

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLANMASI VE EKONOMİSİ  
BİLİM DALI

**TÜRKİYE'DE 2002–2017 YILLARI ARASINDA ÖĞRETİM  
LİDERLİĞİ ÜZERİNE YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Gizem AYDIN

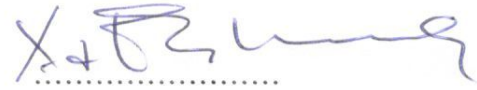


Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Semra KIRANLI GÜNGÖR

Eskişehir, 2018

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

**Gizem AYDIN** tarafından hazırlanan **Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliği Üzerine Yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi** başlıklı bu tez, 29/05/2018 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı Adı SOYADI	İmza
Jüri Başkanı :	Doç.Dr. Turan Akman ERKİLİÇ	
Danışman :	Dr. Öğr. Üyesi Semra KIRANLI GÜNGÖR	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Hamit ÖZEN	



Dr. Öğr. Üyesi Semra KIRANLI GÜNGÖR  
Enstitü Müdür Vekili

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

**Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliği Üzerine Yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi** başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

  
29/05/2018

Gizem AYDIN

## **Teşekkür**

Çalışmalarım süresince emek vererek katkıda bulunan, hem manevi hem akademik desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Semra KIRANLI GÜNGÖR, tezime önerileriyle katkıda bulunan jüri üyelerine, sabır ve anlayışlarından dolayı kıymetli anne ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gizem AYDIN

29/05/2018



## İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler.....	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi.....	vii
Özet.....	1
Abstract.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	3
1. Giriş.....	3
1.1 Problem Durumu.....	3
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Varsayımlar.....	6
1.5 Sınırlılıklar.....	6
1.6 Kısaltmalar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
2. Kavramsal Çerçeve.....	7
2.1 Liderlik.....	7
2.1.1 Liderliğin tanımı.....	7
2.1.2 Liderlik özellikleri.....	9
2.1.3 Liderlik kuramları.....	11
2.1.3.1 Liderin özellikleri kuramı.....	12
2.1.3.2 Davranışsal liderlik Kuramı.....	13
2.1.3.3 Durumsallık kuramı.....	17
2.1.4 Liderlikte öne çıkan yeni yaklaşımlar.....	20
2.1.4.1 Etkileşimci liderlik.....	20
2.1.4.2 Dönüşümcü liderlik.....	22
2.1.4.3 Öğretimsel liderlik.....	24
2.2 Öğretimsel Liderlik.....	24
2.2.1 Öğretimsel liderlik kavramı.....	24
2.2.2 Öğretimsel liderin özellikleri.....	25
2.2.3 Öğretimsel liderliğin önemi.....	28
2.2.4 Öğretimsel liderliğin boyutları.....	30

2.2.4.1	Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması.....	31
2.2.4.2	Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi.....	32
2.2.4.3	Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi .....	33
2.2.4.4	Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi.....	34
2.2.4.5	Düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma.....	36
2.3	İlgili Araştırmalar .....	37
2.3.1	Yurtiçinde yapılan araştırmalar .....	38
2.3.2	Yurtdışında yapılan araştırmalar.....	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....		46
3.	Yöntem.....	46
3.1	Araştırmanın Modeli.....	46
3.2	Evren ve Örneklem .....	46
3.3	Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması .....	46
3.4	Verilerin Analizi .....	51
3.5	Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği .....	52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....		54
4.	Bulgular.....	54
4.1	Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Dağılımları .....	54
4.2	Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları .....	54
4.3	Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımları .....	56
4.4	Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları.....	58
4.5	Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımları .....	58
4.6	Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımları .....	59
4.7	Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yayın İzin Durumlarına Göre Dağılımları .....	59
4.8	Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Modellerine Göre Dağılımları .....	60

4.9 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Evren ve Örneklemlerine Göre Dağılımları .....	61
4.10 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Örneklem Tekniklerine Göre Dağılımları .....	62
4.11 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımları .....	62
4.12 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları.....	63
4.13 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Güvenilirlik Analizi Yapılma Durumlarına Göre Dağılımları .....	64
4.13.1 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Geçerlilik Çalışmalarına Göre Dağılımları .....	65
4.14 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmalarda Kullanılan İstatistik Programına Göre Dağılımları.....	65
4.15 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmalarda Kullanılan Ölçeklere Göre Dağılımları Nasıldır? .....	65
4.16 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmalarda Kullanılan Ölçeklerin Boyutları.....	67
4.17 Türkiye’de 2007–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Uygulama Alanlarına Göre Dağılımları .....	67
4.18 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmalarda Kullanılan İstatistikî Yöntemlerin Dağılımları.....	68
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	70
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	70
5.1 Sonuç .....	70
5.2 Tartışma .....	71
5.3 Öneriler .....	78
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	101
ÖZGEÇMİŞ .....	108

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
Tablo 2.1	Liderlik Kuramlarının Tarihsel Gelişimi .....	12
Tablo 4.1	Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Tez ve Makalelerin Yıllara Göre Dağılımları .....	55
Tablo 4.2	Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldıkları Üniversitelere Göre Dağılımları .....	56
Tablo 4.3	Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldıkları Enstitülere Göre Dağılımları .....	58
Tablo 4.4	Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldıkları Anabilim Dallarına Göre Dağılımları .....	58
Tablo 4.5	Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımları .....	59
Tablo 4.6	Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yayın İzin Durumlarına Göre Dağılımları .....	60
Tablo 4.7	Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yöntem ve Modellerine Göre Dağılımları .....	60
Tablo 4.8	Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Evren ve Örneklemine Göre Dağılımları .....	61
Tablo 4.9	Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Evren ve Örneklem Tekniklerine Göre Dağılımları .....	62
Tablo 4.10	Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Evren ve Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımları .....	63
Tablo 4.11	Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları .....	64
Tablo 4.12	Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Güvenirlik Çalışmalarına Göre Dağılımları .....	64
Tablo 4.13	Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Geçerlik Analizi Yapılma Durumlarına Göre Dağılımları .....	65
Tablo 4.14	Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Kullanılan Ölçeklere Göre Dağılımları .....	66



Tablo 4.15. Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Kullanılan Ölçeklerin Boyutları .....	67
Tablo 4.16 Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Uygulama Alanlarına Göre Dağılımı .....	68
Tablo 4.17 Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerde Kullanılan İstatistikî Yöntemlerin Dağılımları .....	68



## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
Şekil 2.1.	Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Boyutları .....	23
Şekil 2.2.	Öğretimsel Liderliği Arttırmanın Faydaları .....	29
Şekil 4.1.	2002-2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Dağılımları .....	54
Şekil 4.2.	Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Tez ve Makalelerin Yıllara Göre Dağılımları .....	56



## Özet

### Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliği Üzerine Yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi

Gizem AYDIN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Semra KIRANLI GÜNGÖR

2018

**Amaç:** Bu araştırmada Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerin tanımsal, metodolojik ve istatistikî çözümlene teknikleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yapılandırılan araştırmada, ilgili tezlere Yüksek Öğretim Kurumu tez veri tabanından, makalelere, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi makale arşivinden ve Google akademik web sitelerinden ulaşılmıştır. 18 sorudan oluşan akademik yayın değerlendirme formu ile toplanan veriler kategorisel *analiz* ve *frekans analizi* ile çözümlenmiştir.

**Bulgular:** Öğretim liderliğine yönelik 2002–2017 yılları arasında 104 lisansüstü tez ve 35 makalenin yapıldığı, araştırmalarda tarama modelinin büyük oranda tercih edildiği veri toplama aracı olarak çoğunlukla ölçeklerin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına gereken önemin verilmediği, örneklem olarak çoğunlukla öğretmenlerin seçildiği, verilerin çözümlenmesinde betimsel, t-testi ve tek yönlü ANOVA tekniklerinin çoğunlukla kullanıldığı belirlenmiştir.

**Sonuç ve Öneriler:** Öğretim liderliğine yönelik aynı örneklem kitleleri ve aynı veri toplama araçlarının kullanılarak, benzer çözümlenmelerle birbirine benzeyen çalışmaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların alana katkı sağlaması adına, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma sayıları artırılarak, çok yönlü bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretim liderliği, öğretimsel liderlik, lisansüstü tez ve makale

## **Abstract**

### **The Evaluation of Instructional Leadership Researches between 2002-2017**

#### **In Turkey**

GizemAYDIN

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Educational Sciences

Advisor: Ass. Prof. Dr. Semra KIRANLI GÜNGÖR

2018

**Purpose:** In this study, it is aimed to assess the graduate thesis and articles that are conducted with regard to instructional leadership between 2002-2017 in Turkey in terms of definitional, methodological and statistical analysis techniques.

**Method:** The research, which is structured using state study design from qualitative research methods, the related thesis has been attained from Higher Education Institution thesis database, articles, National Academic Network and Information Center article archive and Google academic web sites. The collected data were analyzed by categorical analysis and frequency analysis with the academic publication evaluation form consisting of 18 questions.

**Results:** It has been determined that between 2004 and 2017, there were 104 postgraduate dissertations and 35 articles on instructional leadership, and the scales were mostly used as the data collection medium in which the survey model was preferred in the research. It has been determined that validity and reliability studies have not been given the necessary importance in the researches, mostly teachers are selected as the sample and descriptive, t-test and one-way ANOVA techniques are mostly used in analyzing the data.

**Conclusion and Suggestions:** It has been reached that the same set of samples for instructional leadership and the same data collection tools have been used as the result of similar studies with similar solutions. In the name of contributing to the field of studies, it is thought that the versatile finds can be reached by increasing the number of mixed researches used together with qualitative and quantitative methods.

**Key words:** Teaching leadership, Instructional leadership, postgraduate thesis and articles.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amacı ve önemi açıklanmış varsayımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

### 1.1 Problem Durumu

Son yıllarda eğitim alanında araştırma konusu olarak öğretimsel liderlik ile ilgili çalışmaların önemi artmaktadır. Öğretim liderliği yaklaşımına 1980'li yıllarda yapılan etkili okul çalışmaları kaynaklık etmiştir (Hallinger, 2003, s. 330). Öğretim liderliği, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır (Findley ve Findley, 1992, s. 103).

Amerika'da 80'li yıllarda başlayan öğretim liderliği çalışmalarının ardından Türkiye'de de öğretim liderliği üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Yapılan ilk çalışmalar okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ne düzeyde sergilediklerini ortaya koymakla sınırlı kalmıştır. Oysa öğretim liderliği öğretmen ve öğrenci performansı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, öğrenciler ve öğretmenler için yüksek standartlar belirleyerek akademik gelişimi sağlayan kültür oluştururlar. Öğretim liderleri okul iklimi ve kültürünü okulun misyonuyla bağlantılı hale getirdiklerinde okulun verimliliğine ve etkililiğine katkıda bulunurlar (Hallinger, 2003, s. 333).

Öğretim liderliği okullarda öğretimi önde tutan, takip eden ve denetleyen okul yöneticilerinin anlayışıdır. Okullarda öğretimin yönlendiricisi ve rehberi olan okul müdürlerinin doğal olarak öğretim liderliği yaptığı gözlenmektedir. Etkili okullarda yapılan çalışmalarda öğretimi takip eden yönlendiren okul yöneticilerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin okul iklimini oluşturarak okula özgü ve okulun şartlarını iyi tahlil ederek sergiledikleri yöneticilikle okulun öğretim liderliğini üstlendiği ve takipçileri tarafından izlendiği ortaya çıkmaktadır. Öğretim liderliği davranışını sergileyen yöneticiler, beraberindeki öğretmenleri etkileyerek ve yönlendirerek öğrenimin kurumlarda en iyi şekilde gerçekleşmesine katkı sağlarlar. Öğrenmeyi sağlayacak öğretmenin bulunması ve öğrenme ihtiyacı bulunan öğrencinin hazır olması okullarda mümkündür. Bu iki grubu yönlendirerek öğrenmeyi en iyi

şekilde gerçekleştirecek öğretim liderlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretim liderliği davranışlarını sergileyen okul yöneticilerinin bulunduğu okullar farklılaşmakta ve tercih edilmektedir. Bu davranışların sergilendiği okullar etkili okullar yöneticileri de öğretim lideri olarak anılmaktadır (Gökyar, 2010, s. 113-129).

Öğretim liderliği, mükemmellik ve verimliliği sağlama düşüncesinin oluşturduğu baskılar sonucu son yıllarda literatürde giderek artan şekilde tartışılmasının yanı sıra birçok mesleki konferans ve seminerlerin de temel noktasını oluşturmaktadır. Özellikle okul yönetimi konusuna duyulan ilgi, okulların ve verdikleri eğitimin kamuoyu tarafından izlenmesi, öğrencilerin başarı performansı ve yasal değişikliklerin uygulanması gibi dış etkenlere bağlı olarak zaman zaman artmakta veya azalmaktadır (Saygınar, 2007, s. 51).

Yapılan her akademik çalışmanın ilgili alan yazına ve uygulama alanlarına önemli bilgiler sağlayarak rehberlik etmesi gerekir. Bunun içinde yapılan araştırmaların incelenmesi, eksik veya geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenerek, bu doğrultuda araştırmaların yapılması bilime katkı sağlayacaktır. Aksi halde yapılan araştırmalar, birbirinin tekrarı, bilime katkı sağlamayan, yapılmış olmaktan öteye geçmeyen araştırmalar olarak kalacaktır.

Bu araştırmada öğretim liderliği üzerine yapılan Türkiye’deki lisansüstü tez ve akademik makaleler incelenerek, öğretim liderliğine yönelik yapılan araştırmaların mevcut durumunu ortaya koymak ve bu çalışmaların geliştirilmesine yönelik olarak alanyazına ve uygulama alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; Türkiye’de öğretim liderliği üzerine 2002–2017 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü tezleri ve makaleleri incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt amaçlara ilişkin soruların yanıtları aranacaktır:

1. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tez ve makale çalışmalarının sayılarına göre dağılımları nasıldır?
2. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımları nasıldır?
3. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
4. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımları nasıldır?

5. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımları nasıldır?
6. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre (Doktora, yüksek lisans) dağılımları nasıldır?
7. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin yayın erişim durumlarına göre dağılımları nasıldır?
8. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmaların modellerine göre dağılımları nasıldır?
9. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmaların evren ve örneklemelerine göre dağılımları nasıldır?
10. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmaların örnekleme tekniklerine göre dağılımları nasıldır?
11. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımları nasıldır?
12. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmaların veri toplama yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
13. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmaların güvenilirlik çalışmalarına göre dağılımları nasıldır?
14. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmaların geçerlik çalışmalarına göre dağılımları nasıldır?
15. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan ölçeklere göre dağılımları nasıldır?
16. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan ölçekler kaç boyuttan oluşmaktadır?
17. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmaların uygulama alanlarına göre dağılımları nasıldır?
18. Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmalar kullanılan istatistikî yöntemlere göre dağılımları nasıldır?

### **1.3 Araştırmanın Önemi**

Türkiye’de son yıllarda öğretim liderliği üzerine yapılan araştırmalarda bir yoğunlaşma gözlenmektedir. Okulların etkililiğinin artırılması açısından öğretim liderliği önem arz etmekte olup, öğretim liderliğinin de etkili bir şekilde hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada ğretim liderliği üzerine üniversitelerde lisansüstü düzeyde yapılan tezler ve ilgili makalelerin incelemesi yapılarak, ğretim liderliğine yönelik yapılmış araştırmaların mevcut durumları ortaya konulacaktır. Böylelikle yapılan araştırmalarda eksik ve geliştirilmesi gereken ynlerin belirlenmesi sonucunda yapılacak uygulamalar ile okulların etkililiğine katkı sağlanacağı dşnlmektedir.

#### **1.4 Varsayımlar**

- 2002-2017 yılları arasında Türkiye'deki üniversitelerde ğretim liderliği üzerine yapılan lisansüstü tezlerin Yükseköğretim Kurumu (YK )veri tabanına eksiksiz olarak kaydedildiği varsayılmıştır.
- Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) makale arşivinde ve Google akademik sitelerinden ulaşılan makalelerin ğretim liderliği üzerine yapılmış makalelerin tamamını içerdiği varsayılmıştır. Tam metin olarak ulaşılmayan makaleler araştırma kapsamına alınmayacaktır.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

- Bu araştırma; Türkiye'deki üniversitelerde olan 2002-2017 yılları arasında ğretim liderliği zerine YK veri tabanında kayıtlı olan lisansüstü tezlerle,
- ULAKBİM makale arşivi ve Google akademik web sitesinden ğretim liderliği üzerine ulaşılan 2002-2017 yılları arasındaki Türkçe makalelerle,
- Araştırmada belirlenen inceleme ltleri ile sınırlıdır.

#### **1.6 Kısaltmalar**

ULAKBİM: Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi

YK: Yükseköğretim Kurumu



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde liderlik ve öğretim liderliği konuları ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve öğretim liderliği ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 2.1 Liderlik

İnsanlar birlikte yaşama arzusundan ötürü gruplar halinde yaşayan sosyal canlılar olduğundan yalnız başına ulaşamadığı ihtiyaç ve amaçların varlığını fark ettiği zaman, başkalarıyla bir araya gelmenin yollarını arar. Bu süreç sosyalleşme olarak görülmektedir. Birey kendi arzu ve gereksinimlerinden bazılarını gerçekleştirebilmek, kişisel hedeflerine erişebilmek için grup ihtiyacı hisseder ve grup halinde birlikte hareket etme ihtiyacı duyar. O halde belirli hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolayca görünmeyen ayrı bir beceri ve ikna etme yeteneklerini zorunlu kılmaktadır (Buyrukcu, 2007, s. 9).

Liderlik insanlık tarihinin sürekli gündeminde olmuştur. Toplumların politik, ekonomik ve toplumsal gelişmelerinde liderlerin önemli etkileri olmuştur. Bu yönüyle liderler toplumların hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu bölümde liderlik kavramı, liderliğin tanımı, liderlik özellikleri ve liderlik kuramları üzerinde durulacaktır. Liderlik yeni yaklaşımları ele alınarak, liderlik yaklaşımlarının öğretim liderliği ile ilişkisi ortaya konulmaya çalışılacaktır.

##### 2.1.1 Liderliğin tanımı

Ortak bir amaç etrafında kenetlenen insan topluluklarında genellikle ilgili gruptan kişi ya da kişiler kendi kişisel özellikleriyle ön plana çıkarlar ya da şartların ve çeşitli durumların zorunluluk haline getirmesiyle baskın kişilikler ön plana çıkarak toplumu belli amaç ya da amaçlar etrafında birleştirerek yönlendirirler. Sosyal olarak bir arada yaşama eğiliminde olan insan sosyal bir varlıktır. Bir arada yaşayan toplulukta ayırıcı özellikleriyle ön plana çıkan bu insanların lider olarak kabul edilmeleri toplumun bu kişileri kabulüyle başlar. Böylece doğal süreç içinde gelişen insanın sosyal ihtiyaçlarıyla belirlenen ya da ilgili kişilerin baskın özellikleri nedeniyle yönetici ve

yönetimden farklı olarak lider ve liderlik kavramı ortaya çıkmıştır (Drucker, 1999, s. 34).

Liderlik kelimesinin sözlük anlamını incelediğimizde, liderlik kelimesinin İngilizcedeki leadership olarak kullanılan ve “to lead” fiilinden türetilmiş bir sözcük olduğunu, öncülük veya liderlik etmek anlamlarına gelmektedir. “Leader” kelimesi ise; “rehber, kılavuz, önder, baş, lider, reis” anlamlarını taşımaktadır. Bu sözcük, “insanları yolculuğa çıkarmak ve onlara bu yolculukta rehberlik etme anlamındadır”. İngilizcede Lead kelimesi ile eş anlamlı olarak kullanılan head ve headship kelimeleri de bulunmaktadır (Bektaş ve Turan, 2014, s. 297).

Literatürde oldukça geniş konu alanı olan liderlik, kurumların, grupların veya bireylerin hayallerini, sezgilerini ve ortak akıllarını açığa çıkarma yeteneğidir ya da insanların cevap aradığı sorulara yardımcı olmaktır. Liderlik başkalarını etkileme yeteneği olarak düşünülür ve gönüllülük esastır (Özdemir, 2013, s. 144- 147). Diğer bir tanımda lider; “elindeki gücü kullanabilme kapasitesine bağlı olarak, çevresini etkileyen ve gerektiğinde aldığı zor kararların ve sonuçlarının ardında durmasını bilen kişi” olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2004, s. 357).

Liderlik bir örgütsel yol göstericilik süreci olarak düşünülürse, lider bu süreci oluşturan, yöneten ve yürüten kişidir. Bu anlamda liderlik, “kurumun amaçlarını gerçekleştirmek yada kurumun amaçlarını değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatmak” olarak tanımlanabilmektedir (Erdoğan, 2012, s. 43). Liderlik, “insanları etkilemek için önemli olan gücün kullanımını içerir. Güç diğerlerinin davranışını etkileme becerisidir. Kurum içerisinde tipik olarak liderler birçok güç kaynağına sahiptir. Liderler sahip oldukları bu güçleri kullanarak kurumun amaçlarını elde etmeye çalışırlar” (Celep, 2004, s. 4). Liderlik “sadece görevin yerine getirilmesi değil, herhangi bir risk karşısında öne çıkmak, tüm alternatifleri değerlendirmek, yeni alternatifler sunmak ve insanları o alternatifler peşinde koşturmaktır” (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009, s. 276).

Tanımlara bakıldığında hepsinin “belli bir amacın olması”, “belli bir grubun içinde olması” ve “bu grubu yönlendirecek bir liderin bulunması” ortak paydaları altında birleştiği görülmektedir. Liderlik alanıyla ilgili yapılan araştırmalar, liderliğin yönetim kavramıyla olan ilişkisini zayıflatarak, yeni kavramlarla açıklanmasına neden olmuştur. Liderlik, bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak açıklanmıştır. Tüm bunlarda öne çıkan liderin üyesi olduğu grubu etkileme ve amaçlar doğrultusunda harekete geçirme olarak ön plana çıkmaktadır.

Bir organizasyon üyesi olarak birey, belirlenen ortak amaçlar doğrultusunda hareket edip, amaçlara ulaşılmasında pay sahibi olmak ister ve bunu herhangi bir baskı olmaksızın yapmak ister. İşte bu pay, bireyin sahip olduğu yetenekler ve işteki motivasyon seviyesinin bir fonksiyonudur (Bons, 1981, akt., Zel, 2011, s.1-3).

Sonuç olarak araştırmacıların çoğunluğunun liderliği, belirli amaç ve hedeflere ulaşma yönünde bireylerin güçlerini yönlendirme ve bireyleri etkileme süreci olarak tanımladıkları görülmektedir. Lider ise grup hedeflerini yeni yapı ve süreçleri başlatan, gruptakileri inandırabilen ve etkileyebilen bireydir. Liderlikle ilgili yapılan açıklama ve tanımlamaların çoğunda araştırmacılar liderliği en sade anlamıyla, kişileri etkileme becerisi olarak anlamlandırır (Sağır ve Memişoğlu, 2012, s. 3).

Liderlik geliştirilebilir bir yetenek olarak uygar ülkelerin eğitim programlarında yer almıştır. Aynı uygulamanın ülkemizde de görülmesi, eğitim sisteminin kalitesini arttıracığı gibi, yönetici konumundaki kişilerin liderlik yetilerini de arttırarak sistemin daha verimli işlemesini sağlayacaktır. Bu durum aynı zamanda yöneticilerle öğretmenler arasındaki ilişkinin pozitif olarak artmasını da sağlayarak dolayısıyla da okullardaki performansında artmasını sağlayacaktır. Bu konuda öncelikli olarak lider yönetici, öğretmenlerin birer insan olduklarını unutmamalıdır. Karşısındakine, içtenlikle, güler yüzlü ve saygı göstererek davranmak öncelikle uygulanması gereken hususlardandır. Karşılıklı insan ilişkilerini geliştirilmesiyle, anlama ve anlaşma ortamı daha kolay kurulabilecektir (Başar, 1998, s. 26-32).

