların etkili bir biçimde yönetilmesi ile ilişkilidir.

Yönetim eğitim sisteminin temel boyutlarından biridir. Bu sebeple eğitim yöneticiliğini diğer yöneticiliklerden ayıran birçok etken vardır. Değişim ve gelişimin hızlı olduğu günümüzde her alanda yaşanan değişime uyum sağlanması ve kurum içinde çalışanların bu değişime uyumlu davranışlar göstermesi önemli bir yeterlilik göstergesidir. .

Günümüzde hızlı sosyo ekonomik, politik ve teknolojik dönüşümlerin etkisi ile okul yöneticiliğinin geçmiş yıllara oranla daha karmaşık hale geldiği, yeni koşulların okul yöneticilerinin liderlik yeteneğini kazanmalarını zorunlu hale getirdiği konusunda bilim adamları ve uygulayıcılar arasında güçlü bir görüş birliği bulunmaktadır.

Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesi okulların iyi yönetilmesi ile mümkündür. Eğitim programlarının başarı ile uygulanabilmesi için etkili okul olmaları gerekmektedir. İlkretim sistemi kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için ağdaş bir örgüt ve denetim yapısına sahip olmalıdır. Bir okulun etkili okul olabilmesi için okul müdürünün ğretim liderliği rollerini yeterince yerine getirmesi beklenmektedir.

Özellikle okul müdürünün bir ğretim lideri olması beklenir ve asıl işi salt yönetimsel işlerden ziyade, öğrencinin öğrenmesi için en uygun öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. ğretimsel lider olan okullardaki ğrenci, öğrenmeye; öğretmenler ise okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çalışmaya isteklidirler.

Okulların amaçlarını gerçekleştirmek için en iyi şekilde yönetilmesi gerekir. Okul müdürlerinin ğretim lideri olarak pek çok rolü yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu roller; okul amaçlarının belirlenip paylaşılması, eğitim programı ve ğretim sürecinin yönetimi, ğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulmasıdır.

Bu araştırma; resmi ilkretim okulu müdürlerinin ğretim liderliği niteliklerinin eğitim programlarının başarı ile uygulanmasına etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu yüzden betimsel nitelikte olan bu araştırmada bu amaca en uygun model olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, alanyazın taraması ve anketin uygulanması sonucu elde edilen verilere dayanılarak oluşturulmuştur. Ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

İlkretim okulu yöneticilerinin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolüne sahip olma düzeyindeki öğretimsel liderlik niteliklerini “oğu zaman” gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. “oğu zaman” aralığında en st düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü, öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etmemiştir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda “oğu zaman” aralığında en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü, okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etmemiştir.

İlköğretim Okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme öğretimsel liderlik rolüne ilişkin “Her zaman” yerine getirdikleri roller olarak, derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlaması bulunmuştur. Buna karşılık, okul yöneticisinin sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme boyutundaki öğretimsel liderlik rolü “Çoğu zaman” aralığında, diğer rollere göre daha alt düzeyde gerçekleştirilen bir rol olarak bulunmuştur.

Öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutuna ilişkin “Çoğu zaman” yerine getirdikleri rol, okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirmedi. Buna karşılık, okul yöneticilerinin sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme rolü, “Çoğu zaman” aralığında diğerlerine göre daha alt seviyede yerine getirilmekte olan bir öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur.

Öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerine ilişkin “Çoğu zaman” yerine getirdikleri öğretimsel liderlik rolü olarak, öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etmelerini belirtmişlerdir. Buna karşılık okul yöneticilerinin öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma rolü “Çoğu zaman” aralığında daha alt seviyede yerine getirilmekte olan bir öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur.

İlköğretim okulu yöneticilerinin düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretimsel liderlik rol boyutuna ilişkin “Her zaman” yerine getirdikleri rol olarak, öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlaması olarak belirtmişlerdir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetme, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, yöneticilerinin

öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşlerinde de farklılık ortaya çıkmamıştır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi liderlik boyutundaki niteliklerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşlerinde farklılaşma görülmemiştir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi niteliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde öğretmenlerin branşlarına göre de anlamlı bir farklılık yoktur.

Yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde, yöneticilerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık vardır. Kıdemi daha az yöneticilerin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolünü, kıdemi daha fazla olan yöneticilerden daha üst düzeyde gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Genç yöneticilerin yeni yaklaşımlara uygun bir yönetim anlayışı benimsedikleri görülmektedir. Diğer boyutlarda ise yöneticilerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Okul büyüklüğü değişkeninin yöneticilerin öğretimsel liderlik niteliklerini yerine getirme düzeylerinde bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Öğretim liderliği niteliklerinin eğitim programlarının başarıyla uygulanması sürecinde öğretim liderliğini belirleyen nitelikler eğitim programının uygulanması arasında ilişki

pozitif yönde istatistiksel anlamda önemli seviyede ($p < 0,01$) olduğu belirlenmiştir. Öğretim liderliği niteliklerinin eğitim programlarının başarı ile uygulanmasına paralel ve oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin eğitim programlarının başarı ile uygulanması için birer öğretim lideri olmaları gerekmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre, uygulayıcılara aşağıdaki öneriler yapılabilir.

1. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik niteliklerini yerine getirebilmeleri için uygun koşullar sağlanmalı, eğitim politikaları yeniden gözden geçirilerek öğretim liderliği niteliğini de kriter olarak alan değişiklikler yapılmalıdır.
2. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını kazanmaları için okul yöneticileri ve özellikle de yönetici adayları için düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının içeriklerinde öğretimsel liderlik rollerine ağırlık verilmesi yararlı olacaktır.
3. Düzenlenen hizmet içi eğitimlerinde öğretimsel liderlik konu olmaktan çıkarılarak sadece öğretimsel liderliği ve boyutlarını içeren hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi yararlı olacaktır.
4. Okul yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi, değerlendirilmesi ve atanmalarına esas olan ölçütler, öğretimsel liderlik niteliklerini de kapsayacak şekilde geliştirilebilir.
5. Okul yöneticileri için hazırlanan yönetici yetiştirme programında ve hizmet içi eğitim etkinliklerinde uygulamaya daha fazla ağırlık verilebilir.

5.2.1. Sonraki Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırma Kayseri İlindeki ilköğretim okullarda yapılmıştır. Değişik illerdeki resmi okullarda benzer bir araştırma yapılabilir.
2. Benzer bir araştırma, özel ilköğretim yöneticilerine yönelik yapılabilir.
3. Özel ilköğretim okulu yöneticiler ile resmi ilköğretim okulu yöneticileri karşılaştırılabilir.
4. Öğretimsel liderlik niteliklerinin okul yöneticilerine kazandırılmasına ilişkin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim etkinlikleri üzerine bir araştırma yapılabilir.
5. İlköğretim Okulu yöneticilerine yönelik olarak yapılan bu araştırma orta öğretim ve

yüksek öğretimde görev yapan eğitim yöneticileri için de yapılabilir.

6. Bu araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri üzerinde durulmuştur. Buna destek olabilecek diğer liderlik stilleri ile ilgili araştırmalarda yapılması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. (1994). **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Arın, A. (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
- Akdağ, B. (2002). “Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu: Okul Misyonunu Tanımlama”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 9, 1–7.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliğinin Değerlendirilmesi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*. Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini”. **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 8(19), 235–246.
- Aydın, M. (1994). **Eğitim Yönetimi-Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler**, Ankara: Hatipoğlu Basım Yayın.
- Aydoğan, İ. (1999). “Etkili Okul”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 8, 213–219.
- _____, (2008). “Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkileme Becerileri”, **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 33–51.
- Balcı, A.(1993). **Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma**, Ankara: Erek Ofset Matbaası.
- Başar, H.(1993). **Eğitim Denetçisi: Rollerini, Yeterlikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi**, Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Başaran, İ. E. (1994). **Eğitim Yönetimi**, Ankara: Gül Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____, Z. (2010). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, N. (2005). “Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin ilköğretim programlarının geliştirilmesindeki yeterliliği”, **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Kayseri, 77–86.
- _____, (2007). “İlköğretim okul yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği”, **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 3(2), 228–244.
- _____, (2009). **Öğretmen liderliği**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çalhan, G. (1999). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. İstanbul.
- Çelik, V. (1999). **Eğitimsel Liderlik**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____, (2000). **Eğitimsel Liderlik**, Ankara: Pegem Yayıncılık
- _____, (2003). **Eğitimsel Liderlik**, Ankara: Pegem Yayıncılık
- _____, (2009). **Okul Kültürü Ve Yönetimi**, Ankara: Pegem Yayıncılık
- _____, (2010). Yönetim ve Liderlik Kuramları, (Kitap bölümü). Ed: Vehbi Çelik, **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Enueme, C.P. and Egwunyenga J. E. (2008). “Principals’s Instructional Leadership Roles and Effect on Teachers’ Job Performance: A Case Study of Secondary Schools in Asaba Metropolis, Delta State, Nigeria”, **Journal of Social Sciences**, 16(1),13–17.
- Erden, M. (1998). **Eğitimde Program Değerlendirme**, Ankara: Anı Yayıncılık,