### **2.1.2 Liderlik özellikleri**

Yaşadığımız çağda bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişimler ve gelişmeler, liderinde özelliklerinde değişikliğe neden olmuştur. Artık bugünkü liderler kendilerini bu değişen ve gelişen çağa ayak uydurmak zorunda hissettiklerini anlamışlardır. Çünkü liderlerin normal insandan daha çok bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Bu özelliklere sahip olan kişi grubun lideri olabilir (Şahin ve Temizel, 2007, s. 183).

Liderliğin en belirgin özelliklerinden birisi de etkidir. Liderler kendi grupları üzerinde hem inanç hem de etkinlikler konusunda büyük bir etkiye sahip kişilerdir. Liderlerin insanları etkileyebilmesi için, ilk önce insanlara güven vermesi, kendine inandırması ve ikna etmesi gibi bir takım özelliklerin bulunması gerekmektedir (İlgar, 2005, s. 59).

Liderlik tanımlamalarından yola çıkarak liderin sahip olması gereken bir takım özellikler olduğunu belirlemek mümkündür. Bu özellikler özetle; “insanlara değer

vermek, görüş (vizyon) sahibi olmak, destek olmak, güdüleme, güç, etkileme yeteneği” olarak sıralanabilir. Bu özellikleri aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür (Yiğit, 2002, s. 18);

- **İnsanlara Değer Vermek:** Liderlik insanların belirli bir amaca gönüllü olarak hizmet etmesini sağlamaktır. Diğer bir ifade ile liderliğin temelinde yönlendirme yatmaktadır. Liderler, yönlendirme süreçlerinin etkin ve amaca uygun bir şekilde sonlanması için insanlara değer vermeli ve bu değeri çeşitli jestler ile gösterebilmelidir.
- **Görüş (Vizyon) Sahibi Olmak:** Vizyon sahibi olmak, kendisini takip eden kitle üzerinde etkili bir yönlendirmeye sahip olmak için bir liderin sahip olması gereken bir özelliktir. Açık görüşlü olmak ya da diğer bir ifade ile vizyon sahibi olmak lidere astlarını yönlendirirken daha etkili olması hususunda yardımcı olan bir öğedir.
- **Destek:** Liderlik temel süreç itibarıyla riskli bir süreçtir. Ve her riskli süreçte olduğu gibi, liderlik sürecinde de destek önemli bir olgudur. Diğer bir ifade ile liderler, astlarından- üstlerinden ya da birlikte çalıştıkları kişilerden destek almak zorundadırlar.
- **Güdüleme:** Güdüleme ya da diğer bir ifade ile motivasyon bir liderin sahip olması gereken olmazsa olmaz bir özelliktir. Liderler astlarının hangi koşullarda, hangi ortamda ne zaman ve ne şekilde ve hangi ölçüde güdülenebilecekleri hususunda yeterli bilgi ve deneyime sahibi olmak zorundadırlar.
- **Güç:** Liderler, takipçilerini belirli bir amaca doğru güdüleyebilmek için güç sahibi olmak zorundadır. Sahip olunan gücün farklı kaynakları olabilir ancak güç ile ilgili en temel husus, sahip olunan gücün ne şekilde kullanıldığıdır.
- **Etkileme:** Liderler, başkalarını etkileyebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Bu yetenekten yoksun olan kişilerin bireyleri belirli bir amaca doğru güdülemesi mümkün olmayacaktır.

İnsanların sahip olduğu özellikler farklılık göstermektedir. Bu farklılık liderler içinde aynıdır. Akiş (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda 53 ülke çalışanları tarafından kabul edilen liderlik özellikleri aşağıda verilmiştir (Deniz, 2014, s. 6-7):

- Olumlu düşünmeli, kişileri cesaretlendirmeli, Enerjik ve hevesli olmalı, takip edenleri motive ederek harekete geçirmeli.

- Kişilerin güvenini kazanmalı, gelecek olayları önceden tahmin etmeli ve önceden plan yaparak olaylara karşı hazırlıklı olmalı.
- Bilgili, birikimli ve konulardan haberdar olmalı, diğer kişilerle sık sık iletişimde olmalı ve grup üyeleriyle takım kurarak çalışmayı sağlamalı.
- Altında çalışanların işlerini düzenleyebilmeli, verdiği sözleri tutacağına güvenilmeli ve adil olmalı.
- Doğru ve dürüst konuşabilmeli, yöneticilik becerisine sahip olmalı ve farklı problemler karşısında çözüm üreterek kişileri memnun etmeli.
- Kolayca öğrenebilecek zekâyâ sahip olmalı ve kararlarında ciddi olmalı.

Yukarıdaki yetenekler incelendiğinde liderlerin; problemleri çözebilen, olay ve olguları yapısal düşünebilen, analiz ve sentez becerisine sahip, üretebilen ve yaratıcı, yetenekli olabilen kişilikler oldukları söylenebilir. Bu durum liderlik özelliklerine sahip olan bir bireye her zaman rastlamanın mümkün olmadığını ya da liderlik iddiasında bulunan herkesin gerçekte lider olmayacağını ortaya koymaktadır (Sağır, 2011, s. 18).

### **2.1.3 Liderlik kuramları**

Zamanla kavramların tanımı değiştiği ve liderlik kavramı üzerinde yapılan araştırmaların sayısı çoğaldıkça, insanların gereksinim ve beklentileri farklılaştıkça, liderlik ile ilgili farklı teoriler ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalarda, bazı araştırmacılar, liderin bireysel yetenekleri üzerinde dururken, bazıları liderin tutum ve davranışları üzerinde, bazıları da liderlik yapılan ortamın değişkenliği üzerinde odaklanmıştır (Eren, 2004, s. 40).

Literatüre baktığımızda birçok araştırmacı liderlik davranışlarıyla ilgili çok sayıda teori ortaya çıkarmışlardır. Liderlik yaklaşımları, dört ana başlık altında değerlendirilmiştir. Bunlar; “Özellikler Kuramı”, “Davranışsal Kuramlar”, “Durumsal Liderlik Kuramları” ve “Yeni Liderlik Kuramları” şeklindedir. Aşağıdaki Tablo 2.1’de bu kuramlar, kendilerini oluşturan alt kuramlarla birlikte ortaya çıkış tarihleriyle birlikte verilmiştir.

Tablo 2.1  
*Liderlik Kuramlarının Tarihsel Gelişimi*

Süreç	Liderlik Kuramları	Kuramın Ana Teması
1940'lara kadar	Özellikler Yaklaşımı	Liderlik doğuştan gelen yetenektir
1940 ile 1960 arası	Davranışsal Yaklaşımlar	Liderin etkinliği, liderin nasıl davrandığıyla ilgilidir
1960 ile 1980 arası	Durumsal Yaklaşımlar	Etkin Lider durumdan etkilenir.
1980'ler	Yeni Yaklaşımlar	Lider vizyon sahibidir.

**Kaynak:** Topçu, 1999, akt., Kahya, 2013, s. 13.

### **2.1.3.1 Liderin özellikleri kuramı**

Liderlik konusundaki ilk çalışmalar, farklı alanlarda yöneticilik yapan kişilerin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlamıştır. M.Ö. 4. yy'da yaşayan Sokrates eski Atina' da yaşayan liderlerde bulunması gereken nitelikleri tanımlamıştır. Fikirlerinden yararlanmak isteyen Ksenofon adlı general tarihte ilk olarak yazılı bir eser oluşturmuş ve ideal bir yöneticinin sahip olması gereken bu niteliklerden bahsetmiştir. Ardından Platon' un en iyi öğrencisi Aristoteles liderlik için taşınması gereken dört özellik olduğunu belirtmiştir. Bunlar, adalet, ılımlılık, sağgörü ve dayanıklılıktır (Zel, 2011, s. 114).

İlk Liderlik kuramcıları, bir lideri diğer insanlardan ayıran farkı kişisel özelliklerde aramışlardır. 1950 yılından önce liderlikle alakalı çalışmalara baktığımızda, araştırmaların daha çok “etkin olan ve olmayan” liderleri tespit etmekte kişilik özelliklerindeki ayrımları anlamayı amaçladığı görülmektedir. Bu teori, 1800'lerin sonu ile 1940'lar arasındaki yıllarda etkin olmuş bir teoridir. Bu kuramın çıkış noktası, “lider doğulur mu yoksa bu yetenek sonradan mı kazanılır” sorusuna verilmiş olan “lider doğar” cevabıdır. Bu kurama göre, lideri üstün yapan yetenekler sonradan kazanılmamakta, doğuştan bu yetenekler gelmektedir (Sığırı, 2011, s. 259)

Özellikler kuramı, diğer insanlarda bulunmayan fiziksel özellikleri dikkate alarak tanımlanan liderlik şeklidir. İnsanlara güven veren bu özellikler tecrübe, kararlılık ve bilgi gibi özelliklerdir (Serinkan, 2012, s. 25). Bu kuramın hareket noktası “Lider olunmaz, ancak lider doğulur” şeklinde açıklanır. Kişisel özellikler içerisinde eğitim durumu, konuşma yeteneği, iletişim gücü, güven verme özellikleri ile yaş, boy, ağırlık gibi fiziksel özellikler ortaya konur (Şişman, 2012, s. 5-6).

Özellik kuramlarında başarılı ve başarısız liderlerin karşılaştırılmasıyla, gösterilen belirgin özellikler ortaya konmuştur. “Geleneksel yaklaşım” veya “özellikler yaklaşımı” olarak adlandırılan bu dönemde temel görüş “liderlik özelliklerine daha fazla sahip olanların lider olacağı ve lider olarak başarılı olacağı şeklinde özetlenebilir.

Liderlik çalışmaları ilk olarak kişisel özellikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Kuram, liderin sahip olduğu özel niteliklerin ve yeteneklerin anlaşılması konusunda önemli katkıda bulunmuş olmakla birlikte, liderlik sürecini sadece “lider” değişkenini temel alarak incelediği için yeterli görülmemiştir (Koçel, 2005, s. 58).

Liderlik özellikleri üzerinde değişik araştırmalar yapılmıştır. Liderlerin hangi açıdan lider olmayanlardan farklı olduğunu izah edebilmek için yapılan çeşitli araştırmalarda, birtakım lider özellikleri üzerinde durulmuştur. Etkili liderlik konusunda sahip olunması gereken özelliklerle ilgi görüş birliği sağlanamamıştır. Araştırmacıların çokça tartıştıkları ama hemfikir olamadıkları özellik kuramına ait özellikler dört grupta aşağıda verilmiştir (Çengelci, 2014, s. 9).

- **Fiziksel Özellikler:** Fiziksel olgunluk, ağırlık, boy, yaş, çekicilik düzeyi vb.
- **Düşünsel Özellikler:** Zeka, öngörü özelliği, İnisiyatif kullanabilme, vizyon sahibi olma, girişimcilik, kendini geliştirme vb.
- **Duygusal Özellikler:** Algılama durumu, motive etme, kendini kontrol etme, başarıya duygusunda güven vb.
- **Sosyal Özellikler:** İletişim kurabilme yeteneği, sıcakkanlı olma, güvenilir olma, dışa açık olma vb.

Liderliği yalnızca kişisel özellikler bağlamında araştıran bu kuram, pek verimli olamamıştır. Araştırmalarda karşılaşılan en önemli problem, liderlik özelliklerini ölçülebilecek biçimde tanımlamanın zorluğu ve belirli özelliğin değişik şekillerde anlaşılması olarak görünmüştür (Cumagulyev, 2010, s. 11). Bununla birlikte özellikler kuramıyla ilgili bir başka görüş aşağıdaki gibidir:

“Özellik kuramı eğitim kurumları açısından ele alındığında, statüsü ne olursa olsun eğitim-öğretim sürecinde yer alan bir eğitimcinin, belli kişilik özelliklerine sahip olması gerektiği anlamındadır. Bu bağlamda, sınıf içerisinde yönetici konumunda bulunan öğretmen ile okul yöneticisinin eğitim öğretim ortamını olumsuz yönde etkileyebilecek belli kişisel özelliklere sahip olmaması gerekir” (Celep, 2004, s. 24).

### **2.1.3.2 Davranışsal liderlik kuramı**

Davranışsal liderlik kuramlarının, liderliği, liderin sahip olduğu özellikler temelinde inceleyen özellikler yaklaşımlarının liderliği açıklama noktasında araştırmacıların beklentilerini tam olarak karşılayamaması, bu alanda çalışan araştırmacıların, liderlerin çalışma ortamlarındaki etkinliklerini inceleyerek bir anlamda liderliği liderin sergilediği davranışlar bağlamında sorgulamaya yöneldiklerinden sonra,

yirminci yüzyılın ortalarından itibaren liderlik alan yazınında ortaya çıktığı söylenebilir. (Yukl, 2009, s. 13-14).

Davranışsal yaklaşım 1950'li yıllardan başlayarak geniş bir alan araştırması sonucunda ortaya çıkmıştır. Tespit edilen amaç ve dış çevre ile olan ilişkiler liderlik tarzlarının da değişmesine yol açmıştır (Barutçugil, 2014, s. 32-34). Davranışsal yaklaşımda liderin ne yaptığı ve nasıl davrandığı önemlidir. Bireysel özellikler değil, davranış biçimleri ile liderliğin tanımlanabileceği inancına dayanır. Davranış odaklı yaklaşımla etkili ve etkisiz lider tanımlanmaya çalışılır (Serinkan, 2012, s. 35- 36). Davranışsal liderlik kuramları ile ilgili araştırmalar; Ohio State Üniversitesi Çalışması, Michigan Üniversitesi Çalışması, Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi ve McGregor'un X ve Y Kuramı'dır.

**Ohio Eyalet Üniversitesi Yaklaşımı:** Bu araştırma, Ohio State Üniversitesi çalışanlarının 1945-1950 yılları arasında liderin nasıl tanımlandığını saptamak amacıyla askeri ve sivil yöneticilerin liderlik davranışlarıyla ilgili yapılan çalışmalardır. Amacı kurumun hedeflerini gerçekleştirmede liderlik rolünü belirlemenin ne düzeyde önemli olduğunu göstermektir (Kirel ve Özkalp, 2003, s. 54). Bu çalışmada, lider davranışlarının grup üzerindeki etkileri irdelenmiştir (Akdemir, 2008, s. 76).

Ohio State Üniversitesi liderlik araştırmalarında iki boyutlu bir yaklaşım görülmektedir. Yapılan detaylı araştırmalar sonucunda lider davranışlarında kişiyi dikkate alma ve inisiyatif olmak üzere iki boyut ortaya çıkmıştır. Kişiyi dikkate alma (anlayış) boyutu; liderin güven ve saygı uyandırması, onların hedefleri ve istekleriyle ilgilenmesi gibi beşeri etkenleri içermektedir. Kişiyi dikkate alma boyutuna göre izleyenler önemsenmektedir. İnisiyatif (işe ağırlık verme) boyutu ise gerçekleştirmesi istenen hedefin zamanında ve doğru olarak tamamlanması için bir takım uygulama, iletişim ve kontrol süreçlerini kapsayan davranışlardan oluşmaktadır. İnisiyatif boyutuna göre, işin bitirilmesine ve işe önem verilmektedir. İki boyutlu oluşturulan bu matriste lider davranışları araştırılmıştır. Bu çalışmaya göre, kişiyi dikkate alan lider davranışında, personel devir hızı ve devamsızlık oranının az olduğu, inisiyatif lider davranışında da performansın yükseldiği saptanmıştır (Saruhan ve Yıldız, 2012, s. 452).

**Michigan Üniversitesi Çalışmaları:** Michigan Üniversitesi araştırmaları, 1950'lerin sonlarında Bennis, Likert ve Michigan Üniversitesindeki diğer arkadaşları tarafından yapılmıştır. Michigan Üniversitesi araştırmalarına göre, işe yönelik lider; iş ve görevin teknik tarafının üzerinde toplanır. Bu çalışmada amaç, örgüt üyelerinin haz almalarına ve verimliliğine katkıda bulunan etkenleri bulmaktır. Bu çalışmada;



verimlilik, iş doyumunu, personel devir hızı, şikayetler, devamsızlık, maliyet ve motivasyon gibi özelliklere yer verilmiştir (Koçel, 2005, s. 592).

Michigan Üniversitesindeki bilim adamları tarafından yapılan çalışmada amaç, başarılı ve iyi grupları araştırıp bu gruplardaki liderlik rollerini belirlemektir. Yapılan araştırmalar sonucunda liderlik davranışı iki kategoride belirlenmiştir (Dursun, 2009, s. 14). (Erdoğan, 2004, s. 39)' e göre alt kategorilendirilebilen liderlik davranış örüntüleri şunlardır;

**“İşe yönelik lider:** Grup üyelerinin (izleyicilerin) önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını yakından kontrol eden, büyük ölçüde cezalandırma ve mevkiye dayanan resmi (formal) otoritesini kullanan bir davranış gösterir

**Çalışana yönelik lider:** Çalışana yönelik lider, yetki devrini esas alan, grup üyelerinin tatminini artıracak çalışma koşullarının geliştirilmesine çalışan ve izleyicilerin kişisel gelişme ve ilerlemeleri ile yakından ilgilenen bir davranış gösterir”.

**Blake ve Mouton’un Yönetim Tarzı Matrisi:** Bu araştırma, hem Ohio Üniversitesi hem de Michigan Üniversitesi çalışmalarından yola çıkılarak oluşturulmuş Yönetim Tarzı Matrisidir. Robert Blake ve Jane Mouton’un öne sürdüğü yönetsel diyagram modeli örgütsel liderliğin boyutlarını açıklamaktadır. Bu liderlik kuramına göre lider, kendi yönetim tarzını bilir. Blake ve Mouton liderliği, diğerleri ile birlikte ve diğerleri aracılığı ile sonuca ulaşılan bir süreç olarak nitelendirmekte ve organizasyon içindeki ve dışındaki diğer bireylerle birlikte amaca ulaşmaya vurgu yapmaktadırlar. Çünkü onlara göre, normal bir yönetici organizasyondaki amaçların gerçekleştirilmesinden sorumlu iken sadece bir lider amaçları gerçekleştirirken diğer bireylerin katılımını sağlayabilmektedir (Robbins, 1994, s. 175). Bu seksen bir çeşit liderlik biçimlerini beş temel liderlik biçimi olarak özetlenmektedir (Blake ve Mouton, 2002, s. 49-16; Halıcı ve Kasımoğlu, 2004, s. 7-27);

- 1. Zayıf liderlik (1.1):** Lider ne işe ne de insana dönüktür. Lider izleyenleri kendi haline bırakmıştır. Zayıf liderlikte iş gören ve üretime yönelik en düşük düzeyde bir ilgi vardır. Bu tarz liderin amacı, kendini sorunlardan uzak tutmaktır.
- 2. Otorite ve itaat (9.1):** Lider kurumun hedeflerine ulaşabilmesi amacıyla verimlilikte artış sağlamak için işyeri koşullarını azami düzeyde düzenlemektedir. Lider maksimum düzeyde görevle ilgilenir, bunun için güç, yetki ve denetimden yararlanır. Sadece üretimi öngören liderlik tarzıdır. Bu

liderlik biçiminde çalışanın istekleri ile onu mutlu edecek hiçbir önleme önem verilmemektedir. Liderin görevi kendisine bağlı olarak çalışanların işlerini planlamak, yönlendirmek ve kontrol etmektir.

3. *Şehir kulübü liderliği (1.9)*: Lider iş görene en üst düzeyde önem verirken, üretime en alt düzeyde önem vermektedir. Bu tarz liderin amacı astları arasında yardımlaşmayı kuvvetlendiren güvenli bir ortam yaratmaktır. Çalışanların beklentilerinin karşılanması ve işyerlerinde çalışanların mutluluğunun sağlanması önemlidir.
4. *Denge sağlayıcı liderlik (5.5)*: Lider mevcut yapıyı korumaya ve devam ettirmeye çalışır. Bu liderlik biçiminde hem üretime hem de iş görene orta düzeyde bir ilgi vardır.
5. *Grup liderliği (9.9)*: Bu liderlik biçiminde, hem üretime hem de iş görene en yüksek düzeyde ilgi gösterilir. Katılma ve özdeşleşmenin yüksek olduğu bu liderlik biçiminde lider, grup üyeleriyle güçlü bir işbirliği yapmaktadır.

**McGregor'un X ve Y Kuramı:** Douglas McGregor 1960'ta yayınlamış olduğu "İşletmenin Beşeri Yolu" adlı eserinde iş görenlere karşı geleneksel yönetim tutumları bulunduğu görüşünü ortaya koymuştur. Söz konusu yaklaşıma göre, bu varsayımlar birbirine zıt görüşleri içeren iki grupta toplanabilir. Bunlar X ve Y teorisidir (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 11; Eren, 2003, s. 42-44):

X teorisini benimseyen yönetici aşağıdaki varsayımlara göre hareket eder (Akt., Ilgar, 2005, s. 69);

1. Vasat bir insan tembellik eğilimlidir ve fırsat bulduğunda işi kaytarır.
2. Çalışanlar kurumun amaçlarına ulaşması için yeterli çaba göstermelidirler. Bunun için de denetim, yönetim ve ceza etkin bir şekilde işletilmelidir.
3. Vasat bir çalışanın sınırlı düzeyde de olsa ihtirasları vardır. Güven içerisinde ve yönetilmek ister, aynı zamanda sorumluluk yüklenmek istemez. Bu çalışanların iyi yönetilmesi için ceza gerekmektedir. İnsanların tabiatı tembellik eğilimli olduğundan ceza gereklidir. Yine de patron arkasını döndüğü zaman işten kaytarmanın yollarını arayacaktır.

McGregor, kendi geliştirdiği X teorisini sert bir şekilde eleştirerek buna karşı geliştirdiği, alternatif teori olan "Y teorisinin varsayımlarını şöyle sıralamıştır (Akt., Ilgar, 2005, s. 69);

1. Çalışanların fiziksel ve zihinsel çalışmaları oyun oynama, dinlenme kadar doğaldır.
2. Çalışanlar kurumun amaçlarına ulaşmasında kendilerini yönlendirebilir ve kontrol edebilirler.
3. Kurumsal bağlılık başarıların ödüllendirilmesiyle aynı doğrultudadır.
4. Vasat bir çalışan uygun koşullar sağlandığında, sadece verilen sorumluluğu değil, daha fazlasını da yüklenmek istegindedir.
5. Kurumsal sorunları çözmeye gereken yetenek, yaratıcılık ve hayal gücü tüm toplumlarda yaşayan her bireyde vardır.
6. Çağdaş endüstri toplumunda vasat bir çalışanın varolan kültürel potansiyelinin çok az bir bölümünden faydalanılmaktadır. Çalışanların bu potansiyellerini ortaya çıkarmak etkin yöneticilere düşmektedir.

Buna göre X kuramı inancındaki liderler daha çok otoriter davranış gösterirken Y kuramı inancındaki liderler demokratik bir davranış göstereceklerdir.

### **2.1.3.3 Durumsallık kuramı**

1950'li yıllardan itibaren araştırmacılar, yöneticilerin kendi durumlarını teşhis edip talepte buldukları, yani liderin ve grubun çevresini oluşturan ortamlara yönelmeye başlamışlardır. Değişen ortam ve durumların kendi gereksinimlerine göre biçimlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım da durumsallık yaklaşımıdır (Balekoğlu, 1992, s. 30).

Liderlik olayını koşul ve şartları önemseyerek tanımlamaya çalışan bu kurama göre, liderin etkinliğini faktör içinde bulunan koşullar belirlemektedir. Yani liderlik süreci, lider, izleyiciler ve koşulları arasındaki ilişkilerden meydana gelen karmaşık bir süreçten meydana gelmektedir. Bu kurama göre, liderliğin etkinliğini belirleyen faktörler; hedefin özelliği, izleyicilerin ve organizasyonun özellikleri, lider ve izleyicilerin deneyimleri ve grubun havası vb. faktörlerdir (Tengilimoğlu, 2005, s. 5).

Durumsal liderlik kuramı başlığı altında toplanan kuramlar ise, Yol-Amaç Kuramı, Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı, Paul Herrsey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı ve Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı gibi yaklaşımlardır (Şişman, 2012, s. 6).

**Yol-Amaç Yaklaşımı:** Yol-Amaç Yaklaşımı liderliğin etkililiğini, farklı durumlarda inceler. Robert J. House tarafından geliştirilen bu kurama göre; liderler, izleyenlerin motivasyonları, yetenekleri ve iş tatminleri üzerine yaptıkları pozitif etkiden dolayı etkilidirler (Donnelly, Gibson ve Ivancevich, 1997). Bu teoriye göre

birey, belirli ihtiyaçlarının tatminini sağlayacak ve bu ihtiyaçları tatmin etme ihtimalini yüksek olarak algıladığı davranışlara girecektir. Bir başka deyişle, insan davranışlarını etkileyen iki etmen vardır. Bunlar davranışlarıyla belli sonuçlara ulaşacağına dair inancı ve oluşan sonuçlara vereceği değerdir (Zel, 2011, s. 140). Bu kurama göre 4 temel liderlik davranışı vardır (Eren, 2004, s. 455).

- “*Yönlendirici liderlik davranışı*: Lider, izleyenlere amaçları, kuralları ve izlenecek yolu açıklar.
- *Destekleyici liderlik davranışı*: Lider, samimi bir çalışma iklimi oluşturur, astların gereksinimleri ve durumları üzerinde durur. Stres ve kaygı düzeyini minimum düzeye indirmeye çalışarak çalışanların motivasyonlarını yükseltir.
- *Katılımcı liderlik davranışı*: Lider, karar vermeden önce astlara danışır ve onların fikirlerini alır.
- *Başarı yönelimli liderlik davranışı*: Lider, performans geliştirir, performansta mükemmelliği vurgular, iş görenlerin yüksek düzeyde performans göstereceklerine dair onlara güvenir ve bu güveni yansıtır”.

Yol-amaç kuramına göre, astların amaç yönünde güdülenmeleri çok önemlidir; çünkü astların amaçlardan beklentileri arttıkça o amaçlara ulaşma çabaları da artacaktır. Astların kişisel amaçları ile örgüt amaçları birlikte tatmin edilirse iş başarımı artar. Model önderi, belirlenmiş amaçlara giden yolu netleştiren, astların bunu anlamasını sağlayan, engel ve güçlükleri azaltan, bu yoldaki kişisel tatmin olanaklarını arttıran ve astların işe ilişkin amaçlarına yardımcı olan kişi olarak tanımlanmaktadır (Aşan ve Aydın, 2006, s. 314).

**Fiedler’in Durumsallık Yaklaşımı:** Uzun yıllar süren araştırmadan sonra, Fiedler yaygın olarak bilinen liderlik fonksiyonunun durumsallık modelini geliştirmiştir. Fiedler’in savının esası, her liderlik çeşidinin, sabit ve belli kalıplar yerine içinde bulunulan duruma bağlı olarak etkili olabilmesidir. Bunun sağlanabilmesi yöneticinin içinde bulunulan şartlara uyum sağlayabilen yapısına bağlıdır (Başaran, 1992, s. 77).

Fiedler, liderin içinde bulunduğu ortamın etkisinde kalabileceği fikrini uyandırmış ve liderlik tarzlarının bağlı olduğu üç farklı değişken olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar (Koçel, 2005, s. 599-600);

- “*Lider ile izleyenler arasındaki ilişkiler*: Liderin çalışanlar tarafından sevilme ve güvenme durumu ile lidere ne kadar bağlı olduklarını ifade

etmektedir. Liderin çalışanlarla ilişkilerinde karizması ve kişiliği, çalışanlarını etkileme derecesini belirlemektedir.

- *Görevin yapısal özellikleri:* Liderin çalışanların görevlerini tanımlamasını ve görev olarak çalışanlardan beklentisini ifade etmektedir. Görevlerin net olarak belirlenmediği çalışma ortamlarında liderler çalışanları istedikleri düzeyde etkileyemezler.
- *Liderin makama dayanan otoritesinin derecesi:* Liderin şahsi otoritesinden ayrı olarak liderin makamından kaynaklanan resmi otoritesini ifade etmektedir. Liderin yetkilerinin fazla olması etkili liderlik için olumlu ortam yaratmaktadır.

**Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Yaklaşımı:** Bu model Viktor Vroom ve Philip Yetton tarafından 1973 yılında geliştirilmiştir. Sonrasında Vroom ve Arthur G. Jago'nun çalışmaları son şeklini almıştır (Göksoy, 2014, s. 255). Kurama göre, her bir duruma uygun tek bir liderlik biçimi yoktur. Buna göre kuramcılar, otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlemiştir. Kuram normatiftir, çünkü liderin karar verme sürecini belirlemek için izlenmesi gereken bir dizi sıralı kural önermektedir. Bu kurallar farklı durum çeşitleri için belirlenmiştir. Normatif Durumsallık Yaklaşımında bazılarına göre beş tür liderlik şekli vardır (Çolak, 2015, s. 54-55). Bunlar;

1. *Otokratik1 (AI);* karar alırken kendi bilgilerini değerlendirir ve kararı takipçilere danışmadan alır.
2. *Otokratik2 (AII);* takipçilerden bilgileri alır, ancak kararı yine de kendi verir.
3. *Danışman1 (CI);* her bir sorunu takipçileriyle tek tek paylaşır ve karar için takipçilerin tek tek fikirlerini ve önerilerini alır, ancak son kararı yine kendisi verir.
4. *Danışman2 (CII);* takipçileriyle grup olarak bir araya gelip sorunu paylaşır, görüş ve önerilerini alır, son karar verme yetkisini kendinde tutar.
5. *Grup1 (GI);* sorunları takipçileriyle paylaşır onların fikirlerini alır ve sorunları ortak kararlar ile çözer”.

**Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı:** Kuram, özellikle liderlik biçiminin seçiminde astların özelliklerinin önemini vurgulamaktadır ve bu açıdan yararlı görülmektedir. Kuramda önemli bir nokta, liderlik biçiminin

etkililiğini belirleyen durumda, grup üyelerinin olgunluk düzeylerinin kritik bir etken olarak düşünülmesidir. Burada olgunluk, grubun ya da bireylerin tüm özelliklerini değil, sadece yapılacak iş açısından yetkinliği, yeterliği ifade etmektedir (Aydın, 2010, s. 306).

#### **2.1.4 Liderlikte öne çıkan yeni yaklaşımlar**

Yeni yaklaşım anlayışında endüstriyel gelişmelere bağlı olarak kurumlar etkinliklerini arttırmak amacıyla yeni arayışlara yönelmişlerdir. Sanayi sonrası toplumla ilişkili ileri teknoloji, enformasyon ve teknolojideki gelişmeler sonucu hızlı değişim toplumu ortaya çıkmıştır. Böyle bir örgütlenmenin temelini bilgi ve teknoloji oluşturmuştur. Bu koşullara bağlı olarak ve değişen insan anlayışıyla beraber pek çok yeni yaklaşım ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik ve politik oluşumların olduğu bir zamanda liderlikle ilgili yeni gelişmeler ve farklı bakış açıları gelişmiştir. Bu gelişmeler “liderlikte yeni yaklaşımlar” adı altında ele alınacaktır. Çok farklı liderlik tipleri vardır. Farklı liderlik özelliklerine sahip olma liderin etkin olmasında belirleyici olmuştur (Barutçugil, 2014, s. 79- 80).

Liderlerin benimsemesi istenen bu yeni değerler, yeni liderlik türlerinin doğmasına neden olmuştur. Aşağıda sunulan 1980 ve sonrası dönemde geliştirilen liderlik yaklaşımları, yeni liderlik yaklaşımları olarak nitelendirilebilirler (Akyüz Yalçınkaya, 2002, s. 112).

Yeni yaklaşıma göre çeşitli liderlik yaklaşımları vardır. Bu amaçla etkileşimci (transaksiyonel) liderlik yaklaşımı, dönüşümcü- yenilikçi (transformasyonel) liderlik yaklaşımı ve öğretim liderliği üzerinde durulacaktır.

##### **2.1.4.1 Etkileşimci liderlik**

Etkileşimci liderlik, temelde geleneksel değerleri benimsemekte olup gelenek, göreneklere ve geçmişe sıkı sıkıya bağlıdır. Etkileşimci liderler, varolan yönetim tekniklerini verimli ve kurallara uygun bir biçimde yerine getiren kişilerdir. Bu liderler, lider-takipçi ilişkisini “takas süreci” olarak görürler ve sıklıkla “ödüllendirme” yöntemini seçerler. Etkileşimci liderler gruptaki var olan düzeni ve grup kültürünü benimseyip sürdürmekle beraber, önemli değişiklikler üretip, yapmazlar (Tanrıoğen, 2013, s. 35).

Etkileşimsel liderlik anlayışında astlarla lider arasında şartlı ve ödüle dayalı bir ilişki hâkimdir. Astların kısa vadeli ihtiyaçları önemsendir. Tepkisel davranışa sahip olan etkileşimsel davranışa sahip liderler, astlardan ne beklediklerini ve beklentilerinin

karşılanması durumunda astların neler elde edebileceklerini açıkça ifade ederler. Astlar iş başarımı sonucunda ödüllendirilirler. Böylece çalışanlarla birleşilen ortak değerler temelinde özgüven geliştirilerek hedeflenen sonuçlara ulaşacaklarına inanırlar (Çetin vd. 2012, s. 14- 15).

Etkileşimci (işlevsel) liderler, geçmişteki olumlu/yararlı gelenekleri sürdürme ve bunları gelecek nesillere bırakma bakımından çok yararlı hizmette bulunurlar. Ancak bu liderlik davranışında yaratıcılık ve yenilik azdır. Bu davranış tarzı durgun örgüt yapısını ve tasarruf politikasını benimsemiş organizasyonlarda daha uygundur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s. 226). Etkileşimci liderliğin farklı boyutları vardır;

**Koşullu Ödüllendirme:** Lider astları belirlenen amaç doğrultusunda harekete geçirebilmek için onları ödül ile motive eder. Astların gösterdiği çabanın karşılığı olarak onlara istediği desteği sağlamak, hangi performans hedeflerini gerçekleştirmekten kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak belirlemek, ödüllendirilmek için ne yapmak gerektiğini ifade etmek ve performansın karşılığı olarak astların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak liderin koşullu ödül davranışlarının örneklerini oluşturur (Karip, 1998, s. 448).

**İstisnalar Yönetimi:** İstisnalara dayalı yönetim işlemci liderliğin bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. İstisnalarla yönetim boyutunun kendi içerisinde iki farklı şekilde liderlik davranışı olarak kuruma yansıdığı görülmektedir. Bunlar istisnalarla yönetimin aktif boyutu ve pasif boyutudur. İstisnalara dayalı yönetim uygulandığı takdirde, lider kurumda bazı şeyler olumsuz bir şekilde gerçekleşmeye başladığı zaman veya belirlenen standartlar karşılanamadığı zaman varlığını hissettirmektedir (Celep, 2004, s. 61).

- **İstisnalarla Aktif Yönetim:** Lider, işin içinde bizzat yer alarak çalışanların çabalarına şahit olur ve standartlardan kaymalar oluştuğunda derhal harekete geçip müdahaleler yapar (Demir ve Okan, 2008, s. 76).
- **İstisnalarla Pasif Yönetim:** Lider kurumda oluşan sorunlara karşı, sorunlar ciddi bir boyut kazanana kadar müdahale etmez (Demir ve Okan, 2008, s. 76).

**Laissez-Faire Özgür Bırakıcı Lider:** Laissez-faire lider, yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, astları kendi hallerine bırakan ve her astın kendisine verilen kaynaklar dahilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkan tanıyan davranış gösterirler. Diğer bir ifadeyle, tam serbesti tanıyan önderler, yetkiye sahip çıkmamakta ve yetki kullanma hakkını bütünüyle astlara bırakmaktadırlar (Eren, 2004, s. 453). Bu çeşit liderlik, bazen dönüşümcü ve etkileşimci liderlik teorilerinin

dışında görülmekle beraber bu alandaki çalışmalarda etkileşimci liderliğin üç boyutundan biri olarak da ele alınmaktadır (Demir ve Okan, 2008, s. 76).

#### **2.1.4.2 Dönüşümcü liderlik**

Liderlerin vizyonu, yapılması gerekli olanı keşfederek onları uygulamaya yönelmektedir. Böylece liderler, tüm evrensel kuralları, geleceği de düşünerek yeni stratejiler geliştirme, fırsatlar üretme, hızlı değişim ve dönüşüme uyumlu hareket etmektedirler. Dönüşüm daha kapsamlı olup köklü bir değişimi ifade etmektedir. İlişki içinde olan değişim kurumun tamamına yansıdığına dönüşüm meydana gelecektir. Bu dönüşüm kurum dışı etmenlerin zorlamasıyla başlarken; strateji, misyon, yapının bir daha gözden geçirilmesini, bunun yanında örgüt kültürü ile ve hareket biçimlerinin yeniden şekillendirmesini doğurmaktadır (Erdoğruca, 2011, s. 40).

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

Dönüştürücü lider iyi bir rehber ve aynı zamanda güçlü bir liderlik öğreticisidir. Dönüştürücü lider kendisini ve liderlik ettiği kitle ile karşılıklı etkileşim sonucunda kendisinin ve izleyenlerinin motivasyonlarını güçlü tutar ve yüksek hedeflerde bütünleştirirler. Bu yönüyle dönüşümcü liderlik toplumun mimarı olarak da değerlendirilmektedir (Barutçugil, 2014, s. 90- 92).

Dönüşümcü liderler izleyicilerin inançlarını, ihtiyaçlarını ve değer yargılarını değiştirerek onların tüm yeteneklerini ortaya çıkararak kendilerine güvenlerini arttırlar. Böylece onlardan daha fazla sonuç almayı hedefleyerek çalışanlarını motive ederler (Helvacı, 2005, s. 267).

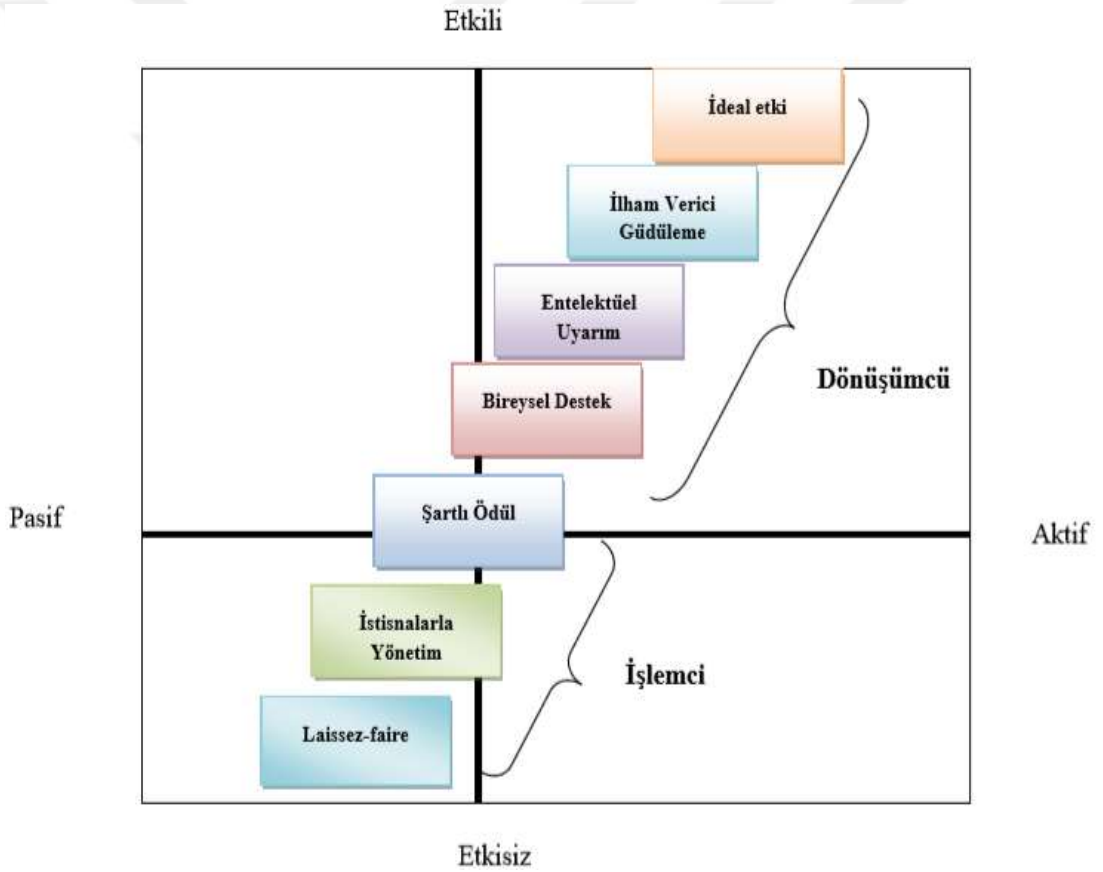
Dönüşümcü liderler diğer gruplar ile aralarında ortak bir vizyon oluştururlar. Dönüşümcü liderlik rolü oynamak için yöneticinin, öncelikle paylaşımcı ve samimi bir vizyon geliştirilmesine yardımcı olması gerekir. Bu rol ortak bir amaç geliştirmek, okul kültürünü şekillendirmek olarak ifade edilmektedir.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

Dönüşümcü liderler, izleyenlerin bireysel katılımlarına, gelişimlerine, karizma ve motivasyonlarına önem vermekte olup terfi ve statü değişiklikleri yapmaktadırlar. Dönüşümcü liderlikte dört faktörde dönüşüm vardır. Bunlar (Hall vd. 2002, s. 1-2);



- İdealize etki, grupta doğru kararlar alabilmek için yöneticilere ve izleyenlere saygı, güven duyulmalıdır.
- İlham verici motivasyon, liderlerin izleyenlerin güvenliği ve beklentilerinin gerçekleştirilme seviyesine bağlı olarak, vizyon ve değerleri oluşur.
- Entelektüel benzeşim, liderin izleyenlerine meydan okuyucu ve ilgi çekici görevler sağlamanın, kendi sorunlarını çözmede isteklendirme seviyesidir.
- Bireysel dikkate alma, izleyenlerin gelişimsel gereklerine ve bireysel gereksinimlerine önem vermeye dayanır.

Şekil 2.2’de dönüştürücü ve etkileşimli (işlemci) liderlik boyutları verilmiştir. Görüldüğü gibi dönüştürücü liderliğin dört boyutunu uygulayan liderler etkili liderler olarak anılmaktadır.



Şekil 2.1. Dönüştürücü ve İşlemci Liderlik Boyutları (Robbins ve Judge, 2012, s. 392).

Dönüştürücü liderlik, değişim kültürünün önemini ortaya koymaktadır. Etkin bir kurum kültürü ile değişim gerçekleşebilmektedir. Değişim kültürünü oluşturabilen ve yönetebilen bir lider, okulda değişime uygun bir okul kültürünü oluşturabilir. Örnek kişi olma, destekleme, özendirme ve beraber çalışma gibi dönüştürücü liderliğe yönelik uygulamalar okulun kültürünü yenilikçilik ve değişime uygun hale getirir.

Yapılan araştırmalarda dnşmc liderlerin eēitim alanında yapılan deēiřiklikleri kolaylařtırdıēı belirlenmiştir. Dnşmc liderlik uygulamaları sayesinde okulda çalışan ēretmenlerin iş tatminleri artmaktadır. Bu sayede de yeni ēretim yaklaşımları geliştirmekte olup, bireysel olarak gelişimlerini saēlarlarken, ērencilerin de gdlenmelerine katkı saēlamaktadırlar (Celep, 2004, s. 36).

#### **2.1.4.3 ēretimsel liderlik**

ēretim Liderliēi, okulla ilgili bireyleri etkilemede kullanılan g ve davranışlardır. ēretim liderliēi ērenme ve ēretme srelerine baēlı olarak ēretmen, ērenci, ēretim programı temeline dayanır. ērenme, karşılıklı etkileşime dayanan dinamik bir sre olarak dřnldēinde, okul mdr ve ekibi de bu sreci yneterek ērenmeyi saēlarlar ve ērenme ve ēretim faaliyetine liderlik yaparlar (şışman, 2012, s. 53- 55). ēretimsel liderlik ařaēıda ayrıntılı bir Şekilde ele alındıēından burada kısaca tanımı yapılmıştır.

## **2.2 ēretimsel Liderlik**

İçinde bulunulan aēda, yaşanan hızlı gelişim ve deēiřimler her alanı etkilediēi gibi eēitim alanını da etkilemiş ve ilgili yeniliklerin yapılmasını zorunlu kılmıştır. Deēiřen ve gelişen bu yeni yapıya okulların uyum saēlamaları gerekmektedir. Bunun içinde okul yneticilerine, gereken bu yenilikleri yapabilecek, deēiřim ve gelişime ayak uydurabilecek yeni liderlik rolleri yklenmiştir. Bu rollerden en nemlilerinden biriside ēretimsel liderliktir.

### **2.2.1 ēretimsel liderlik kavramı**

ēretim liderliēi 1970’li yılların sonlarında okulların etkililiēi zerine yapılan araştırmalarla ortaya çıkmıştır. ēretim liderliēi, “okul mdrnn, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek zorunda olduēu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılıēıyla yerine getirmesini saēladıēı davranışlardır” (şışman, 2012, s. 57). ēretim liderliēi kavramı incelenen literatrlerde farklı Şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan birkaçına bu çalışmada da yer verilecektir.

ēretim liderliēi, ērenmede etkili olunarak, okulun hedeflerine gl bir Şekilde taşınmasıdır. Okulunda etkili olması gereken okul yneticisinin, kurumunun varlıēı ile ilgili gl bir vizyona sahip olması, okulda bilgiyi harekete geçiren bir unsur olarak faaliyet gstermesidir. ēretim liderliēi aynı zamanda kariyer geliştirme,

çalışanın görevi ile ilgili güçlü kılınması, öğretmenlerin alınan kararlara katılmasının sağlanması, adil bir takdir- tanıma uygulamasının gerçekleştirilmesi ve performansların bu doğrultuda şekillendirilmesinin uygulamacısıdır. Okulun misyon, vizyon ve değerlerine ait ortak algıların oluşturulmasıdır. Okul ortamı ile okulun araç- gereç yönünden donanımının sağlanması ve öğretmenler ile diğer çalışanlara fırsat ve imkân eşitliğinin verilerek desteklenmesidir. Öğretim liderliği, okulda görünürlük, iletişim sağlayıcılık, öğretimsel kaynaklık ve kaynak sağlayıcılık temelleri üzerinde konumlanan görevler dizisinin öncüsüdür. Okul paydaşlarına model olma, okuldaki tüm taraflarla etkili iletişim içinde olma, etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin öncüsü görevler ile okulun misyonunu gerçekleştirmek için gerekli toplumsal desteği sağlama öğretim liderliğinin gereklerindedir (Özdemir, 2013, s. 149- 150).

DeBevoise (1984)'den aktardığı üzere; öğretim liderliği, öğrencilerin başarılarını artırmak amacıyla okul müdürünün bizzat gösterdiği veya başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır. Çoğu kez öğretimsel liderlik kavramının tam anlamıyla karşılığını ifade etmek mümkün olmamaktadır. Bu yüzden “öğrenme merkezli liderlik” terimi, Amerika’da bazı uzmanlar tarafından kullanılmaktadır. Öğrenme merkezli liderlik, öğretme kalitesini ve öğrenci edinimlerinin kalitesini etkileme ile ilgilidir (Akt; Şişman, 2012, s. 58).