- Eren, E (1991). **Yönetim ve Organizasyon Liderlik**, İstanbul: İşletme ve İktisat Enstitüsü Yayıncılık.
- Erçetin, Ş. (1998). **Lider Sarmalında Vizyon**, Ankara: Önder Matbaacılık.
- Gökçer, N. (2004). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri Ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Gümüşeli, A. İ (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Yayınlanmamış Araştırma. İstanbul.
- _____, (2001). “Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, 28, 531–548.
- Hallinger, P. (1983). *Assessing the instructional management behavior of principals*. (Doctoral dissertation) Stanford University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAT 8320806)
- Hallinger P. and Murphy J. (1985). “Assessing The Instructional Management Behavior of Principals”, **The Elementary Scholl Journal**, 86(2), 217–247.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961) İlköğretim ve Eğitim Kanunu (Kanun Numarası: 222) **Resmi Gazete**, 10705.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). “Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(2), 123-149.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.
- Oluremi O. F. (2008) “Principals’ leadership behaviour and school learning culture in Ekiti State secondary schools”, **The Journal of Internationa Social Research**, 1(3), 301-311.

- Özdemir, S. (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002) “Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği”. **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 13, 266-282.
- Özdemir, S. ve Yalın, İ.(1998). **Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (1998), **Eğitimde Dönüşüm Yeni Değerler ve Oluşumlar**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özmen, F. (2003) “Liderlik Tarzları Ve Okul Yöneticilerinin Liderlik Eğitimi”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 13, 164-172.
- Serim, Ö. (1991). **Milli Eğitim Mevzuatı**, Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). **Öğretim Liderliği**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____, (1997). “*Öğretim liderliği*”. Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi. Araştırma raporu. Eskişehir.
- Tanrıoğen, A. (1988). *Okul Müdürünün Etkililiği İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Taymaz, H. (1989). **Uygulamalı Okul Yönetimi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tıkrır, N. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.
- Uysal, A. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik ve liderlik Davranışları*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Wildy, H. and Dimmock C. (1993) "Instructional leadership in primary and secondary schools in Western Australia", **Journal of Educational Administration**, 31(2), 43–62.

Yu, V. (2009). "Principal leadership for private schools improvement: The Singapore perspective", **The Journal of International Social Research**, 2(6), 714–749.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ANKETİ

Değerli Meslektaşım

Bu anket, eğitim yöneticiliği ve liderliği konusunda yapılan bir araştırmanın uygulama boyutuyla ilgili veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette, okul müdürlerinin eğitim-öğretimle ilgili bazı konularda gösterebilecekleri davranışlar sıralanmıştır. Sizden beklenen, her bir davranışı ifade eden cümleyi okuyarak bugüne kadarki gözlemlerinize göre okul müdürünüzün söz konusu davranışı ne ölçüde gösterdiğini işaretlemenizdir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi yanıtlayan kişiye ilişkin bilgi edinmeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise ankete katılanların, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye yönelik 50 soru yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve uygun gördüğünüz seçeneklerden birini “Her zaman”, “Çoğu zaman”, “Ara sıra”, “Çok seyrek”, “Hiçbir zaman” (x) şeklinde işaretleyiniz.

Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin söz konusu soruları içtenlikle cevaplamaya bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar grup içinde değerlendirilecektir. Bireysel değerlendirme yapılmayacağı için anketlere adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Harcadığınız zaman ve yapmış olduğunuz katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar diler, saygılar sunarım

Tezi Hazırlayan

HAKAN KÜP

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz Erkek Kadın

2. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz ... Yıl

3. Mezun olduğunuz en son okul

Öğretmen okulu veya lisesi

Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)

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

Diğer (Lütfen Belirtiniz):

4. Branşınız:

Sınıf Öğretmenliği Matematik Müzik

Türkçe Fen Bilgisi Resim – İş

Sosyal Bilgiler Beden Eğitimi Bilgisayar

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Yabancı Dil

Diğer (Lütfen Belirtiniz) ...