Öğretim liderliği, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okulla ilgili çalışanların bireyleri etkilemede kullandıkları güçtür. Hem okul yöneticilerinin hem de yönetim dışındaki personelin yerine getirmekle yükümlü oldukları davranışları içine almaktadır. Temel bir görev olan ve karmaşık bir süreç temeline dayanan öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için okul yöneticilerinin bu süreci sağlıklı bir şekilde yürütmeye öğretim lideri olmaları gerekir (Şişman, 2012, s. 53- 56).

### **2.2.2 Öğretimsel liderin özellikleri**

Danley ve Burch, öğretimsel liderin özellik ve becerilerini; kişisel, yönetsel, meslekî olarak üç grupta toplamaktadır. Okul yöneticisi, öncelikle sıradan bir yönetici olmak yerine, bir öğretimsel lider olarak okulun amaçları doğrultusunda problemleri tespit edip, ihtiyaç belirleyerek neler yapılması konusunda çalışır. Öğretimsel lider olan okul yöneticisi esas görevi olan eğitim ve öğretim konularında sorumluluklarının farkında olmalı, okulun amaçlarını tespit edip üzerinde yorum yapmalı, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etmeli, onlara rehberlik etmeli, onlara destek olmalı, öğretimin

kesintiye uğramaması için tedbirler almalı ve onları denetleyip, eksikliklerini bulup geliştirmelidir (Balcı, 1992, s. 25).

Okul yöneticilerinin buldukları okullarını bir öğretim lideri olarak yönetmesi, onların ana rollerinin öğretim liderliği olduğunu birçok yazar tarafından vurgulanmıştır (Balcı, 2003, s. 62). Jenkins (1991, s. 87- 95), öğretim liderinin uzmanlığa dayanarak eğitim ve öğretim görevlerini yerine getiren, yönetim süreçlerini etkili bir şekilde yürüten, etkili bir iletişimci ve örgüt kültürünü oluşturan bir lider olduğunu ifade etmiştir. Öğretim lideri tutarlı bir eğitim felsefesine sahip olmalı, vizyon hedefleri doğrultusunda harekete geçmeli, gerektiği zaman sürece müdahale etmeli, düzenli ve disiplinli bir öğretim ortamı oluşturmalıdır. Öğretim liderliği; özveri, değişime açık olma, sürekli gelişme ve geliştirme gerektirir. Öğretim liderliğinin özünü yedi fonksiyon oluşturur: Koordinasyon, problem çözme, öğretmenlerin yönetimi ve geliştirilmesi, değerlendirilmesi, öğretimsel yönetim ve destek, kaynak yönetimi ve kalitenin kontrol edilmesidir (Akt., Recepoğlu ve Özdemir, 2013, s. 636). Smith ve Andrews'e (1989, s. 14-15) göre öğretim liderinin özellikleri şunlardır;

- ***Uygun ve etkili eğitim stratejilerini değerlendirme ve pekiştirme yeteneğine sahiptir:*** Öğrenme ve öğretme yöntemleri hakkındaki en son araştırma bulgularını bilir ve personeli ile birlikte bunları paylaşır ve uygulamaya çalışır. Farklı yaş gruplarındaki öğrenciler için etkili öğretim stratejileri hakkında bilgi sahibidir. Etkili eğitim stratejilerini uygularken bütün bilgi ve becerilerini kullanır.
- ***Eğitimi geliştirmek için, etkili eğitim stratejilerini kullanarak personeline yol gösterir ve denetler:*** Öğretmenlerin performansını belgelere döker. Personel ya da yöneticiler tarafından önerilen gelişimsel hedefler hakkında değerlendirme toplantıları yapar. Yaptığı gözlem ve denetimlerin sonuçlarından personeli haberdar eder.
- ***Eğitim programını değerlendirme aşamasında, öğrencilerin eğitimle doğrudan ilişkili performanslarına bakar:*** Öğrencilerin başarısını bölgenin standartlarına ve bilimsel ölçütlere göre yorumlar. Öğrencilerin güçlü yanlarını tanımlayacak ve zayıf yanlarını giderecek müdahale süreçleri geliştirir. İhtiyaç duyulduğunda dışarıdan değerlendirme ve danışmanlık araçlarını kullanır.
- ***Öğretim lideri bölgenin personel değerlendirme (ölçme) politikalarını başarılı bir şekilde uygular:*** Personel ile hedeflere ne oranda ulaşıldığı ve bu başarı oranlarının nasıl ölçüleceği konusunda yıllık olarak uygun değerlendirme

ölçütleri geliştirir. Personel değerlendirmesi ile ilgili olarak etkili bir şekilde toplantılar yapar. Eğitim programının uygulanmasında, öğrencilerin öğrenme hedeflerinin ne kadar önemli olduğunu bilir ve bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakar: Okulun hedeflerine ne kadar ulaşıldığı konusunda personel ve toplumla iletişim kurar. Öğrencileri öğrenme hedeflerine ulaştırmada ustalaşmaları için öğretmenleri destekler ve onlara yardım eder.

Özden (2005, s. 118) ise okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken öğretim liderliği özellikleri şöyle sıralamıştır;

- Çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasını teşvik etmektedir.
- Okullarında görev yapan öğretmenlerin gelişimlerini desteklemektedir.
- Öğretmenlerin eğitim öğretimle ilgili karşılaştıkları sorunlarda ilk başvurduğu kişidir.
- Eğitimin amaçları ve yöntemleri konusunda öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunmaktadır.
- Öğrencilerin başarıları ve öğretimde yapılan uygulamalarla ilgili yapılan tartışmalara liderlik etmektedir.
- Sıklıkla sınıflarda gözlem yapmaktadır.
- Okul etkililiği için, okulun çevresinde bulunan kaynakları harekete geçirmektedir.
- Okulun varlığıyla ilgili vizyonu net ve gerçekçidir.
- Öğretmenlerin performanslarının artmasını, öğretmenlik uygulamalarının gelişmesi için istemektedir.
- Öğretmenlerle öğrenme ve öğretme ile ilgili tüm konularda iletişim içerisindedir.
- Öğretmenler tarafından eğitim öğretimle ilgili her konunun tartışılacağı bir insan olarak görülmektedir.
- Okulda eğitim öğretimin önemini vurgulamak için sıklıkla sınıflarda ve koridorlarda görülmektedir.
- Öğretmenlere sınıftaki performansları konusunda sık sık dönüt sağlamaktadır.
- Öğrenci başarısının ölçülmesinde ve yorumlanmasında öğretmenlere yardımcı olmaktadır.

### 2.2.3 Öğretimsel liderliğin önemi

Öğretimsel liderlik ile ilgili örnekler her geçen gün geliştirilmekte ve yaygınlaştırılmaktadır. Bu çalışma ve benzer çalışmaların ülkemizde gereken öneme sahip olması, öğretimsel liderliğin okul ve öğrenci başarısına sağlayacağı katkı ölçüsünde daha iyi anlaşılacaktır. Bir başka deyişle, öğretimsel liderlikten sağlanacak faydalar yine kavramın kendi çabaları yoluyla anlatılacaktır. Gelişen dünyada bireylerin daha donanımlı ve gelişime açık olmaları beklenmektedir. Her duruma kolaylıkla adapte olabilen, yeni gelişmeleri öğrenmeye yatkınlık gösteren, fark yaratabilen, işbirlikçi ve dışa dönük bireyler her meslek grubunda tercih edilen bireylerdir (Kaya, 2017, s. 41).

Temelde okul, sosyal, ekonomik ve politik alanlarda toplumun ihtiyaç duyduğu insan profilini yetiştirmeyi amaç edinir. Okullar kendine özgü yapılarıyla değişimin öncüsü kurumlardır (Gökçer, 2010, s. 3- 4).

Günümüz okullarının geçmişe kıyasla durağan bir çevrede bulunmaması, okullarda eskisinden farklı yeni yönetim yaklaşımlarını zorunlu kılmıştır. Bu yaklaşımlar okul müdürlerine idari görevlerinin dışında belli liderlik sorumluluklarını getirmiştir. Nüfus ve öğrenci hareketliliği sonucu artan farklılıklar, hesap verebilirlik, ekonomik gelişmeler ile değişimin kendisi okulun işlevi, vizyonu, misyonu, yapısını değiştirmektedir. Bunu gerçekleştirmede ise öğretim liderliğinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Yöneticiler, yapacakları planlama ile okulların amaçları doğrultusunda insan kaynağını etkin kullanıp, öğretime liderlik ederek sistem bütünlüğünü devam ettirirler (Gökçer, 2010, s. 3- 4).

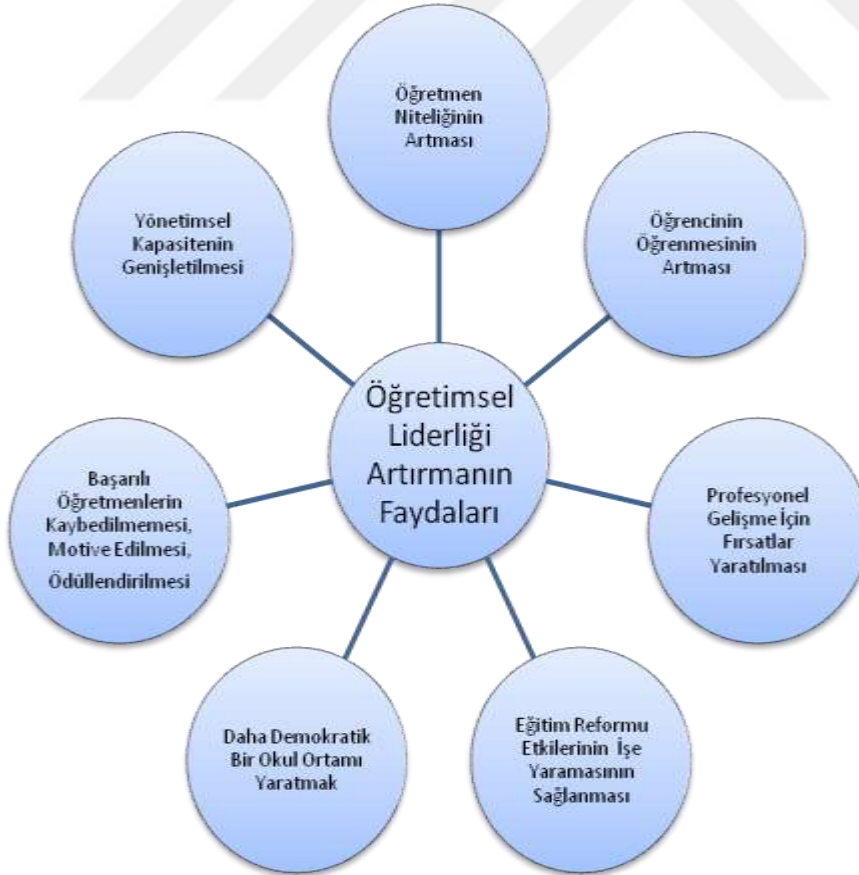
1980'li yıllardan itibaren okul yöneticilerinin rolleri ile ilgili toplumsal beklentiler de değişime uğramıştır. Katı ve bürokratik kurallar yerini, kendi kendini yöneten, hesap verebilir, rekabet anlayışına sahip öğretim programları ve değerlendirme yöntemleri temelinde şekillenmiştir. Bu yönüyle daha esnek ve oldukça karmaşık bir toplumsal yapı, farklı sosyal çevre, öğretme anlayışlarındaki yenilik ve performans odaklı öğrenci değerlendirmesi gibi durumların yönetilmesi beklenmektedir. Beklenen roller arasında; işlerin kolaylaştırılması, etkili zaman yönetimi, çevre ile olumlu ilişkiler kurulması, okula kaynak sağlama yer almaktadır (Balyer, 2012, s. 4-5).

Öğretim lideri olarak okul yöneticilerinden çeşitli davranışlar beklenmektedir. Düzenli bir öğretim ve öğrenme ortamı oluşturma, öğretim etkinliklerinin esas yükünü çeken öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri yönünden destekleme, eğitim programını ve eğitim sürecini etkili bir şekilde planlama ve öğretim programlarının uygulanmasına rehberlik etme gibi durumlar bu davranışlar arasında sayılabilir. Bir

öğretim lideri olarak öğretim süreci ile öğrenci başarısını değerlendirmeli ve öğrenci başarıları konusunda başta öğretmenler olmak üzere velileri ve üst birimleri bilgilendirici çalışmalar yapmalıdır. Nihayetinde öğretim liderliği, öğrencilerin etkili öğrenmelerinin sağlanması yolunda öğretim kadrosunun yeterliliklerinin artırılmasına öncülük etmektedir (Ada, Akan ve Sezer, 2014, s. 2- 3).

Her kurumun olduğu gibi, okulun da topluma ve dış çevreye karşı yerine getirmesi gereken yükümlülükleri vardır. Bir okulun etkililiğini anlayabilmek için, bu yükümlülüklerini yerine getirip getirmemesine bakabiliriz. Eğer okul, toplumun değerlerine yeni değerler katabiliyorsa, öğrenci başarısını artırabiliyorsa, üreten ve ürettiğini tutumlu kullanabilen, topluma yararlı, çevresini koruyan ve güzelleştiren vb. bireyler yetiştirebiliyorsa kısaca amaçlarını üst düzeyde gerçekleştiriyorsa yükümlülüklerini yerine getirebiliyor diyebiliriz (Şişman ve Turan, 2005, s. 33).

Öğretimsel liderliği artırmak okulların hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacağından, öğretimsel liderliği arttırmanın faydaları aşağıdaki şekilde özetlenebilir. (National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007, s. 6–7);



Şekil 2.2. Öğretimsel Liderliği Arttırmanın Faydaları

#### 2.2.4 Öğretimsel liderliğin boyutları

Öğretim liderliği ile ilgili araştırmalar 1980 ve 1990'lı yıllarda sonuçlanmış ve desteklenmiştir. Yapılan bir çalışmada etkili okulların müdürlerinin öğrenmeye yönelik olumlu bir okul iklimi oluşturma konusunda özenli oldukları ve kararlarının meslektaşları tarafından olumlu algılandığı görülmüştür. Öğretime önem verdikleri ve öğretmen performanslarını sürekli olarak denetleyen bir tavır içinde oldukları tespit edilmiştir (Sweney, 1992, s. 346).

21. Yüzyılda bilgiye ulaşmadan ziyade bilgiyi kullanma ön plana çıkmıştır. Okullarımız toplumun ve insanlığın sorunlarına karşı duyarlı ve çözümler geliştiren bir anlayışta olmalıdır. Çok kültürlülük, ekonomi bilgisi, çevreye duyarlı olma ve görsel-yazılı medyada insani yönün korunması gibi yaklaşımlar temel toplumsal parametreler olmuştur (Shaw, 2008, s. 28).

21. Yüzyılda eğitim sistemi de bir takım değişiklikleri öngörmektedir. Eğitim programlarının yenilenmesi değişiklikte ilk sırayı oluşturur. Çünkü mevcut yönetici yetiştirme programları yetersiz görülmektedir. Tam donanımlı okullar görme ve yeni kuşakta öğretimle ilgili yeni arayışların olması öğrenmeyi iyileştirme düşüncesini harekete geçirmektedir. Böyle bir anlayışın merkezinde öğretim programı ile beraber eğitim ve öğretim süreçleri olmalıdır (Behar-Horenstein, 1995, s. 18-20).

Okullarda sıklıkla kullanılan öğretimsel liderlik modeli Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilmiş olup bu modelin üç boyutu vardır (Gedikoğlu, 2015, s. 66). Okul misyonunun tanımlanması, (2) öğretim programının yönetimi ve (3) olumlu bir okul ikliminin oluşturulması.

- **Okul misyonunun tanımlanması**, okulun ulaşılabilir ve ölçülebilir amaç ve hedeflerinin belirlenmesini ve buna dayalı olarak tanımlanan okul misyonunun okulun paydaşları ile paylaşılmasını içerir. Okul misyonunun mutlak surette okul lideri tarafından tanımlanması gerekmez; ancak, okulun başarısı için okul liderinin okul misyonunun öğretmenler ve öğrencilerce desteklendiğinden emin olması gerekir.
- **Öğretim programın yönetimi boyutu**, öğretim programı ve öğretim süreci üzerinde yoğunlaşır. Bu boyut üç liderlik işlevi gerektirir: (1) öğretim sürecinde danışmanlık yapılması ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi, (2) öğretim süreci içerisinde ve öğretim programları arasında eşgüdüm sağlanması ve (3) öğrenci gelişiminin izlenmesi. Öğretimsel lider öğretim programlarının oluşturulması, uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, bireysel



ayrılıklar ve öğrenme stilleri, çocuk ve ergenlerin motive edilmesi gibi öğretimi doğrudan etkileyen etmenler konusunda öğretmenlere yardım edilebilmelidir.

- ***Olumlu bir okul iklimi oluşturma***, okul liderinin okulda öğrenme zamanının korunması, öğretmenlerin profesyonel ve entelektüel gelişimlerinin sağlanması, okulda görünür olma, öğretmenlere bazı inisiyatif kullanma alanları sağlama gibi işlevlerini içerir. Öğretimsel liderlik, etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okulun diğer paydaşlarının işbirliği ve dayanışma içerisinde çalışabilecekleri bir okul iklimi yaratılmasını hedefler. Bu boyut, önceki iki boyuttan daha geniş kapsam ve içeriğe sahip olup etkili okulların yüksek standart ve beklentilerinin olması ve sürekli gelişme kültürünün yaratılması düşüncesini esas alır. Öğretimsel liderin en başta gelen sorumluluklarından birisi, okulun standartları ile okul misyonunu uyumlaştırmaktır.

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

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

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

#### ***2.2.4.1 Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması***

Hallinger (2005, s. 4)’ın ifade ettiği gibi öğretim lideri amaç odaklıdır. Lider olarak açık amaçlar belirler ve diğerlerini bu amaçlara ulaşmak için motive eder. Etkili okullarda bu amaçlar okul ve öğrenci başarısını artırmada birleşir.

Okulun amaçlarını belirleme ve bunların uygulamasını yönetmekten sorumlu kişi öğretim lideridir (Gümüseli, 1996a, s. 39). Bu amaçlar, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler için yol gösterici konumundadır. Amaçlar, öğretim stratejileri, materyal ve

program geliştirme konusunda öğrencilerin başarılı olabilmeleri için öğretmen ve yöneticilere rehberlik eder. Etkili okullarda yöneticiler, okulun ve öğretimin amaçlarının belirlenmesi sürecine aktif olarak katılmaktadırlar. Okul kadrosu tarafından ortak olarak hazırlanan amaçlar, okulun öğretim kadrosuna, öğrencilere ve velilere yazılı olarak ifade edilir. Okulun amaçları okulun vizyon ve misyonuyla yakından ilgili olup bir bakıma bunlar üzerine inşa edilir (Şişman, 2002, s. 144).

Amaçlar belirlendikten sonra bu amaçların okul toplumuyla paylaşılması ve okul toplumunun da amaçlar doğrultusunda hareket etmesini sağlamak da öğretim liderinin sorumluluğudur (Hallinger, 2005, s. 5).

#### ***2.2.4.2 Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi***

Eğitim programı, eğitsel amaçları gerçekleştirmek için tasarlanır. Eğitim programı, yalnız okutulacak dersleri, konuları değil, okulun çevresinin ve ortamının olanaklarından yararlanılarak, eğitim çalışanlarınca planlanacak tüm eğitsel etkinlikleri de kapsar. Eğitim programı uygulanırken, eğitimin amaçlarına uygun olarak ortaya çıkan konu, nesne ve etkinliklerden de yararlanır (Başaran, 2005, s. 330).

Öğretim liderliği davranış boyutlarının ikincisi olan öğretim programını yönetme öğretimin ve müfredatın koordine edilmesi ve değerlendirilmesiyle ilgilidir. Öğretim programını yönetme, koordine etme, öğretim ve müfredatın eşgüdümlemesi ve değerlendirilmesine odaklanır. Bu boyut öğretim liderliği davranışlarının üç türünü içerir; öğretimi yönetme ve değerlendirme, eğitim programlarını eşgüdümleme ve öğrenci gelişimini izleme (Hallinger, 2005, s. 6). Bu boyut okul müdürünün okuldaki öğretme ve öğrenme etkinliklerini teşvik etmesini, denetlemesini ve izlemesini gerekli kılar. Ayrıca bu boyutta bulunan öğretim liderliği davranışları diğer boyutlara oranla daha fazla öğretimi geliştirmeye odaklanır (Hallinger, 2003, s. 332).

Şişman (2012, s.79)'a göre “ programın yönetimi” söz konusu olduğunda bir okul müdürünün öğretimle ilgili her türlü kaynak ve materyalleri seçme ve sağlamadaki rolleri anlaşılır. Ancak, kaynak sağlamak program yönetimi için tek başına yeterli olmayıp okul yöneticisinin asıl görevi olan okul amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlaması da gerekmektedir.

Öğretim liderinin en önemli sorumluluklarından biri okuldaki öğretimle ilgili her türlü noktalara tüm paydaşların ilgisini toplamaktır. Etkili okullardaki okul müdürlerinin öğretimle ilgili meselelere bireysel olarak önem verdikleri görülmüştür (Nettles ve Stephen, 2007, s. 727).

Eğitim süreci içinde öğrencilerin gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğretimin denetimi, programların değerlendirilmesi sürecin sağlıklı bir şekilde yürütmesi için önemlidir. Bu sebeple okul yöneticisi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinden çıkan sonuçları, okul personeli ile paylaşarak gerekli dönütleri sağlamalıdır (Karatay, 2011, s. 51).

Okulun ve okul programının başarısı, okul içindeki çeşitli programların birbiriyle uyumlu olmasına ve programlar arası eşgüdümün sağlanmasına bağlıdır. Okullardaki farklı öğretim kademeleri ve sınıflar arasında program yönünden birbirinin devamı ya da birbirinin tamamlayıcısı olma yönlerinden bir ilişki vardır. Bu durumda farklı kademe ve sınıflarda derse giren öğretmenler arasında bir koordinasyonun sağlanması zorunludur. Aksi halde ortaya çıkan uyumsuzluk veya akademik yetersizlik, daima başkalarının bir kusuru olarak görülmeye devam eder (Şişman, 2007, s. 3-14).

#### **2.2.4.3 Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi**

Öğretimi izleme ve değerlendirme sınıf ziyaretlerini, öğretmenlerin yıllık veya haftalık planlarını kontrol etmeyi, okul politikalarının ve ilkelerinin izlenip izlenmediğine bakmayı, test ve değerlendirme sonuçlarını takip etmeyi ve akademik gelişmeyi birey, sınıf, okul düzeylerinde değerlendirmeyi içerir (Southworth, 2002, s. 84).

Okul yöneticisi denetim yapmadan okulun başarılı ve başarısız yönlerini göremeyeceğinden dolayı, mutlaka denetleme yapmalıdır. Okul müdürünün asıl görevi, sınıflarda yapılan uygulamaların okul amaçlarına yönelik olmasını sağlamaktır (Gümüşeli, 1996a, s. 57). Genel olarak etkili okul müdürleri düzenli olarak sınıfları ziyaret eder, toplantılar düzenler ve bu toplantılara katılır ve okuldaki öğrenci başarısını yakından izlerler (Nettles ve Stephen, 2007, s. 727).

Murphy (1990, 172)' ye göre okul müdürleri değerlendirmeler yaparak, öğrenci başarısı konusundaki bilgiyi paydaşlarla paylaşarak, öğretimin kalitesini ve okulun akademik gelişimini sürekli olarak değerlendirerek öğretimi değişik biçimlerde denetleyebilirler.

Öğrenci başarısı hem formal hem de informal olarak izlenmelidir. Etkili okullarda öğrenci başarısı çeşitli değerlendirme araçlarıyla sürekli izlenir ve değerlendirme sonuçları hem öğrenci başarısını arttırmada hem de öğretim programlarını geliştirmede bilgi kaynağı oluşturur (Cheatham, 2010, s. 25).

Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimi ve başarı düzeyleri, birtakım ölçme araçlarıyla (kısa sınavlar, sınavlar, standart testler vs.) sürekli ölçülmekte, izlenmekte ve

değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmelerle program ve öğretimin güçlü ve zayıf yanları belirlenir. Buna göre yapılması gereken değişiklikler ve iyileştirmeler saptanabilir. Okul yöneticisi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları, okul kadrosuyla tartışmalı, gerekli dönütleri sağlamalı, sonuçları, okul ve programın amaçlara ulaşma düzeyini saptamada, yeni amaçlar belirlemede kullanılmalıdır (Şişman, 2012, s. 27-143).

Okul yöneticisi, sınıf ziyaretleri, sınıf ve okul toplantıları yaparak, okulun her yerinde sık görünerek, öğretme-öğrenme sürecinin işleyişini izleyebilir. Çalışanlar, yaptıkları işlerin görülmesi, bilinmesi ve takdir edilmesi için denetimi kendileri isteyebilir hale gelmelidir. Bunun için de okulun vizyon ve misyonunun belirlenmesinden başlayarak okul süreçlerinde üst düzeyde bir katılıma yer verilmesi, karşılıklı bir güven ortamının oluşturulması önemlidir. Okul yöneticisi, yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olarak sınıfları ziyaret edebilir, eğitim öğretim sürecini izleyebilir. Ancak bu ziyaretlerin de öğrenmeyi kesintiye uğratmayacak bir biçimde yapılması ve kusur arama çabasına dönüşmemesi önemlidir (Şişman, 2007, s. 3-14).

Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimleri ve akademik başarıları değişik ölçme araçlarıyla sürekli ölçülmekte ve değerlendirilmektedir. Bu ölçme ve değerlendirme sonuçları öğretim sürecinin güçlü ve zayıf yanları saptanmakta ve buna göre değişiklikler yapılmaktadır (Şişman, 2012, s. 88). Okullarda öğrencilerin gelişimleriyle ilgili çeşitli istatistikler ve kayıtlar tutulmaktadır. Ancak bunların aktif bir biçimde ve zaman geçmeksizin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Okul yöneticileri, öğretim sürecini değerlendirirken, yine bu sürecin işleminde anahtar rolde bulunan öğretmenleri de değerlendirir. Belirlenen ve paylaşılan amaçların, analizi yapılan program paralelinde ne derece gerçekleştiği hususunda öğretmenler uygulayıcı konumlarında değerlendirilebilir. Yöneticinin, öğretmenleri izleme ve değerlendirmedeki amaçları: öğretim ve öğretmenin kalitesinin kontrolü, öğretmenin mesleki gelişmesi ve öğretmenin güdülenmesidir (Erdoğan, 2006, s. 184).

#### ***2.2.4.4 Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi***

Okul yöneticilerinin, daha iyi ve daha kaliteli bir eğitim için, okul kadrosunun mesleki yönden geliştirilmesine yönelik etkinliklerde bulunması, etkili okulla ilgili olarak, araştırmalarda üzerinde oldukça durulan bir konudur (Şişman, 2002, s. 149).

Okul yöneticilerinin önemli sorumluluklarından birisi de okuldaki öğretmenlerin sürekli olarak gelişimlerini sağlamak için gerekli önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır. Çünkü etkili bir hizmet ancak nitelikli çalışanlar ile olanaklıdır. Çalışanları

etkilemek isteyen bir yöneticinin onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir. Her kurumun kendine özgü bir ödül sistemi vardır. Yükselmeler, ücret artışları, tanıma, takdir etme ve sınırlı kaynaklara erişme olanağının sağlanması gibi ödüller okul yöneticileri tarafından öğretmenleri etkilemede kullanılabilir önemli araçlardır (Gümüşeli, 1996a, s. 12-13).

Şişman (2004)'a göre, öğretim lideri olarak okul yöneticileri başta öğretmenler olmak üzere okul kadrosuna yönelik bazı etkinlikler geliştirebilir. Bunlar:

- *“Okul kadrosu için bir model olma:* Okul yöneticisi okul takımının bir lideri olarak bireysel ve mesleki nitelikleriyle diğerleri için iyi bir model olmalıdır.
- *Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynağı sağlama:* Okul yöneticilerinin temel rollerinden biri kaynak sağlayıcılıktır. Öğretimin zamanın gereklerine uygun olarak ve doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan; araç-gereç, teknoloji, zaman, mekan, öğretim materyali gibi ihtiyaçların öncelikle okul müdürü tarafından karşılanması gerekir.
- *Okul kadrosunun performansını değerlendirme:* Okul yöneticisi öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmeleri ve üst düzeyde performans gösterebilmelerini teşvik etmeli, öğretmenlerin performansını adil bir biçimde değerlendirerek gerektiğinde performans geliştirici etkinliklere yer vermelidir.
- *Öğretmenlerle sürekli iletişim ve temas halinde olma:* Okul yöneticilerinin sahip olması beklenen davranışlardan biri de etkili iletişim becerilerine sahip olmalarıdır.
- *Öğretmenleri için mesleki gelişme fırsatları hazırlama:* Okul yöneticisi öğretmenlere yararlı olacak kaynakların farkında olması gereken bir öğretim lideri olarak öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamaya yönelik bazı etkinlikleri geliştirebilir. Bunlar: hizmet içi eğitim çalışmalarından öğretmenleri haberdar etme, okulda konferans, seminer vb. etkinlikler düzenleme şeklinde öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük bazı etkinlikler olabilir.
- *Çalışanları yenilik ve risk alma konusunda teşvik etme:* Okulda gelişmenin sağlanabilmesi için okul yöneticisinin yenilik ve gelişmeyi

teşvik etmesi ve bu konuda çalışanlara inisiyatif vermesi, risk almalarını teşvik etmesi beklenir.

- *Öğretmenler arasında bilginin paylaşılmasını sağlama:* Okul yöneticileri bazı karar ve süreçlere öğretmenleri de katarak bilginin paylaşılmasına öncülük edebilir ve bunu yanında öğretmenler arasında bilgilerin paylaşılmasını teşvik edebilir.
- *Çalışanların başarılarının ödüllendirilmesi:* Türkiye’de okul yöneticilerinin ödül verme yetkileri son derece sınırlı olmasına rağmen okul müdürü öğretmeni teşvik etmek açısından yazılı ya da sözlü olarak takdir edebilir.

#### **2.2.4.5 Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma**

Okulların en temel işlevleri öğrencilerin istenilen davranışları kazanmaları ve bunu sağlamak için gereken çevrenin düzenlenmesidir. Öğrencilerde istenilen davranışların kazandırılması için öğretim ortamının uygun hale getirilmesi gereklidir (Taymaz, 2000, s. 3).

Okul yöneticisinin, okulda herkesin huzurlu bir biçimde çalışabileceği olumlu bir çalışma ortamı ve iklimi oluşturması etkili okulu açıklamada üzerinde durulan bir konudur. Düzenli bir okul kültürünün oluşturulmasında birçok nedenin etkili olduğu bilinmekle birlikte araştırmalar, okul ikliminin ve çalışma ortamının oluşturulmasında, sürdürülmesinde ve değiştirilmesinde yöneticilerin liderlik davranışlarının önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir (Şişman, 2002, s. 151).

Okul iklimi okulda öğrenmeyi etkileyen öğretmen ve öğrenci davranış ve tutumlarını tanımlar. Olumlu bir okul ikliminde akademik gelişime ve öğrenmeye önem verilir; öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler vardır; okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar; adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir; aile desteği ve katılımı önemsenir. Olumlu öğrenme ikliminin bulunduğu okullarda karşılıklı güven ve paylaşımın yaşandığı bir iklim hâkimdir. Bu okullarda, öğretim lideri olarak okul müdürünün sorumluluklarından bir tanesi de etkili öğretme ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan güven ve düzen ortamının oluşturulmasıdır (Nettles ve Herrington, 2007, s. 726).

Okullarda olumlu öğrenme iklimi sağlayacak olan öğretim liderleridir. Öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme sürecinde ki tutum ve davranışları öğrenme ikliminin oluşup oluşmadığının göstergeleridir. Öğrenme ortamının açık, yeniliği ve değişimi hedefleyen ilkeler üzerine kurulmalıdır. Okul iklimi, okulda bulunan hizmet alan ve hizmet veren

tüm üyelerinin hissettiği ortamı belirtmektedir. Karşılıklı güvene dayalı çatışma ortamından uzak moral ve motivasyonu yüksek ortamlar olmalıdır. Okul iklimi, değerlerin benimsendiği okulu oluşturan unsurların etrafında kenetlendiği inançlar normlar sembollerden oluşmaktadır (Şişman, 2012, s. 115).

Bu bağlamda okul yöneticileri okulun ve öğretmenlerin amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bir okul iklimi oluşturmak için; ekip çalışmasını teşvik ederler, öğretim zamanını dikkatli kullanarak çalışanların yüksek niteliğe sahip olmaları için onları geliştirici programlar uygulayarak, öğrenci ve öğretmenlerle sık sık karşılaşarak uygun akademik başarı ve çabaları destekleyen bir ödül yapısı geliştirirler. Öğrenci öğretmen ve diğer çalışanların okul amaçlarını gerçekleştirme isteklerini etkilemek amacıyla ortak faaliyetler içinde bulunmalarını gerektirecek etkinlikler düzenler ya da düzenletirler (Gümüşeli, 1996b, s. 104-120).

Okul yöneticilerinin; ders süresinde anons yapılmasını önlemesi, ders süresinde öğrencilerin idareye çağırılmasını önlemesi, derse geç gelen öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanını telafi etmek için önlem alması, yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanılıp kullanılmadığını görmek için sınıfları ziyaret etmesi öğretim zamanını koruma ile ilgili davranışlarını oluşturmaktadır (Akgün, 2001, s. 35-36).

### **2.3 İlgili Araştırmalar**

Ülkemizde özellikle son yıllarda liderlik üzerine birçok çalışma ve araştırma yapılmıştır. İncelenen öğretmen liderliği daha çok öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını bilme ve sergileme durumları üzerine konu olmuştur. Öğretimsel liderlik ise bu çalışmalarda liderlik türlerinden biri olarak değerlendirilmiş ve yine bilme durumu üzerine odaklanılmıştır. Bu anlamda halen öğretmen liderliği ve öğretimsel liderlik kavramları üzerinde net bir bakış açısı ve geliştirme önerisi içeren kapsamlı bir çalışma yoktur. Bu alanda daha çok yurt dışından kaynaklara ve çalışmalara başvurma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde liderlik kavramını konu alan çok sayıda çalışma olmasına karşın öğretmen liderliği ya da öğretimsel liderlik alanlarında yapılan çalışmalar ne yazık ki sınırlı sayıdadır. Liderlik kavramını daha çok yöneticilere atfeden çalışmalara rastlanmaktadır. İdareci ya da yönetici kadrosunda bulunan öğretmenlerin liderlik davranışları incelenmiştir. Oysaki günümüzde bir grubu harekete geçirebilecek kişilerin muhakkak bu pozisyonlarda olması gerekmediği çok nettir. Liderlik daha çok içsel kuvvet ile gerçekleşme olanağı bulan, çoklu düşünme, vizyon sahibi olma, bir sonraki hamleyi tahmin etme gibi üst düzey bilişsel gelişim yeterlilikleri

gerektirmektedir. Bu yeterliliklere sahip olan bir öğretmenin geleceğimizi şekillendirecek çocuk ve gençlere sağlayacağı katkı paha biçilemezdir.

Bu bölümde öğretim liderliği ile ilgili son yıllarda yapılan araştırmalar yer almaktadır. İncelenen bu araştırmaların özetleri verilerek tanıtılmaya çalışılmıştır. Son yıllarda öğretim liderliği ile ilgili yapılmış birçok araştırma vardır. Burada yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalardan bazıları seçilmiş ve özetlenmiştir.

### **2.3.1 Yurtiçinde yapılan araştırmalar**

Hilton (2004) 'un “Öğrenci Algılarına Göre Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Dereceleri” adlı araştırması 2004 yılında İstanbul ili Şişli ilçesinde, 13 devlet lisesinin son sınıfında okuyan 364 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme dereceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracında öğrencilerin değerlendirebileceği 41 davranışa yer verilmiş ve yapılan anket sonucunda 330 anketin veri sağlamada kullanılabileceği tespit edilmiş ve veriler SPSS programında analiz edilmiş ve sonuçlar tablolar halinde yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda genel olarak öğrenci algılarına göre, lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını “ara sıra” yerine getirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmada Anadolu Lisesi müdürleri öğretim liderliği görevlerini yerine getirme bakımından daha başarılı görülürken en düşük ortamları endüstri meslek lisesi müdürleri almışlardır. Okul müdürleri en fazla derslerin zamanında başlaması ve bitmesine önem verirken en az ilgiyi özel yeteneği olan öğrencilerin yetiştirilmesi almıştır. Kız ve erkek öğrencilerin görüşleri iki konuda farklılık göstermiştir. Kız öğrenciler okul müdürlerini ulaşılabilir olma ve öğretim zamanını koruma konularında daha başarılı bulurken erkek öğrencilerin bu konulardaki görüşlerinin anlamlı bir farkla olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak yapılan araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretime liderlik etmekten çok okuldaki işleri takip eden bir yönetici portresi çizdikleri tespit edilmiştir.

Akalın Akdağ (2009), “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi” başlıklı araştırmasında, cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan okul ve unvan gibi bazı değişkenlerin katılımcılar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 2008-2009 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar'da bulunan 709 kişi katılmış, bunlardan 99'u idareci ve 610'u ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;



Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenler okul müdürlerinin öğretimsel liderlik ve yeni program boyutlarında görevlerini etkili bir şekilde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak tek bir maddede cinsiyetler arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. “Performans ve proje ödevleri için hazırlanan yönergeleri öğretmenle beraber değerlendirir/değerlendiririm” maddesinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretimsel liderlik ve program geliştirme boyutlarında, hizmet yılı değişkenine göre görüşlerde farklılık oluşmuştur. Öğretmenler okul müdürlerinin okul ortamına, öğrencilerle iletişime, aktif öğretimsel etkinliklere, sosyal tesislerin eşit kullanımına, sosyal aktivitelere, öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasına, okul programının amaçlar doğrultusunda hazırlanmasına ve eğitim öğretim ile ilgili yeniliklerin takibine daha fazla zaman ayırmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler okul müdürlerinin programın içeriği hakkında daha fazla bilgi edinmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretimsel liderlik ve program geliştirme boyutlarında, mezun olunan okul değişkeni açısından öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tüm gruptaki öğretmenlerin kendi okul müdürleri ile ilgili programdaki görevlerini yerine getirme davranışlarını ve öğretimsel liderlik düzeylerini benzer şekilde algılamışlardır. Ünvan değişkenine göre ankete katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılamaları okul yöneticilerine göre daha düşük çıkmıştır.

Okul müdürleri okulun amaçlarını belirlerken öğretmen, öğrenci ve velilerle çoğu zaman ortak çalışıyorlar ve okulun amaçlara göre yönetilmesine önem veriyorlar. Ayrıca yöneticiler genellikle çevrenin maddi kaynaklarını verimli şekilde kullanarak okul amaçlarını gerçekleştirmeye çalışıyorlar. Okul müdürleri çevrenin imkanlarını okula yönlendirme ve eğitim öğretime yardımcı olacak araç gereçlerin seçimine çoğu zaman aktif olarak katılmaktadırlar. Okul müdürleri öğretmenlerle öğrenci iletişimini her zaman desteklerken, öğrenci yönetici iletişimini çoğu zaman desteklememektedirler. Okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini yerine getirme davranışları “çoğu zaman” düzeyindedir. Okul müdürlerinin öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak amacıyla öğretmenlerin sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Tatlıhoğlu ve Okyay (2012) “Özel Eğitim Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Rollerini (Gaziantep Örneği)” başlıklı araştırmanın amacı; özel eğitim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? sorusuna cevap aramak ve öğretmen algıları açısından özel

eğitim kurumu m¼d¼rlerinin ve ¼đretmenlerin liderlik rollerinin belirlenmesidir. Araştırma Gaziantep il merkezindeki 8 resmi ¼zel eğitim kurumundan toplam 128 ¼đretmen ve 8 okul m¼d¼r¼¼zerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ¼zel eğitim okullarındaki m¼d¼rlerin ¼đretim liderliği rollerine ilişkin ¼đretmen g¼r¼řleri değerlendirildiğinde “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” boyutundaki sonuçlar “oğu zaman” ; “eğitim programı ve ¼đretim s¼recinin y¼netimi” aşamasında ise “oğu zaman”; “¼đretim s¼reci ve ¼đrencilerin değerlendirmesi” boyutunda ise “ara sıra” seçeneği ağırlıklı olarak değerlendirilmiştir.

Ergen (2013) “¼đretmen Algılarına G¼re İlk¼đretim Okulu M¼d¼rlerinin ¼đretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi” başlıklı araştırmanın amacı; ¼đretmen algılarına g¼re ilk¼đretim okulu m¼d¼rlerinin ¼đretim liderliği davranışlarının alt boyutlarını ve genel ¼đretim liderliği davranışlarını g¼sterme d¼zeylerini belirlemektir. Araştırma Manisa ilinden random y¼ntemiyle seçilen; Manisa Merkez İlçe, Akhisar, Kırkağaç ve G¼rdes ilçelerinde bulunan kamu ilk¼đretim okullarında çalışan 410 ¼đretmen ¼zerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS.15 paket programı ile öz¼mlenmiřtir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi basit istatistiksel y¼ntemler kullanılmıştır. Araştırmada, ¼đretmen algılarına g¼re ilk¼đretim okulu m¼d¼rlerinin “okulun misyonunu tanımlama davranışlarını”, “eğitim programını ve ¼đretimi y¼netme davranışlarını”, “¼đrenme iklimini geliştirme davranışlarını” ve “genel ¼đretim liderliği davranışlarını” ‘oğunlukla’ d¼zeyinde g¼sterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Karakeçili (2014) “¼đretmen Algılarına G¼re Orta¼đretim Kurumlarında G¼rev Yapan Okul Y¼neticilerinin ¼đretim Liderliği Davranışları “Manisa Salihli ¼rneđi” başlıklı araştırmanın amacı; ¼đretmen algılarına g¼re orta¼đretim kurumlarında g¼rev yapan y¼neticilerin ¼đretim liderliği davranışlarını, ¼đretim liderliği boyutları kapsamında açığa çıkarmaktır. Araştırma Manisa Salihli İlçesi’nde bulunan 12 orta¼đretim okulunda g¼rev yapan 281 ¼đretmen ve 45 y¼netici olmak ¼zere toplam 326 eğitimci ¼zerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; y¼neticilerin ve ¼đretmenlerin ¼đretim liderliği algıları ile cinsiyet, medeni durum, eğitim d¼zeyi, yaş ve yabancı dil seviyesi gibi demografik ¼zelliklerin ¼đretim liderliği davranış boyutları algısında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Orta¼đretim okullarındaki eğitim y¼neticileri ¼đretim lideri olarak algılanmaktadır.

Aktepe ve Buluç (2014) “Sınıf Öğretmenlerinin Algularına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Özelliklerinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin öğretim liderliğiyle ilgili özelliklerini, sınıf öğretmenlerinin algularına göre belirlemek ve değerlendirmektir. Araştırma, nitel türdedir. Araştırma Kırşehir ilindeki ilkokullarda görev yapan, üst, orta ve alt sosyo-ekonomik kategoride yer alan 9 farklı ilkokuldaki, 5’i kadın, 8’i erkek toplam 13 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ise belirlenen temalar doğrultusunda içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarında; okulun misyon ve amaçlarının belirlenmesi, öğretim programlarının yönetimi ve okulda olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulması boyutlarında bazı sorunlar görülmektedir.

Aydın (2017) “Ortaöğretim Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi (Gaziantep Örneği)” başlıklı araştırmanın amacı; ortaöğretim okul müdürlerinin kendi ve öğretmen görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarının; bazı demografik değişkenlere göre cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, kıdem yılı, okul türü ve öğretim liderliği alanında alınan seminer-kurs sayısı değişip değişmediğini incelemektir. Araştırma Gaziantep ili Şehitkamil İlçe merkezindeki 15 ortaöğretim okulunda görev yapan 150 öğretmen ve 100 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ortaöğretim müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarının kendi görüşlerine göre; en fazla Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, en düşük Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda, öğretmen görüşlerine göre, ortaöğretim müdürlerinin en fazla Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, en düşük Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim müdürlerinin kendi ve öğretmen görüşlerine göre; orta düzeyde öğretim liderliği davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği algısı ile görev yaptıkları okul türü ve seminer değişkeni arasında anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi ve kıdem yılı arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği algısı ile cinsiyet, okul türü ve seminer değişkeni arasında anlamlı olarak farklılaşırken; yaş, medeni durum, eğitim düzeyi ve kıdem yılı arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yener (2017) “Meslek Lisesi Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Araştırılması (Trabzon/Orta hisar Örneği)” başlıklı araştırmanın amacı; meslek lisesi müdürlerinin müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenen öğretim liderliği davranışlarını etkileyen faktörlerin araştırılmasıdır. Araştırma Trabzon ili Ortahisar ilçesindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde çalışan 288 eğitimci (müdür yardımcısı ve öğretmen) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algılarına göre müdürler okul amaçlarını belirleme, öğretimi denetleme ve değerlendirme alt boyutlarında en düşük; ulaşılabilir olma ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme alt boyutlarında ise en yüksek puanları almışlardır. Ayrıca öğretmen ve müdür yardımcılarının algılarına göre; müdürün öğretim liderliği davranışında okul amaçlarını iletme, eğitim programını düzenleme, öğrenci gelişimini izleme, öğretim zamanını koruma, ulaşılabilir olma ve öğrenmeyi teşvik etme boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Yine müdür yardımcılardan genç olanlar, öğretmenlerden ise yaşlı olanlar müdürü daha başarılı olarak bulmuşlardır.

Aslan (2011) ‘Öğretmen Liderliği ve Sınıf İklimi: Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma’ başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi hakkındaki görüşlerini belirlemek ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılığını saptayabilmek üzerine yoğunlaşmıştır. Eğitim sürecinde önemli etkiye sahip öğretmenin okul içinde ve dışında üstlendiği rollerin eğitimin kalitesine, öğrencilerin gelişimine katkısını belirlemek önem arz etmektedir. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimi üzerindeki etkisini belirlemek olmuştur. Araştırma sonunda öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri tüm boyutlarda aynı değildir. Öğretim becerileri boyutu davranışları en çok gösterilen davranışlardır. Bunu sırasıyla empati, işbirliği ve iletişim ve etkileşim boyutu davranışları izlemektedir.

### **2.3.2 Yurtdışında yapılan araştırmalar**

Heck & Others tarafından 1990 yılında ABD’nin California bölgesindeki resmi ilkokul ve liselerde toplam 56 okuldan 388 eğitimci üzerinde gerçekleştirilen

araştırmada, katılımcılar üzerinde etkili olduğuna inanılan 44 davranışı ifade eden bir veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan yöneticilerin, okul iklimi ve okuldaki öğretimin örgütlenmesine ilişkin öğretim liderliği davranışlarının, öğrenci davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğu belirtilmiş, ilkokul ve liselerde yöneticilerin öğrenci başarısını etkilemek için benzer liderlik davranışları gösterdikleri sonucuna varılmıştır (Şişman, 2012, s. 116).