5. Okuttuğunuz sınıftaki öğrenci sayınız:

(Branş öğretmenleri için ortalama öğrenci sayısı)

BÖLÜM II

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

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

| | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme | () | () | () | () | () |
| 20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme | () | () | () | () | () |
| 21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma | () | () | () | () | () |
| 22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme | () | () | () | () | () |
| 23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma | () | () | () | () | () |
| 24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme | () | () | () | () | () |
| 25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme | () | () | () | () | () |
| 26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme | () | () | () | () | () |
| 27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme | () | () | () | () | () |
| 28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama | () | () | () | () | () |
| 29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme | () | () | () | () | () |
| 30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma | () | () | () | () | () |
| 31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme | () | () | () | () | () |
| 32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma | () | () | () | () | () |
| 33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme | () | () | () | () | () |
| 34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenleme | () | () | () | () | () |
| 35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme | () | () | () | () | () |
| 36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekleme | () | () | () | () | () |
| 37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma | () | () | () | () | () |
| 38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma | () | () | () | () | () |
| 39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma | () | () | () | () | () |
| 40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme | () | () | () | () | () |
| 41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında " takım ruhu" oluşmasına öncülük etme | () | () | () | () | () |
| 42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme | () | () | () | () | () |
| 43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama | () | () | () | () | () |
| 44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma | () | () | () | () | () |
| 45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama | () | () | () | () | () |

| | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme | () | () | () | () | () |
| 47. Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme | () | () | () | () | () |
| 48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme | () | () | () | () | () |
| 49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme | () | () | () | () | () |
| 50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama | () | () | () | () | () |

BÖLÜM III**OKULA VE MÜDÜRLERE İLİŞKİN BİLGİ FORMU**

1. Cinsiyetiniz

Erkek Kadın

2. Meslekteki kıdeminiz... Yıl

3. Mezun olduğunuz en son okul

Öğretmen okulu veya lisesi

Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)

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

Diğer (Lütfen Belirtiniz):

4. Branşınız

Sınıf Matematik Müzik

Türkçe Fen Bilgisi Resim – İş

Sosyal Bilgiler Beden Eğitimi Bilgisayar

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Yabancı Dil

Diğer (Lütfen Belirtiniz):

5. Yöneticilikle ilgili hizmet içi eğitime katıldınız mı? Evet Hayır

6. Çalıştığınız okuldaki öğrenci sayınız:

7. Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı:

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

23.12.2010*039091

Sayı:B.08.4.MEM.4.38.00.03-311/
Konu:Tez Araştırma İzni


VALİLİK MAKAMINA

İlgi:Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 05/03/2007 tarih ve 1143 sayılı (Yönerge) emirleri.

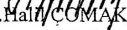
Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Hakan KÜP, ekli listede isimleri belirtilen ilköğretim okullarında "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Niteliğinin Eğitim Programlarının Başarıyla Uygulanmasına Etkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)" konulu ekte örneği sunulan tez çalışmasını yapma isteği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06/12/2010 tarih ve 1198 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Hakan KÜP, ekli listede isimleri belirtilen ilköğretim okullarında "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Niteliğinin Eğitim Programlarının Başarıyla Uygulanmasına Etkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)" konulu tez çalışmasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda Tez Çalışması yapılması, Tez Çalışması sonucundan Müdürlüğümüze bilgi vermek kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınıza da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.



Osman ELMALI/
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
23./12/2010


İ. Halil ÇOMAKTEKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1-Yazı (1 adet 1 sayfa)
- 2-Okul Listesi (1 adet 1 sayfa)
- 3-Anket Örneği (1 adet 3 sayfa)
- 4-Zararlarını Karşılama Taahhüdü (1 sayfa)
- 5-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 6-Tez Önerisi (25 sayfa)

| | | |
|---|--|--|
|  | Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü – ARGE Osman Kavuncu Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03 İnternet Adresi: http://kayseri.meb.gov.tr , http://www.kayseriarge.org İrtibat İçin: Nuriye YAŞAR (İl Koord.) (320 20 84) E-posta : ab38@meb.gov.tr , nuriyeyasar38@hotmail.com | Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138) E-posta: msahin38@windowslive.com Gülizar YALÇINOĞLU (Şef) (131) E-posta: gulemre@hotmail.com |
|---|--|--|

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Hakan KÜP

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 30 Mayıs 1978, Kayseri

Medeni Durumu: Evli

Tel: +90 352 437 80 06

Fax: +90 352 442 10 09

Email: hakankup@gmail.com

Yazışma Adresi: Hacılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü 38020

Hacılar/ KAYSERİ

EĞİTİM

| Derece | Kurum | Mezuniyet Tarihi |
|--------|---------------------------------|------------------|
| Lisans | GÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri | 1999 |
| Lise | Pınarbaşı Dedeman İ.H.L. | 1995 |

İŞ DENEYİMLERİ

| Yıl | Kurum | Görev |
|-------------|-----------------------------|----------|
| 2011- Halen | Hacılar İlçe MEM | AR-GE |
| 2006-2010 | K.M. Tatar İlköğretim Okulu | Müdür |
| 1999-2006 | MEB | Öğretmen |

YABANCI DİL

İngilizce