Wongtrakool tarafından 1996 yılında Tayland'da yapılan araştırmada özel ilkokullardaki okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin olarak 101 okuldan 639 öğretmene görüşleri sorulmuştur. Araştırma beş boyut (program, öğretim, yönetim, okul iklimi ve okul- toplum ilişkileri) ve kırk bir davranış üzerinden yapılmıştır. Öğrenci başarı ölçütü olarak ise ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda başlıca şu sonuçlara varılmıştır. Yöneticilerin algılarına göre öğretim liderliğinin davranış boyutlarının önem sıralamasında ilk sırada yönetim son sırada ise aile ve toplum ilişkileri yer almıştır. Öğretmenlerin algılarına göre ise müdürlerin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının önem sıralaması, yine aynı yöneticilerde olduğu gibi ilk sırada yönetim son sırada ise aile ve toplum ilişkileri biçimindedir. Beş boyuta yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılar yönünden gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yöneticinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde ilişkiler bulunmuştur (Akt., Şişman, 2012, s. 120).

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

arttırdığını, kişisel hedeflerini desteklediğini ve işlerine uygulanabilir olduğunu tespit etmişlerdir (Yılmaz, 2007, s. 37)

Blase ve Blase (1999) tarafından yapılan “Principals’ Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers’ Perspectives. Educational Administration Quarterly” başlıklı çalışmada etkili öğretimsel liderlik karakterleri ve okul yöneticilerinin sınıftaki öğretimi olumlu etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, açık uçlu sorularla ilkököl, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda; zaman yaratma ve öğretmenler arası ilişkileri destekleme, öğretmenlere yetki verme ve mesleki gelişimlerinden korkmama, öğretmenlerle öğrenme ve öğretme konusunda açık ve özgür bir şekilde konuşma, işbirliği yapma, okuldaki karar alma sürecine öğretmenleri dahil etme, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için istekli olduklarına inanma ve ağır kontroller yapmama gibi davranışları sergileyen yöneticilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Wynne (2004) ise araştırmasında okul kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda genel liderlik derecesiyle okul kültürü arasında istatistiksel bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen liderliğini okul kültürü ile ilişkilendiren araştırmanın sonucu, öğretmen liderliğini olumlu okul iklimi oluşturmada önemli bir unsur olarak tanımlayan araştırmaları desteklemesi bakımından önemlidir.

Enueme ve Egwunyenga (2008), “Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmalarında, Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları araştırılmıştır. Çalışmada, Okul müdürlerinin öğretmenleri, sınıflarındaki öğretimi ve mesleki gelişimlerini hangi düzeyde desteklediklerini belirlenmesi çalışılmıştır. Araştırma, Asaba Şehrindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 240 öğretmene uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Anketi (QILEP) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Öğretmenler öğretim yönünden müdürler tarafından desteklendiklerini düşünmektedirler. Müdürlerin, eğitime-öğretime uygun öğrenme ortamı oluşturdukları, stratejiler ve yöntemler hakkında öğretmenlerle konuştukları ve ders notlarını kontrol ettiklerini, öğretmene yardımcı oldukları belirlenmiştir. Okul Müdürlerinin öğretmenleri işlerinden dolayı ödüllendirdiği, hizmet-içi eğitim programlarına yönlendirdiği tespit edilmiştir. Okul müdürleri öğretmenleri mesleki gelişimleri açısından çoğunlukla desteklemektedirler.

Guenzler (2016), “Teacher Leadership and Teacher Efficacy: a Correlational Study Comparing Teacher Perceptions of Leadership and Efficacy and Teacher

Evaluation Scores From The North Carolina Educator Evaluation System” adlı tez çalışmasında, öğretmen liderliğinin yapısı, öğretmenin etkililiği ve öğretmen değerlendirmesi arasındaki korelasyonları saptamaya çalışmıştır. Öğretmen liderliğinin desteklediği algısal veriler, kişisel öğretmen etkililiğine ilişkin algılayıcı veriler ve öğretmenin kendi bildirdiği puanları Kuzey Carolina Eğitimci Değerlendirme Sisteminden toplanmıştır. Öğretmenlerin algı verileri, değerlendirme puanı ve demografik değişkenler arasındaki ilişki, açıklayıcı, niceliksel araştırma tasarımı ile araştırılmıştır. Veriler çevrimiçi anket toplama yoluyla derlenmiş ve SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin okullarındaki öğretimsel liderliği destekleme ile ilgili algıları ile öğretme ve öğrenme sürecindeki öğretmenlerin etkinliği, öğretmen liderliği puanları ve öğretmenlerin etkinlik puanları arasında güçlü pozitif korelasyon bulunduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin hizmet yılları ile akademik başarı düzeyi arasında güçlü pozitif korelasyonlar ortaya çıkmıştır. Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlikte daha yüksek performans puanı aldıkları görülmüştür. Bu çalışma, yapısal alanlar arasındaki ilişkileri vurgulamış ve öğrenci öğreniminin öğretimsel liderlik ve öğretmen etkinliği konularıyla çevrelendiği fikrini doğrulamıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın modeli ve evren örnekleme açıklanmış, ardından veri toplama aracı ve verilerin toplanmasından bahsedilerek, verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerine göre tasarlanmıştır. Öğretim liderliğine yönelik yapılmış lisansüstü tez ve makalelerin tanımsal, metodolojik ve istatistiksel açıdan analizini içeren bu çalışmada nitel araştırma modellerinden *durum çalışması* modeli kullanılmıştır.

Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularını temel alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). “Durum çalışmasında, sınırları belirlenmiş bir araştırma konusunun gerçek ortamında ayrıntılı olarak betimlenmesi ve incelenmesi söz konusudur” (Birinci, Kılıçer, Ünlüer ve Kabakçı, 2009). Bu çalışmada 2002-2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tez ve makaleler tanımsal, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmek istenmiştir.

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliği üzerine Türkiye’deki üniversitelerde yapılmış lisansüstü tezler ve Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) makale arşivinde ve Google akademik web sitelerinden ulaşılan aynı yıllara ait Türkçe makaleler oluşturmaktadır. Araştırmanın hem güncel hem kapsamlı olması istendiği için 2002 yılından önceki çalışmalara dijital ortamda ulaşmanın zor olmasından dolayı çalışma evreni 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmalar olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda örnekleme yoluna gidilmemiş tüm evrene ulaşılmıştır.

#### 3.3 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman analizi; “araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin



analizini kapsar. Belgesel tarama da denilen doküman incelemesi metodu, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Bu anlamda belgesel tarama belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar” (Karasar, 2014, s. 183).

Araştırmada verilerin, kodlanmasında araştırma sorularına paralel olarak hazırlanan tez inceleme formu kullanılmıştır. Çalışmada yer alacak tezler Yüksek Öğretim Kurumu tez veritabanından öğretim liderliği ve öğretimsel liderlik anahtar kelimeleri ile araştırılmıştır. Bu doğrultuda tam metin tezler bilgisayara indirilmiş, izinsiz ve kısıtlı olan tezlerin de özetleri kaydedilmiştir. İki farklı anahtar kelimeyle araştırılan tezlerin numaraları karşılaştırılmış ve olası tekrarlamamanın önüne geçilmeye çalışılmıştır. İzinli ve kısıtlı tezlerin özet kısımlarından araştırmanın tanımlayıcı ilk 7 sorusuna yanıt alınabilmektedir. (Yıl, üniversite, enstitü, vb.) 8. sorudan itibaren tezlerin içeriklerini incelemek gerektiği için (veri toplama teknikleri, istatistikî yöntemler, evren örneklem, vb.), bundan sonraki kodlamalarda sadece izinli tezler araştırmaya alınmıştır.

Çalışmada yer alacak makaleler Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) makale arşivinde ve Google akademik web sitelerinden öğretim liderliği ve öğretimsel liderlik anahtar kelimeleri ile araştırılmış, ulaşılan tam metin makaleler bilgisayara kaydedilmiştir. Farklı veri tabanındaki çalışmaların aynı olmaması için gerekli karşılaştırmalar yapılmıştır.

Ulaşılan tez ve makaleler için Microsoft Excel programında Akademik yayın değerlendirme formu oluşturulmuş ve Akademik yayın değerlendirme formu, araştırma kapsamındaki tez ve makalelerin *tanımsal*, *metodolojik* ve *istatistiksel* durumlarının belirlenmesine yönelik olmak üzere üç temel alanda geliştirilmiştir.

Formda yer alan ilk 7 soru incelenen tez ve makalelerin tanımsal özelliklerini belirlemeye yöneliktir:

**1. İncelenen çalışmanın türü:** İncelenen çalışmanın tez veya makale olduğunu gösteren numaradır. Tezlere 1, makalelere 2 kod numarası verilmiştir.

**2. Yılı:** İncelen tezin bitirilme, makalenin yayınlanma tarihini bildirmektedir. Bu doğrultuda tezlerin yılları;

1. 2002
2. 2003
3. 2004
4. 2005
5. 2006

6. 2007
7. 2008
8. 2009
9. 2010
10. 2011
11. 2012
12. 2013
13. 2014
14. 2015
15. 2016
16. 2017 olarak kodlanmıştır.

**3. Üniversite:** İncelenen tezin hangi üniversite bünyesinde yapıldığını belirtmektedir. Öncelikle üniversite adları Microsoft Excel programında oluşturulan forma yazılmış ardından ilk incelenen tezin üniversitesi 1 olarak kodlanmış, sonrasında aynı üniversiteye ait tez varsa bunlarda 1'e çevrilmiştir. Sonrasında aynı işlem diğer tezlere de yapılmıştır.

**4. Enstitüsü:** İncelenen tezin hangi enstitüde yapıldığını bildirmektedir. Bu doğrultuda;

1. Sosyal bilimler enstitüsü
2. Eğitim bilimleri enstitüsü olarak kodlanmıştır.

**5. Anabilim dalı:** İncelenen tezin hangi anabilim dalında yapıldığını belirtmektedir. Bu doğrultuda;

1. Eğitim Bilimleri
2. Eğitim Yönetimi ve Denetimi
3. Yönetim Bilimleri Anabilim
4. İşletme Yönetimi
5. İlköğretim
6. Halkla İlişkiler Ve Tanıtım
7. Sınıf Öğretmenliği
8. Beden Eğitimi Ve Spor olarak kodlama yapılmıştır.

**6. Tez Türü:** İncelenen tezin yüksek lisans mı yoksa doktora tezi mi olduğunu belirtmektedir.

**7. İzin durumu:** İncelenen tezin YÖK tez merkezindeki izin durumunu belirtmektedir. Bu doğrultuda;

1. Erişime açık
2. Erişimi kısıtlı olarak kodlama işlemi yapılmıştır.

Formun ikinci bölümü 8 ile 15. Sorular tez ve makalelerin metodolojik incelenmesine yöneliktir.

**8. Yöntem ve Modeli:** İncelenen tez ve makalelerde kullanılan yöntem ve modelleri belirtmektedir. İncelenen araştırmalara bakıldığında yöntem ve model, desen kavramlarının birbirlerini yerlerine kullanıldığı görülmektedir. Karadağ (2010) Türkiye’de eğitim bilimleri alanında son 5 yılda (2003–2007) yapılan 324 doktora tezini incelediği araştırmasında kullanılan araştırma modellerinin nitelik düzeylerinin yeterli olmadığı saptamıştır.

Lisanüstü tezleri inceleyen araştırmalarda da model ve yöntem kavramlarının birlikte ele alındığı görülmüştür (İşçi, 2013). Bu araştırmada da model ve yöntemler birlikte kategorize edilerek incelenmiştir Tarama, ilişkisel ve olgu bilim model, nitel ve karma yöntem, yöntem, meta analiz alanyazın derlemedir (Selçuk ve Palancı, 2014, s. 440). Bu doğrultuda;

1. Tarama
2. İlişkisel
3. Nitel
4. Karma Yöntem
5. Olgu Bilim
6. Meta Analiz olarak kodlanmıştır.

**9. Evren ve örneklem durumu:** İncelenen tez ve makalelerin evren ve örneklem grubunu belirtmektedir. Bu doğrultuda;

1. Öğretmen
2. Öğretmen ve okul yöneticisi (okul müdürü ve müdür yardımcısı)
3. Müdür ve müdür yardımcıları
4. Okul Yöneticisi
5. Müfettiş, müdür ve öğretmen
6. Öğrenci
7. Üniversite mezunu

**10. Örneklem tekniği:** İncelenen tez ve makalelerin örneklem tekniğini belirtmektedir. Bu doğrultuda;

1. Belirtilmeyen
2. Tesadüfi

3. Tabakalı
4. Evrenin Tamamı
5. Küme
6. Kolay Ulaşılabilir
7. Maksimum Çeşitlilik
8. Amaçlı
9. Oranlı
10. Kartopu olarak kodlanmıştır.

**11. Örneklem büyüklüğü:** İncelenen tez ve makalelerin örneklem büyüklüğünü belirtmektedir. Bu doğrultuda;

1. Belirtilmeyen
2. 1-100
3. 101-200
4. 201-300
5. 301-400
6. 401-500
7. 501-600
8. 601-700
9. 701-800
10. 801-900
11. 901-1000
12. 1000 ve üzeri olarak kodlanmıştır.

**12. Veri toplama araçları:** İncelenen tez ve makalelerin veri toplama araçlarını belirtmektedir. Bu doğrultuda;

1. Ölçek
2. Literatür Tarama
3. Mülakat olarak kodlanmıştır.

**13. Güvenirlik analizi durumu:** İncelenen tez ve makalelerde kullanılan veri toplama araçlarına güvenirlik çalışması durumunu bildirmektedir. Bu doğrultuda;

1. Belirtilmeyen
2. Cronbach Alpha olarak kodlanmıştır.

**14. Geçerlik analizi durumu:** İncelenen tez ve makalelerde kullanılan veri toplama araçlarına yapılan geçerlik çalışmalarını bildirmektedir. Bu doğrultuda;

1. Belirtilmeyen

2. Faktör Analizi
3. İçerik (Kapsam)
4. Uzman Görüşü olarak kodlanmıştır.

**15. Uygulama alanı:** İncelenen tez ve makalelerin hangi eğitim kurumlarında uygulandığını bildirmektedir. Bu doğrultuda;

1. Devlet Eğitim Kurumu
2. Özel Eğitim Kurumu
3. Devlet ve Özel Eğitim Kurumu

**16. Ölçek türü:** İncelenen tez ve makalelerde kullanılan ölçeklerin kime ait olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda; ilk çalışmadan itibaren kullanılan ölçeklerin yazarları yazılmış, kodlama sonucunda da, her yazara bir kod numarası verilerek veri girişi yapılmıştır.

**17. Ölçek boyutları:** İncelenen tez ve makalelerde kullanılan ölçeklerin kaç boyutlu olduğunu belirtmektedir.

Formun üçüncü kısmında incelenen tez ve makalelerde kullanılan istatistikî tekniklere ilişkin veriler kodlanmıştır.

**18. İstatistikî yöntem içeriği:** İncelenen ve makalelerde verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemlerin içeriği belirtilmektedir.

### **3.4 Verilerin Analizi**

İncelenen araştırma bulgularının değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğretim liderliğine yönelik lisansüstü tez ve makalelerin tanımsal, metodolojik ve istatistiksel dağılımlarının saptanması için elde edilen verilerin çözümlenmesinde *kategorisel analiz* ve *frekans analizi* teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın tanımlayıcı verilerinin değerlendirilmesinde frekans analizine başvurulmuştur. “Frekans analizi, en basit şekliyle, birim veya öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal bir tarzda görünme sıklığını ortaya koymaktadır. Bu, belirli bir öğenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlar. Frekans analizinde, öğeler önem sırasına sokulur ve sıklığa dayalı bir sınıflama yapılır” (Bilgin, 2000, s. 15). “İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır” (Büyüköztürk vd. 2012, s. 243).

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde kategorik içerik analizi yapılmıştır. Kategorik içerik analizinde toplanan verilerin kavramsallaştırılması, daha

sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların oluşturulması söz konusudur” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 259). İçerik analizi,” belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenbilir bir tekniktir” (Büyüköztürk vd. 2012). Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu temel amaç çerçevesinde, içerik analizinin yapılışında izlenen bir takım aşamalar vardır. Bu aşamalar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilen kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması ve raporlaştırma şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 259).

Bu araştırmada da doküman incelemesi yoluyla incelenen lisansüstü tez ve makaleler kodlanmış, araştırma sorularına göre kategorileştirilerek, bulgular oluşturulmuş, ardından da raporlaştırılarak sunulmuştur. Elde edilen veriler tablolaştırılmış ve araştırmanın bulgular bölümünde yorumlanarak sunulmuştur. Çözümlemeler araştırma verilerinin aktarılmış olduğu SPSS 22.0 programı üzerinde yürütülmüştür.

### **3.5 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Çalışmanın *iç geçerliğini* sağlamak için:

1. Öğretim liderliğine yönelik tez ve makalelerden ulaşılan verilere, araştırmanın bulgular bölümünde yer verilmiş ve yorumlar yapılmıştır.
2. Bulgular arasındaki tutarlılığın sağlanması için oluşturulan kategorilerin içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik ölçütleri dikkate alınmıştır.

Çalışmanın *dış geçerliğini* sağlamak için:

1. Çalışmanın yöntem bölümünde, yapılan kodlamaların ve çözümlerinin ayrıntıları detaylı olarak verilmiştir.
2. İncelenen tez ve makalelerin tam künyeleri, araştırmanın ekler bölümünde sunulmuştur, pdf formatları ise ileride karşılaşılabilecek teyide yönelik olarak bilgisayar ortamında kayıt altına alınarak saklanmaktadır.

Çalışmanın *iç güvenirliliğini* sağlamak için:

1. Veri analizi sonrasında ulaşılan bulgular, öncelikle yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir.
2. Veri analizi sürecinde kodlamalar araştırmacı dışındaki diğer araştırmacılar tarafından tekrar yapılmıştır.

Çalışmanın *dış güvenirliliğini* sağlamak için:

1. Farklı konularda bu araştırma benzeri araştırma yapacak kişilere, çalışmalarını kurgularken yardımcı olmak amacıyla; çalışmada izlenen yol ve kullanılan yöntemler, kodlama süreci detaylı olarak verilmiştir.
2. Verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgi ve yöntemlere ayrıntılı olarak yer verilmiştir.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, bilgisayar ortamına aktarılan tez ve makaleler ile ilgili kayıtlar, analiz aşamasında yapılan kodlamalar gerektiğinde incelemeye sunabilmek için saklanacaktır.

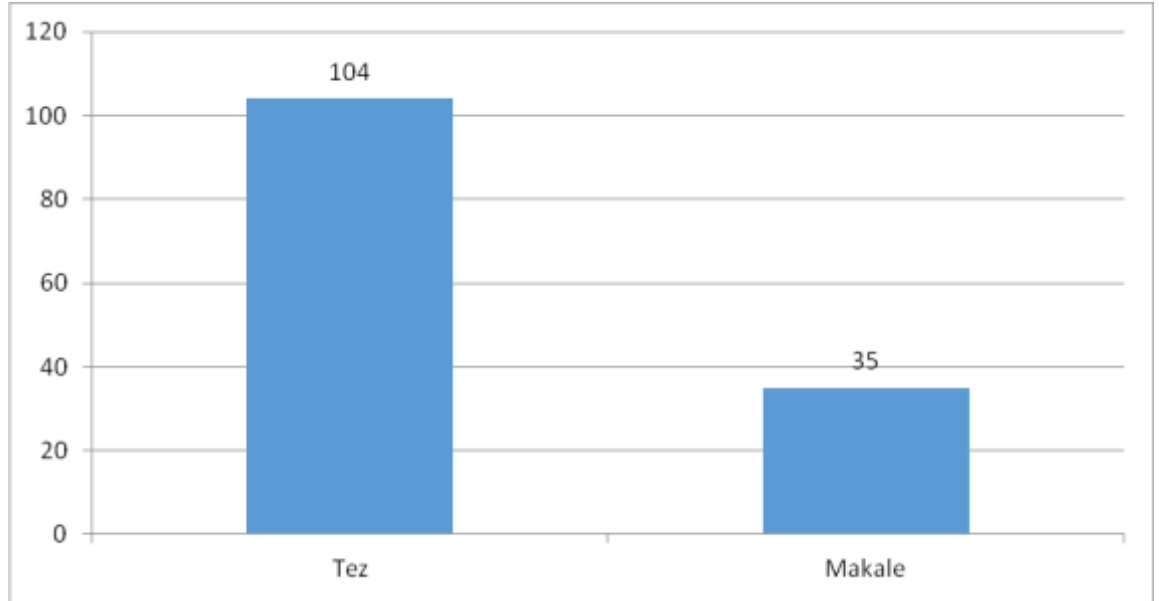
## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi ile ulaşılan bulgulara ve yorumlarına yer verilmektedir.

#### 4.1 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Dağılımları

Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerin dağılımları Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. 2002-2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Dağılımları

Şekil 4.1’de görüldüğü üzere Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğini konu alan 104 lisansüstü tez ve 35 makale yapılmıştır.

#### 4.2 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları

Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerin yıllara göre dağılımları Tablo 4.1 ve Şekil 4.2’de verilmiştir.

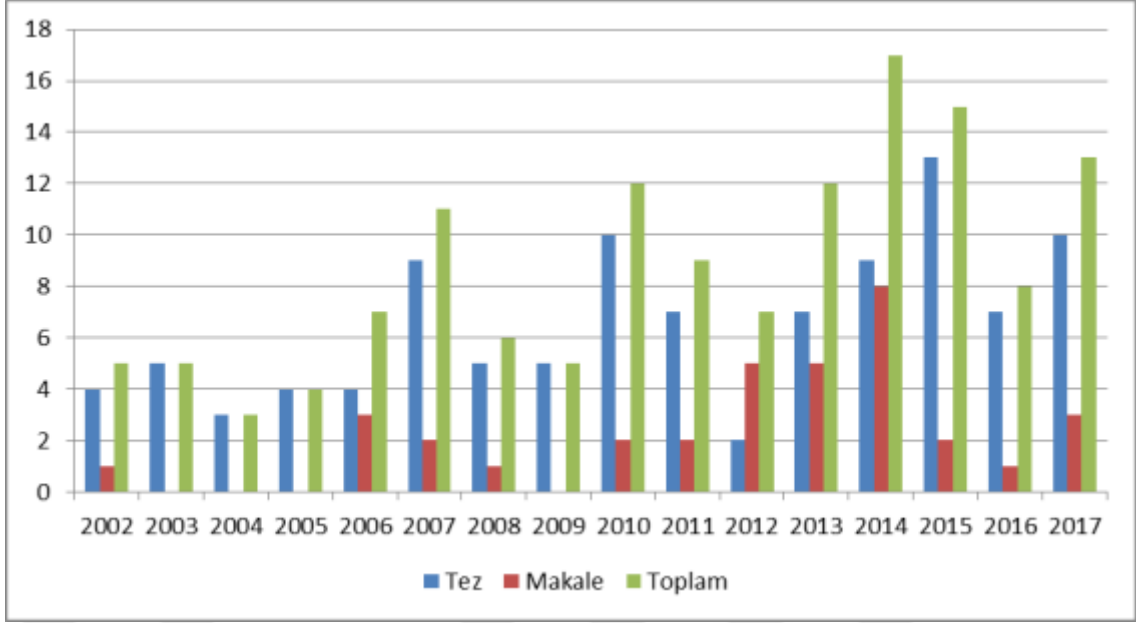


Tablo 4.1  
Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Tez ve Makalelerin Yıllara Göre Dağılımları

Yıl	Tez		Makale		Toplam	
	n	%	N	%	n	%
2002	4	%3,8	1	%2,9	5	%3,6
2003	5	%4,8	0	%0,0	5	%3,6
2004	3	%2,9	0	%0,0	3	%2,2
2005	4	%3,8	0	%0,0	4	%2,9
2006	4	%3,8	3	%8,6	7	%5,1
2007	9	%8,7	2	%5,7	11	%7,9
2008	5	%4,8	1	%2,9	6	%4,3
2009	5	%4,8	0	%0,0	5	%3,6
2010	10	%9,6	2	%5,7	12	%8,6
2011	7	%6,7	2	%5,7	9	%6,5
2012	2	%1,9	5	%14,3	7	%5,1
2013	7	%6,7	5	%14,3	12	%8,6
2014	9	%8,7	8	%21,9	17	%12,3
2015	13	%12,5	2	%5,7	15	%10,8
2016	7	%6,7	1	%2,9	8	%5,8
2017	10	%9,6	3	%8,6	13	%9,4
Toplam	104	%100,0	35	%100,0	139	%100,0

Tablo 4.1’deki veriler incelendiğinde; öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin 4’ünün (%3,8) 2002 yılında, 5’i (%4,8) 2003 yılında, 3’ünün (%2,9) 2004 yılında, 4’ünün (%3,8) 2005 yılında, 4’ünün (%3,8) 2006 yılında, 9’unun (%8,7) 2007 yılında, 5’i (%4,8) 2008 yılında, 5’i (%4,8) 2009 yılında, 10’unun (%9,6) 2010 yılında, 7’si (%6,7) 2011 yılında, 2’si (%1,9) 2012 yılında, 7’si (%6,7) 2013 yılında, 9’unun (%8,7) 2014 yılında, 13’ünün (%12,5) 2015 yılında, 7’si (%6,7) 2016 yılında, 10’unun (%9,6) 2017 yılında yapıldığı görülmektedir.

Yıllara göre öğretim liderliğine yönelik yapılan makalelere bakıldığında ise; makale olanların 1’i (%2,9) 2002 yılında, 3’ü (%8,6) 2006 yılında, 2’si (%5,7) 2007 yılında, 1’i (%2,9) 2008 yılında, 2’si (%5,7) 2010 yılında, 2’si (%5,7) 2011 yılında, 5’inin (%14,3) 2012 yılında, 5’inin (%14,3) 2013 yılında, 8’inin (%21,9) 2014 yılında, 2’si (%5,7) 2015 yılında, 1’i (%2,9) 2016 yılında, 3’ünün (%8,6) 2017 yılında olduğu görülmektedir.



Şekil 4.2. Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Tez ve Makalelerin Yıllara Göre Dağılımları

#### 4.3 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımları

Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2  
Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldıkları Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversiteler	Frekans(n)	Yüzde (%)	Birikimli (%)
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	1	1,0	1,0
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2	1,9	2,9
Avrasya Üniversitesi	1	1,0	3,9
Okan Üniversitesi	3	2,9	6,8
Kafkas Üniversitesi	1	1,0	7,8
İzmir Üniversitesi	1	1,0	8,8
Yıldız Teknik Üniversitesi	3	2,9	11,7
Yeditepe Üniversitesi	5	4,7	16,4
Sakarya Üniversitesi	4	3,8	20,2
İnönü Üniversitesi	3	2,9	23,1
Marmara Üniversitesi	3	2,9	26,0
Düzce Üniversitesi	2	1,9	27,9
Gazi Üniversitesi	6	5,7	33,6
Erciyes Üniversitesi	3	2,9	36,5
Uşak Üniversitesi	1	1,0	37,5
Selçuk Üniversitesi	4	3,8	41,3
Abant İzzet Baysal	6	5,7	47,0
Mersin Üniversitesi	1	1,0	48,0

Celal Bayar Üniversitesi	1	1,0	49,0
Beykent Üniversitesi	3	2,9	51,9
Hacettepe Üniversitesi	3	2,9	54,8
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2	1,9	56,7
Kocaeli Üniversitesi	1	1,0	57,7
İstanbul Aydın Üniversitesi	4	3,8	61,5
Çukurova Üniversitesi	1	1,0	62,5
Pamukkale	3	2,9	65,4
Dokuz Eylül Üniversitesi	5	4,7	70,1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	5	4,7	74,8
Gaziantep Üniversitesi	5	4,7	79,5
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	1	1,0	80,5
Dumlupınar Üniversitesi	1	1,0	81,5
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	1,0	82,5
Ege Üniversitesi	2	1,9	84,4
Maltepe Üniversitesi	2	1,9	86,3
Harran Üniversitesi	1	1,0	87,3
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	1,0	88,3
Fatih Üniversitesi	1	1,0	89,3
Zirve Üniversitesi	7	6,7	96,0
Cumhuriyet Üniversitesi	1	1,0	97,0
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	1,0	98,0
Mevlana Üniversitesi	1	1,0	99,0
Aksaray Üniversitesi	1	1,0	100,0
Toplam	104	100,0	

Tablo 4.2’de verilen öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımlarına bakıldığında, 1’i (%1,0) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 2’si (%1,9) Hasan Kalyoncu Üniversitesi, 1’i (%1,0) Avrasya Üniversitesi, 3’ü (%2,9) Okan Üniversitesi, 1’i (%1,0) Kafkas Üniversitesi, 1’i (%1,0) İzmir Üniversitesi, 3’ü (%2,9) Yıldız Teknik Üniversitesi, 5’i (%4,7) Yeditepe Üniversitesi, 4’ü (%3,8) Sakarya Üniversitesi, 3’ü (%2,9) İnönü Üniversitesi, 3’ü (%2,9) Marmara Üniversitesi, 2’si (%1,9) Düzce Üniversitesi, 6’sı (%5,7) Gazi Üniversitesi, 3’ü (%2,9) Erciyes Üniversitesi, 1’i (%1,0) Uşak Üniversitesi, 4’ü (%3,8) Selçuk Üniversitesi, 6’sı (%5,7) Abant İzzet Baysal, 1’i (%1,0) Mersin Üniversitesi, 1’i (%1,0) Celal Bayar Üniversitesi, 3’ü (%2,9) Beykent Üniversitesi, 3’ü (%2,9) Hacettepe Üniversitesi, 2’si (%1,9) Osmangazi Üniversitesi, 1’i (%1,0) Kocaeli Üniversitesi, 4’ü (%3,8) İstanbul Aydın Üniversitesi, 1’i (%1,0) Çukurova Üniversitesi, 3’ü (%2,9) Pamukkale, 5’i (%4,7) Dokuz Eylül Üniversitesi, 5’i (%4,7) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 5’i (%4,7) Gaziantep Üniversitesi, 1’i (%1,0) Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, 1’i (%1,0) Dumlupınar Üniversitesi, 1’i (%1,0) Afyon Kocatepe Üniversitesi, 2’si (%1,9) Ege Üniversitesi, 2’si (%1,9) Maltepe Üniversitesi, 1’i (%1,0) Harran Üniversitesi, 1’i (%1,0) Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 1’i (%1,0) Fatih Üniversitesi, 7’si (%6,7) Zirve Üniversitesi,

1'i (%1,0) Cumhuriyet Üniversitesi, 1'i (%1,0) Karadeniz Teknik Üniversitesi, 1'i (%1,0) Mevlana Üniversitesi, 1'i (%1,0) Aksaray Üniversitesi olarak dağılmaktadır.

#### 4.4 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları

Türkiye’de 2002-2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tezlerin yapıldıkları enstitülere göre dağılımları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3

*Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldıkları Enstitülere Göre Dağılımları*

Enstitü	Frekans(n)	Yüzde (%)	Birikimli (%)
Sosyal Bilimler Enstitüsü	72	69,2	69,2
Eğitim Bilimleri	32	30,8	100,0
Toplam	104	100,0	100,0

Tablo 4.3’te verilen öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımlarına bakıldığında; 72’si nin (%69,2) sosyal bilimler enstitüsü, 32’sinin (%30,8) eğitim bilimleri enstitülerinde yapıldığı görülmektedir.

#### 4.5 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımları

Türkiye’de 2002-2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tezlerin yapıldıkları anabilim dallarına göre dağılımları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4

*Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldıkları Anabilim Dallarına Göre Dağılımları*

Anabilim Dalları	Frekans(n)	Yüzde (%)	Birikimli (%)
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	60	59,4	59,4
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	17	16,8	76,2
Yönetim Bilimleri Anabilim	1	1,0	77,2
İşletme Yönetimi Anabilim Dalı	13	12,9	90,1
İlköğretim Anabilim	5	5,0	95,1
Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı	1	1,0	96,0

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	3	3,0	99,0
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı	1	1,0	100,0
Toplam	101	100,0	100,0

İncelenen lisansüstü tezlerin 3 tanesinde anabilim dalı belirtilmemiştir. Tablo 4.4'te yer alan öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin anabilim dallarına bakıldığında; 60'ı (%59,4) eğitim bilimleri anabilim dalı, 17'si (%16,8) eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalı, 1'i (%1,0) yönetim bilimleri anabilim dalı, 13'ü (%12,9) işletme yönetimi anabilim dalı, 5'i (%5,0) ilköğretim anabilim dalı, 1'i (%1,0) halkla ilişkiler ve tanıtım anabilim dalı, 3'ü (%3,0) sınıf öğretmenliği anabilim dalı, 1'i (%1,0) beden eğitimi ve spor anabilim dalında yapılmıştır.

#### 4.6 Türkiye'de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımları

Türkiye'de 2002-2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5  
*Türkiye'de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımları*

Tez Türü	Frekans(n)	Yüzde (%)	Birikimli (%)
Doktora	6	5,8	5,8
Yüksek Lisans	98	94,2	100,0
Toplam	104	100,0	100,0

Tablo 4.5'te verilen öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımlarına bakıldığında; 6'sının (%5,8) doktora, 98'inin (%94,2) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir.

#### 4.7 Türkiye'de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yayın İzin Durumlarına Göre Dağılımları

Türkiye'de 2002-2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tezler izin durumlarına göre dağılımları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

*Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yayın İzin Durumlarına Göre Dağılımları*

<b>İzin Durumu</b>	<b>Frekans(n)</b>	<b>Yüzde (%)</b>	<b>Birikimli (%)</b>
Erişime açık	84	80,8	80,8
Erişime kısıtlı	20	19,2	100,0
<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4.6’da verilen öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin izin durumlarına bakıldığında; 84’ünün (%80,8) erişime açık, 20’sinin (%19,2) (%13,5) erişiminin kısıtlı olduğu görülmektedir.

#### **4.8 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Yöntem ve Modellerine Göre Dağılımları**

Türkiye’de 2002-2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerin modellerine göre dağılımları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

*Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yöntem ve Modellerine Göre Dağılımları*

<b>Model</b>	<b>Tez</b>		<b>Makale</b>		<b>Toplam</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Tarama	46	%54,8	14	%40,0	60	%50,4
İlişkisel	29	%34,5	8	%22,9	37	%31,1
Nitel	3	%3,6	8	%22,9	11	%9,2
Karma Yöntem	3	%3,6	3	%8,6	6	%5,0
Olgu Bilim	2	%2,4	1	%2,9	3	%2,5
Meta Analiz	1	%1,2	1	%2,9	2	%1,7
<b>Toplam</b>	<b>84</b>	<b>%100,0</b>	<b>35</b>	<b>%100,0</b>	<b>119</b>	<b>%100,0</b>

Tablo 4.7’deki veriler incelendiğinde, yayın türü tez olanların 46’sının (%54,8) tarama, 29’unun (%34,5) ilişkisel, 3’ünün (%3,6) nitel, 3’ünün (%3,6) karma yöntem, 2’si (%2,4) olgu bilim, 1’i (%1,2) meta analiz; yayın türü makale olanların 14’ünün (%40,0) tarama, 8’i (%22,9) ilişkisel, 8’i (%22,9) nitel, 3’ünün (%8,6) karma yöntem, 1’i (%2,9) olgu bilim, 1’i (%2,9) meta analiz olduğu görülmektedir.

#### 4.9 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Evren ve Örneklemlerine Göre Dağılımları

Türkiye’de 2002-2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerin evren ve örneklemlerine göre dağılımları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

*Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Evren ve Örneklemlerine Göre Dağılımları*

Evren ve Örneklem	Tez		Makale		Toplam	
	N	%	n	%	n	%
Öğretmen	43	%51,2	25	%73,5	68	%57,6
Öğretmen ve Okul Yöneticisi	27	%32,1	5	%14,7	32	%27,1
Müdür ve Müdür Yardımcıları	4	%4,8	0	%0,0	4	%3,4
Okul Yöneticisi	6	%7,1	3	%8,8	9	%7,6
Müfettiş, Müdür ve Öğretmen	2	%2,4	0	%0,0	2	%1,7
Öğrenci	2	%2,4	0	%0,0	2	%1,7
Üniversite Mezunu	0	%0,0	1	%2,9	1	%0,8
Toplam	84	%100,0	34	%100,0	118	%100,0

Örneklem alınan gruplar incelendiğinde bazı çalışmalarda sadece öğretmenler örneklem olarak alınırken, bazılarında öğretmen ve okul yöneticileri birlikte ele alınmıştır. Bazı araştırmalar ise sadece müdür ve müdür yardımcıları, bazıları ise okul yöneticisi olarak sadece okul müdürlerini örnekleme almışlardır. Yapılan araştırmaların küçük bir oranı ise müfettiş, müdür ve öğretmenleri birlikte ele almıştır.

Tablo 4.8’deki veriler incelendiğinde, öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin evren ve örneklemlerinin 43’ünün (%51,2) öğretmen, 27’si (%32,1) öğretmen ve okul yöneticisi, 4’ünün (%4,8) müdür ve müdür yardımcılarının, 6’sının (%7,1) okul yöneticisi, 2’si (%2,4) müfettiş, müdür ve öğretmen, 2’si (%2,4) öğrenci olduğu görülmektedir.

Öğretim liderliğine yönelik yapılan makalelerin evren ve örneklemlerinin 25’i (%73,5) öğretmen, 5’i (%14,7) öğretmen ve okul yöneticisi, 3’ünün (%8,8) okul yöneticisi, 1’i (%2,9) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

#### 4.10 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Örneklem Tekniklerine Göre Dağılımları

Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerin örneklem tekniklerine göre dağılımları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9

*Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Evren ve Örneklem Tekniklerine Göre Dağılımları*

Örneklem Tekniği	Tez		Makale		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Belirtilmeyen	4	%4,8	6	%17,1	10	%8,4
Tesadüfî	42	%50,0	9	%25,7	51	%42,9
Tabakalı	8	%9,5	3	%8,6	11	%9,2
Evrenin Tamamı	19	%22,6	8	%22,9	27	%22,7
Küme	2	%2,4	0	%0,0	2	%1,7
Kolay Ulaşılabilir	1	%1,2	1	%2,9	2	%1,7
Maksimum Çeşitlilik	0	%0,0	1	%2,9	1	%0,8
Amaçlı	2	%2,4	5	%14,3	7	%5,9
Oranlı	5	%6,0	2	%5,7	7	%5,9
Kartopu	1	%1,2	0	%0,0	1	%0,8
Toplam	84	%100,0	35	%100,0	119	%100,0

Tablo 4.9’deki veriler incelendiğinde lisansüstü tezlerin 4’ünün örnekleme tekniği (%4,8) belirtilmeyen, 42’si (%50,0) tesadüfî, 8’i (%9,5) tabakalı, 19’unun (%22,6) evrenin tamamı, 2’si (%2,4) küme, 1’i (%1,2) kolay ulaşılabilir, 2’si (%2,4) amaçlı, 5’i (%6,0) oranlı, 1’i (%1,2) kartopu örnekleme tekniği olduğu görülmektedir.

Öğretim liderliğine yönelik makalelerin 6’sının (%17,1) örnekleme tekniği belirtilmeyen, 9’unun (%25,7) tesadüfî, 3’ünün (%8,6) tabakalı, 8’i (%22,9) evrenin tamamı, 1’i (%2,9) kolay ulaşılabilir, 1’i (%2,9) maksimum çeşitlilik, 5’i (%14,3) amaçlı, 2’si (%5,7) oranlı örnekleme tekniği olduğu görülmektedir.

#### 4.11 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımları

Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerin örneklem tekniklerine göre dağılımları Tablo 4.10’da verilmiştir.



Tablo 4.10

*Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Evren ve Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımları*

Örneklem Büyüklüğü	Tez		Makale		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Belirtilmeyen	2	%2,4	5	%14,3	7	%5,9
1-100	6	%7,1	5	%14,3	11	%9,2
101-200	5	%6,0	11	%31,4	16	%13,4
201-300	18	%21,4	3	%8,6	21	%17,6
301-400	18	%21,4	3	%8,6	21	%17,6
401-500	20	%23,8	3	%8,6	23	%19,3
501-600	4	%4,8	0	%0,0	4	%3,4
601-700	3	%3,6	0	%0,0	3	%2,5
701-800	3	%3,6	1	%2,9	4	%3,4
801-900	2	%2,4	0	%0,0	2	%1,7
901-1000	1	%1,2	0	%0,0	1	%0,8
1000 ve üzeri	2	%2,4	4	%11,4	6	%5,0
Toplam	84	%100,0	35	%100,0	119	%100,0

Tablo 4.10’deki öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin örneklem büyüklüklerine bakıldığında, 2’si (%2,4) belirtilmeyen, 6’sının (%7,1) 1-100, 5’i (%6,0) 101-200, 18’i (%21,4) 201-300, 18’i (%21,4) 301-400, 20’si (%23,8) 401-500, 4’ünün (%4,8) 501-600, 3’ünün (%3,6) 601-700, 3’ünün (%3,6) 701-800, 2’si (%2,4) 801-900, 1’i (%1,2) 901-1000, 2’si (%2,4) 1000 ve üzeri olduğu görülmektedir.

Öğretim liderliğine yönelik makalelerin örneklem büyüklüklerine bakıldığında ise 5’i (%14,3) belirtilmeyen, 5’i (%14,3) 1-100, 11’i (%31,4) 101-200, 3’ünün (%8,6) 201-300, 3’ünün (%8,6) 301-400, 3’ünün (%8,6) 401-500, 1’i (%2,9) 701-800, 4’ünün (%11,4) 1000 ve üzeri olduğu görülmektedir.

#### **4.12 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları**

Türkiye’de 2002-2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11

*Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları*

Veri Toplama Aracı	Tez		Makale		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Belirlenmeyen	1	%1,2	1	%2,9	2	%1,7
Ölçek	78	%92,9	26	%74,3	103	%87,3
Görüşme	4	%4,8	5	%14,3	9	%7,6
Literatür	1	%1,2	3	%8,6	4	%3,4
Toplam	84	%100,0	35	%100,0	119	%100,0

Tablo 4.11’de verilen öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımlarına bakıldığında 1’i (%1,2) belirlenmeyen, 78’i (%92,9) ölçek, 4’ünün (%4,8) görüşme, 1’i (%1,2) literatür olduğu görülmektedir.

Öğretim liderliğine yönelik makalelerin veri toplama araçlarına bakıldığında 1’i (%2,9) belirlenmeyen, 26’sı (%74,3) ölçek, 5’i (%14,3) görüşme, 3’ünün (%8,6) literatür olduğu görülmektedir.

#### 4.13 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Güvenilirlik Analizi Yapılma Durumlarına Göre Dağılımları

Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerin güvenilirlik analizi yapılma durumlarına göre dağılımları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12

*Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Güvenirlik Çalışmalarına Göre Dağılımları*

Güvenirlik	Tez		Makale		Toplam	
	n	%	N	%	n	%
Belirtilmeyen	28	%33,3	20	%57,1	48	%40,3
Cronbach Alpha	56	%66,7	15	%42,9	71	%59,7
Toplam	84	%100,0	35	%100,0	119	%100,0

Tablo 4.12’deki verilere bakıldığında, öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin 28’inde (%33,3) güvenilirlik analizi durumu belirtilmemiş, 56’sında (%66,7) ise cronbach alpha yöntemi ile güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Öğretim liderliğine yönelik makalelerde ise 20’sinde (%57,1) güvenilirlik analizi belirtilmemiş, 15’inde (%42,9) ise ronbach alpha yöntemi ile güvenilirlik analizi yapılmıştır.

#### 4.13.1 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Geçerlilik Çalışmalarına Göre Dağılımları

Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerin geçerlik analizi yapılma durumlarına göre dağılımları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13

*Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Geçerlik Analizi Yapılma Durumlarına Göre Dağılımları*

Geçerlik Analizi	Tez		Makale		Toplam	
	N	%	N	%	n	%
Belirtilmeyen	56	%66,7	19	%54,3	75	%63,0
Faktör Analizi	24	%28,6	14	%40,0	38	%31,9
İçerik (Kapsam)	0	%0,0	1	%2,9	1	%0,8
Uzman Görüşü	4	%4,8	1	%2,9	5	%4,2
Toplam	84	%100,0	35	%100,0	119	%100,0

Tablo 4.13’te verilen öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tez ve makalelerdeki geçerlik analizi çalışmalarına bakıldığında tezlerin 56’sının (%66,7) belirtilmeyen, 24’ünün (%28,6) faktör analizi, 4’ünün (%4,8) uzman görüşü olarak dağıldığı görülmektedir. Makalelerin ise 19’unda (%54,3) geçerlik analizi yapılma durumu belirtilmemiş, 14’ünde (%40,0) faktör analizi, 1’inde (%2,9) içerik (kapsam) analizi, 1’inde (%2,9) uzman görüşüne başvurulduğu görülmektedir.

#### 4.14 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmalarda Kullanılan İstatistik Programına Göre Dağılımları

Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tez ve makalelerde kullanılan bilgisayar programlarının dağılımları Tablo 4.14’te verilmiştir.

#### 4.15 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmalarda Kullanılan Ölçeklere Göre Dağılımları Nasıldır?

Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tez ve makalelerde kullanılan ölçeklerin dağılımları Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.14

*Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Kullanılan Ölçeklere Göre Dağılımları*

Kullanılan Ölçek	Tez		Makale		Toplam	
	N	%	n	%	N	%
Araştırmacılar Tarafından Geliştirilen Ölçekler	15	%19,2	4	%15,3	18	%18,3
Acar (2001)	1	%1,3	0	%0,0	1	%1,0
Akdoğan (2002)	2	%2,6	0	%0,0	2	%1,9
Akgün (2001)	1	%1,3	0	%0,0	1	%1,0
Aksoy (2006)	0	%0,0	1	%3,8	1	%1,0
Alig-Meilcarek (2003)	1	%1,3	0	%0,0	1	%1,0
Babbith (1990)	1	%1,3	1	%3,8	2	%1,9
Coşar (2010)	1	%1,3	0	%0,0	1	%1,0
Çakıcı (2010)	1	%1,3	1	%3,8	2	%1,9
Gül (2001)	9	%11,5	2	%7,7	11	%10,6
Gümüşeli (1996)	1	%1,3	0	%0,0	1	%1,0
Gün (2012)	0	%0,0	1	%3,8	1	%1,0
Hallinger (1982)	1	%1,3	1	%3,8	2	%1,9
İnandı ve Özkan (2006)	1	%1,3	0	%0,0	1	%1,0
Beycioğlu, (2009)	1	%1,3	0	%0,0	1	%1,0
Özkan (2006)	1	%1,3	0	%0,0	1	%1,0
Polat (1997)	1	%1,3	0	%0,0	1	%1,0
Saygınar (2006, 2007)	1	%1,3	1	%3,8	2	%1,9
Şişman (1997,2002,2004, 2012)	38	%48,7	10	%38,5	48	%46
TALIS (2008)	0	%0,0	1	%3,8	1	%1,0
Tanrıoğen, (1998,2000,2010)	1	%1,3	3	%11,5	4	%3,8
Toplam	78	%100,0	26	%100,0	104	%100,0

Tablo 4.14’de verilen öğretim liderliğine yönelik tezlerin ölçeklerine göre dağılımlarına bakıldığında; 15’inin (%19,2) araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler, 1’i (%1,3) Acar (2001), 2’si (%2,6) Akdoğan (2002), 1’i (%1,3) Aksoy (2006), 1’i (%1,3), Babbith (1990), 1’i (%1,3) Coşar (2010), 1’i (%1,3) Çakıcı (2010), 1’i (%1,3) Gül (2001), 9’unun (%11,5) Gümüşeli 1996, 1’i (%1,3) Gün (2012), 1’i (%1,3) İnandı ve Özkan (2006), 1’i (%1,3) Beycioğlu, (2009), 1’i (%1,3) Özkan (2006), 1’i (%1,3) Polat, 1’i (%1,3) Saygınar (2006, 2007), 38’i (%47,4) Şişman (1997, 2002, 2004, 2012), 1’i (%1,3) Tanrıoğen (1998,2000,2010) tarafından geliştirilen ölçekler olduğu görülmektedir.

Öğretim liderliğine yönelik yapılan makalelere bakıldığında; 1’i (%3,8) belirtilmeyen, 3’ünün (%11,5) araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler, 1’i (%3,8) Alig-Meilcarek (2003), 1’i (%3,8) Gül (2001), 2’si (%7,7) Gümüşeli (1996), 1’i (%3,8) Hallinger (1982), 1’i (%3,8) Babbith (1990) 1’i (%3,8) İnandı ve Özkan (2006), 1’i (%3,8) Saygınar (2006, 2007), 10’unun (%38,5) Şişman (1996,1997,2002,2004, 2012), 1’i (%3,8) TALIS (2008), 3’ünün (%11,5) Tanrıoğen (1998,2000,2010) tarafından geliştirilen ölçekler olduğu görülmektedir.

#### 4.16 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmalarda Kullanılan Ölçeklerin Boyutları

Türkiye’de 2002-2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tez ve makalelerde kullanılan ölçeklerdeki boyut sayıları Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15.

*Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Kullanılan Ölçeklerin Boyutları*

Ölçekler	Boyutları
Acar (2001)	5
Akdoğan (2002)	3
Akgün (2001)	1
Aksoy (2006)	1
Alig-Meilcarek (2003)	3
Babbith (1990)	8
Coşar (2010)	5
Çakıcı (2010)	4
Gül (2001)	1
Gümüşeli (1996)	3
Gün (2012)	1
Hallinger (1982)	1
İnandı ve Özkan (2006)	1
Beycioğlu, (2009)	3
Özkan (2006)	9
Polat (1997)	1
Saygınar (2006, 2007)	1
Şişman (1996,1997,2002,2004, 2012)	5
TALIS (2008)	1
Tanrıöğen, (1998,2000,2010)	4

Tablo 4.15’deki verilere bakıldığında öğretim liderliği literatürde 1 ile 9 boyut arasında değişen boyutlarda incelenmektedir. Ama en fazla 4 ve 5 boyut altında değerlendirildiği gözlenmektedir.

#### 4.17 Türkiye’de 2007–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Uygulama Alanlarına Göre Dağılımları

Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tez ve makalelerin uygulama alanlarına göre dağılımları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16

*Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerin Uygulama Alanlarına Göre Dağılımı*

Uygulama Alanı	Tez		Makale		Toplam	
	N	%	n	%	n	%
Devlet Eğitim Kurumu	51	%60,7	17	%50,0	68	%57,6
Özel Eğitim Kurumu	1	%1,2	0	%0,0	1	%0,8
Devlet ve Özel Eğitim Kurumu	32	%38,1	17	%50,0	49	%41,5
Toplam	84	%100,0	34	%100,0	118	%100,0

Tablo 4.16’da yer alan öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmaların uygulama alanlarına bakıldığında; tezlerin 51’i (%60,7) devlet eğitim kurumu, 1’i (%1,2) özel eğitim kurumu, 32’si (%38,1) devlet ve özel eğitim kurumunda uygulandığı, Makalelerin ise; 17’si (%50,0) devlet eğitim kurumu, 17’si (%50,0) devlet ve özel eğitim kurumlarında uygulandığı görülmektedir.

#### 4.18 Türkiye’de 2002–2017 Yılları Arasında Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Çalışmalarda Kullanılan İstatistikî Yöntemlerin Dağılımları

Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tez ve makalelerde kullanılan istatistiki yöntemlerin dağılımları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17

*Türkiye’de Öğretim Liderliğine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tez ve Makalelerde Kullanılan İstatistikî Yöntemlerin Dağılımları*

İstatistikî Yöntem	Tez		Makale		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Betimsel ([f. %. X. SS])	80	95,20%	28	80,00%	108	22,5
T Testi	64	76,20%	12	34,30%	76	15,8
ANOVA	64	76,20%	8	22,90%	72	15,0
Kruskal Wallis	22	26,20%	1	2,90%	23	4,8
Mannwhitney	15	17,90%	0	0,00%	15	3,1
Tukey	22	26,20%	2	5,70%	24	5,0
Scheffe	17	20,20%	3	8,60%	20	4,2
Kikare	5	6,00%	2	5,70%	7	1,5
Korelasyon	26	31,00%	10	28,60%	36	7,5
Faktör Analizi	24	28,60%	14	40,00%	38	7,9
Regresyon	13	15,50%	7	20,00%	20	4,2
Kolmogrovsmirnov	10	11,90%	2	5,70%	12	2,5
Lsd	9	10,70%	1	2,90%	10	2,1
MANOVA	1	1,20%	0	0,00%	1	0,2
Levene	11	13,10%	0	0,00%	11	2,3
Dunnett C	4	4,80%	1	2,90%	5	1,0
Cohen D	1	1,20%	1	2,90%	2	0,4

Toplam	388	80,8	92	19,2	480	100,0
--------	-----	------	----	------	-----	-------

Tablo 4.17’de verilen retim liderliğine y6nelik yapılan çalışmalarda kullanılan istatistik6 teknklere bakıldığında; lisans6st6 tezlerde en fazla betimsel istatistik (95,20), T-testi (%76,20) ve Anova (%76,20) testlerinin kullanıldığı g6r6lmektedir.

Makalelere bakıldığında ise en fazla betimsel istatistik (95,20), Fakt6r analizi (%40) ve T-testi (%34,30) testlerinin kullanıldığı g6r6lmektedir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

#### 5.1 Sonuç

Türkiye’de öğretim liderliği üzerine 2002–2017 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü tez ve makalelerin incelendiği araştırmadan ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- Araştırmada Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik 104 tane lisansüstü tez ve 35 tane makale yazıldığı belirlenmiştir.
- Öğretim liderliğine yönelik en fazla lisansüstü tezin 2015 yılında, en az çalışmanın ise 2012 yılında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Makalelerde ise en fazla araştırmanın 2014 yılında, en az araştırmanın 2002, 2008 ve 2016 yıllarında gerçekleştirildiği saptanmıştır.
- Öğretim liderliğine yönelik tezlerin çoğunluğunun sosyal bilimler enstitülerinde ve eğitim bilimleri anabilim dalında gerçekleştirildiği saptanmıştır.
- Öğretim liderliğine yönelik lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun (%94,7) yüksek lisans tezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretim liderliğine yönelik olarak 2002-2017 yılları arasında yapılan 104 tezin YÖK veri tabanında 84’ünün erişime açık, 20’sinin erişime kısıtlı durumda olduğu saptanmıştır.
- Öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerde 6 farklı modelin kullanıldığı, en fazla kullanılan modelin tarama modeli olduğu, ardından ilişkisel ve nitel modellerle araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir.
- Evren ve örneklem olarak lisansüstü tez ve makalelerde en fazla öğretmenlerin ardından öğretmen ve yöneticilerin tercih edildiği belirlenmiştir.
- Öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerin toplam %22,7’sinde evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılarak araştırmalar evren üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada 8 farklı örnekleme tekniğinin kullanıldığı, en fazla tercih edilen tekniğin tesadüfi örnekleme tekniği (%42,9) olduğu belirlenmiştir. Tezlerin %50’sinde makalelerin %25,7’sinde tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır.



- Örneklem büyüklükleri açısından bakıldığında tezlerde en fazla %23,8 oranında 401–500 kişilik örneklem tercih edildiği, makalelerde ise %31,4 oranıyla en fazla 101–200 kişilik örneklem gruplarının tercih edildiği saptanmıştır.
- Veri toplama araçları içerisinde büyük oranda (%87,3) ölçeklerin tercih edildiği saptanmıştır. Tezlerde ölçek kullanma oranı %92,9, makalelerde %87,3'dür.
- Güvenirlik analizi olarak tez ve makalelerde Cronbach Alpha katsayısından faydalandığı saptanmıştır. İncelenen tez ve makalelerin %40,3'ünde güvenirlik çalışması hakkında bilgi verilmemiştir.
- Geçerlik çalışmaları açısından bakıldığında tezlerin %66,7'sinde, makalelerin %63'ünde geçerlik çalışmasından bahsedilmediği belirlenmiştir. Geçerlik çalışmaları içerisinde de en fazla (%31,9) faktör analizinin tercih edildiği saptanmıştır.
- Öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerde kullanılan ölçeklere bakıldığında, 104 çalışmanın 48'inde Şişman (1997,2002,2004, 2012) tarafından geliştirilen 5 boyutlu öğretimsel liderlik ölçeğinin kullanıldığı 18 çalışmada araştırmacıların kendi tasarladıkları ölçeklerin kullanıldığı, ve 11 çalışmada da Gül (2001) tarafından geliştirilen tek boyutlu öğretimsel liderlik ölçeği kullanılmıştır.
- Öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin çoğunluğu resmi devlet eğitim kurumlarında uygulanırken, makalelerin yarısı devlet eğitim kurumlarında uygulanmıştır.
- Araştırmada öğretimsel liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin %95,20'sinde betimsel, %76,20'sinde ise t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Makalelerde ise %80 oranında betimsel, %40 oranında faktör analizi ve %34,30 oranında t testinin kullanıldığı saptanmıştır.

## 5.2 Tartışma

Türkiye'de öğretim liderliği üzerine 2002–2017 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü tez ve makalelerin incelendiği araştırmadan ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılarak sunulmuştur:

Araştırmada Türkiye'de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik 104 tane lisansüstü tez ve 35 tane makale yazıldığı belirlenmiştir. Yıllar açısından öğretim liderliğine yönelik çalışmalar incelendiğinde, en fazla lisansüstü tezin %12,5

oranında 2015 yılında, ardından %9,6 oranında 2010 ve 2017 yıllarında, en az çalışmanın ise %1,9 oranında 2012 yılında gerçekleştirildiği saptanmıştır. Makalelerde ise en fazla araştırmanın %21,9 oranında 2014 yılında, %14,9 oranında 2012 ve 2013 yıllarında gerçekleştirildiği, en az araştırmanın ise %2,9 oranında 2002, 2008 ve 2016 yıllarında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Çıkan bu sonuçlardan öğretim liderliği konusunun özellikle son 5-6 yılda daha fazla ilgi çektiği, araştırma konusu olarak araştırmacılar tarafından tercih edildiği söylenebilir.

2002–2017 yılları arasında 42 üniversitede öğretim liderliğine yönelik tez ve makale çalışıldığı saptanmıştır. İşçi (2013, s. 54) üretilen tez sayısının üniversiteler açısından farklılık göstermesinin eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü programların açılış zamanları ve üniversitelerde bulunan öğretim üye sayısının farklı olması ile açıklanabileceğini belirtirken, köklü bir geçmişe sahip olmayan üniversitelerde yürütülen tez sayısındaki hızlı artışın ise alanda birbirinin tekrarı niteliğindeki genel geçer çalışmaların sayısındaki artışı açıklar nitelikte olduğunu belirtmiştir. Nicelik açısından oldukça büyük bir orana sahip olan bu çalışmaların alana ne derece katkıda bulunduğu ise tartışmaya açık bir konudur.

Öğretim liderliğine yönelik lisansüstü çalışmalar, yapıldıkları enstitülere göre bakıldığında, tezlerin %69,2'sini oluşturan çoğunluğunun sosyal bilimler enstitülerinde, %30,8'inin ise eğitim bilimleri enstitülerinde yapıldığı saptanmıştır. Literatürde farklı araştırma konularına yönelik yapılan çalışmaların incelendiği araştırmalarında büyük çoğunluğunun sosyal bilimler enstitülerinde gerçekleştirildiği görülmüştür (Akyol ve Akçay, 2015; Kütükçü, 2017). Sosyal bilimler enstitülerinin üniversitelerde en yaygın enstitü durumunda olmasından dolayı yapılan araştırmaların çoğunluğunun sosyal bilimler enstitülerinde yapılmış olmasının olağan bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Anabilim dalları açısından bakıldığında, 8 farklı anabilim dalında öğretim liderliğine yönelik lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı ve yapılan tezlerin %59,4'ü eğitim bilimleri anabilim dalında, %16,8'i eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında ve %12,9'unun işletme yönetimi anabilim dalında yapıldığı saptanmıştır. Öğretim liderliği konu olarak eğitim yönetimi alanına girdiği gibi, liderliğin bir alt alanı olarak işletme yönetimi alanına da girmektedir. Bu nedenle de öğretim liderliğine yönelik çalışmaların çoğunluğunun eğitim yönetimi ve eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dallarında, küçük bir kısmının da işletme yönetimi anabilim dallarında gerçekleştirilmiş olması olağan görülmüştür. Üniversiteler büyüdükçe ihtiyaç dâhilinde yeni anabilim dalları açılmaktadır. Eğitim yönetimi ve işletme yönetiminin alt alanları olan (Yönetim

Bilimleri, İşletme Yönetimi, İlköğretim, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Sınıf Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor) bu yeni anabilim dallarında da öğretim liderliğine yönelik az sayıda da olsa araştırmalar yapılmaktadır.

Öğretim liderliğine yönelik lisansüstü tezlerin %94,7'si yüksek lisans, %5,8'i ise doktora tezidir. Araştırma konusu olarak doktora tezlerindeki oranın düşüklüğü, üniversitelerde yapılan doktora tezlerinin sayısı ile doğru orantılı olup, konu ile ilgili doktora tezlerine ihtiyaç olduğunun da göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Türkiye’de yapılan lisansüstü çalışmalar Yüksek Öğretim Kurumu’na gönderilmektedir. İletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin paralelinde önceden basılı olarak arşivlenen tezler, dijital ortamda da arşivlenerek kullanıcıların erişimine açılmıştır. YÖK’e tezler gönderilirken, araştırmacılara seçenek sunulmakta, isteyen araştırmacı tezinin doğrudan erişilmesine izin vermekte, isteyenler de belirli bir tarihe kadar tezinin erişime kısıtlanmasını isteyebilmektedir. Bu doğrultuda öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan 104 lisansüstü tezin 84’ü erişime açık, 20’si erişime kısıtlı durumdadır. Araştırmada kısıtlı tezlerin özetlerinden bazı tanımlayıcı bilgilerine ulaşılmış, içeriklerine ulaşılması gereken verilerde ise sadece erişime açık olan 84 tezden faydalanılabilmektedir.

Öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerde öncelikle tarama ve ilişkisel tarama modellerinin tercih edildiği ardından nitel modellerin tercih edildiği saptanmıştır. Tek değişkenli yapılan araştırmalarda örneğin, Ergen (2013) “Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi” ve Tatlılıoğlu ve Okyay’ın (2012) “Özel Eğitim Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Rollerini (Gaziantep Örneği)” başlıklı çalışmalarda tarama modeli kullanılırken, öğretim liderliğinin başka bir değişkenle olan ilişkilerinin araştırıldığı çalışmalarda ilişkisel tarama modeli tercih edilmektedir. Örneğin: Arslantaş ve Metin’in (2012). “Okul müdürlerinin çatışma çözmede yapıcı-yıkıcı olmaları ile öğretim liderliği arasındaki ilişki” ve Ayık ve Şayir, (2014) “Okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki” araştırmalarında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Literatürde farklı konularda yapılan araştırmaları inceleyen çalışmalarda da en fazla tercih edilen modellerin bu araştırmanın sonucuyla örtüşen şekilde tarama ve ilişkisel modeller olduğu saptanmıştır (Arık ve Türkmen, 2009; İşçi, 2013; Karadağ, 2009; Okutan ve Ekşi, 2007). Araştırmalarda tarama modellerinin tercih edilmesinin başlıca nedeninin nicel yöntemlerin tercih edilmesi olduğu, iki veya üç değişkenli

araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi nedeniyle de ilişkisel modelin tercih edildiği düşünülmektedir.

İçeriğine ulaşılan 84 tez evren ve örneklem açısından incelendiğinde tezlerin %51,2'si, makalelerin %73,5'i öğretmenler üzerinde, tezlerin %32,1'i ve makalelerin %14,7'si öğretmen ve okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Konu öğretim liderliği olunca, öğretimin temel uygulayıcısı konumunda bulunan öğretmen ve okul yöneticileri başlıca araştırma evreni olup, araştırmaların öğretmen ve yöneticileri evren ve örneklem seçmesi beklenen ve olağan bir sonuçtur. Örneğin Akalın Akdağ (2009), "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi" başlıklı araştırmasını sadece öğretmenler üzerinde gerçekleştirirken, Tatlıhoğlu ve Okyay (2012) "Özel Eğitim Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Rollerini (Gaziantep Örneği)" başlıklı araştırmalarını 128 öğretmen ve 8 okul müdürü üzerinde gerçekleştirmişlerdir.

Öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerin toplam %22,7'sinde evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılarak araştırmalar evren üzerinde yürütülmüştür. Örneğin Recepoğlu ve Servet (2013)'in "Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki" ve Göçen (2013)'in "Yapılandırmacı ilköğretim programının uygulaması sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyleri" başlıklı araştırmalarında örneklem alınmamış evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Evrenin küçük olması veya araştırmacının evrenin tamamına ulaşma imkânının olması vb. gibi durumlarda evrenin tamamına ulaşmanın sonuçlardan genelleme yapmak için daha sağlıklı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada 8 farklı örnekleme tekniğinin kullanıldığı, en fazla tercih edilen tekniğin tesadüfi örnekleme tekniği (%42,9) olduğu belirlenmiştir. Tezlerin %50'sinde makalelerin %25,7'sinde tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneğin Sağır, Mahmut, Memişoğlu, Salih Paşa (2013) "İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar" ve "Yörük, ve Akalın Akdağ, (2010) "İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi" başlıklı araştırmalarında basit tesadüfi örnekleme tekniğini kullanmışlardır. Evrenin çok büyük olduğu ve tamamına ulaşma güçlüğü olduğu durumlarda örnekleme yoluna gidilmektedir. Literatürde farklı konulardaki araştırmaları inceleyen çalışmalarda da benzer şekilde en fazla tercih edilen örnekleme tekniğinin basit tesadüfi örnekleme tekniği olduğu saptanmıştır (Aypay,

Baloğlu ve Karadağ, 2010; İşçi, 2013; Miskel ve Sandlin, 1981; Uysal, 2013). Tesadüfi örnekleme tekniğinin tercih edilmesindeki en büyük etkenin, uygulama kolaylığı olduğu düşünölmektedir.

Örnekleme büyüklükleri açısından bakıldığında tezlerde en fazla %23,8 oranında 401-500 kişilik örneklemlerin tercih edildiği ardından, %21,4 oranıyla 201-300 ve 301-400 kişilik örneklemlerin tercih edildiği belirlenmiştir. Ergen (2013)'in araştırmasına 410 öğretmen katılmış, Karakeçili (2014)'nin araştırmasına 326 kişi katılmıştır. Makalelerde ise %31,4 oranıyla en fazla 101–200 kişilik örneklem gruplarının tercih edildiği, ardından %14,3 oranıyla 1–100 kişilik örneklem gruplarının geldiği saptanmıştır. Örneğin; Erdoğan ve Tanrıöğen, (2014)'in “Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkiler” başlıklı araştırmalarına 254 öğretmen katılırken, Tatlıoğlu ve Okyay (2012)'in “Özel Eğitim Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Rollerini (Gaziantep Örneği)” başlıklı araştırmalarına 128 öğretmen ve 8 okul müdürü katılmıştır. Araştırma sonucumuzla örtüşen şekilde Aypay, Baloğlu ve Karadağ (2010), araştırmalarında makalelerde örneklem büyüklüğünün genellikle 1–200 birim arasında değişmekte olduğunu saptamıştır. Literatürde örneklem darlığının bilimsel çalışmalarda önemli bir sorun olduğu bildirilmektedir (Aypay, Baloğlu ve Karadağ, 2010; Kabaca ve Erdoğan, 2007; Karadağ, 2009; Onwuegbuzie, 2002; Onwuegbuzie ve Collins, 2007). Tezlerde daha büyük örneklem gruplarının, araştırma sonuçlarından daha kolay genelleme yapılabilmesine ve daha güvenilir sonuçlara ulaşılabilmesine olanak sağlayacağı için tercih edildiği düşünölmektedir.

Öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerde (%92,9) ve makalelerde (%87,3) veri toplama aracı olarak en fazla ölçeklerin tercih edildiği belirlenmiştir. Ölçekler veri toplama aracı olarak uygulanması kolay olmasından dolayı en fazla tercih edilen yöntemdir. Özellikle son yıllarda ölçeklerin çevrimiçi ortamda doldurulabiliyor olmasının araştırmacıların ölçekleri tercih etmelerinde etkili olduğu düşünölmektedir. Literatürde lisansüstü tez ve makalelerin incelendiği araştırmalarda da en fazla tercih edilen veri toplama aracının bizim araştırmamızda olduğu gibi ölçekler olduğu sonuçlarına ulaşılmaktadır (Akyol ve Yavuzkurt, 2016; Balcı ve Apaydın, 2009; İşçi, 2013; Karadağ, 2009; Kütükçü, 2017; Uysal, 2013).

Türkiye’de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan lisansüstü tezlerde güvenilirlik çalışması olarak Cronbach Alpha katsayısından faydalanıldığı saptanmıştır. Literatürde farklı konulardaki araştırmaları inceleyen

çalışmalarda da güvenilirlik çalışmalarında en fazla tercih edilen yöntemin Cronbach Alpha olduğu saptanmıştır (Karadağ, 2009; Aypay, Baloğlu ve Karadağ, 2010; İşçi, 2013). Araştırmada çıkan ilgi çekici sonuç ise incelenen tez ve makalelerin %40,3'ünde güvenilirlik çalışması hakkında bilgi verilmemiş olmasıdır. Literatürde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. İşçi (2013) araştırmasında tezlerin %28'inde güvenilirlik çalışmaları hakkında bilgi verilmediğini saptamıştır. Stevenson (2000) ve Onwuegbuzie (2002), söz konusu bu durumun sadece ulusal değil aynı zamanda uluslararası bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Willson (1980), AERJ da 1969–1978 yılları arasında yayınlanan makaleleri incelediği çalışmada araştırmaların %45'inde güvenilirlik analizleri ile ilgili, %37'sinde ise güvenilirlikle ilgili hiçbir bilgiye yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Goodwin (1985) ise makalelerin %52'sinde güvenilirlik çalışmaları hakkında bilgi verilmediğine bu durumun araştırmaların güvenilirliğini ve kullanılabilirliğini düşürdüğüne dikkat çekmektedir.

Araştırmada 2002-2017 yılları arasında öğretim liderliğine yönelik yapılan tezlerin %66,7'sinde, makalelerin %63'ünde geçerlik çalışmasından bahsedilmediği belirlenmiştir. Geçerlik çalışmaları içerisinde de en fazla (%31,9) faktör analizinin tercih edildiği saptanmıştır. Benzer şekilde İşçi (2013) araştırmasında geçerlik çalışmalarında en fazla faktör analizine başvurulduğunu ve tezlerin %44,2'sinde geçerlik çalışmaları hakkında bilgi verilmediğini saptamıştır. Goodwin (1985) incelediği makalelerin %17'sinde geçerlik hakkında bilgi verilmediğine bu durumun araştırmaların güvenilirliğini ve kullanılabilirliğini düşürdüğüne dikkat çekmektedir. Özellikle lisansüstü tezlerde geçerlik analizinin yapılma oranının düşük olması, çalışmalarda daha önce kullanılan ölçeklerin tercih edilmesiyle ilgilidir. Ölçeklere faktör analizi yapılmayarak, mevcut faktörler kullanılmakta olduğu için geçerlik analizine ihtiyaç duyulmadığı düşünülmektedir.

Öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan lisansüstü tez ve makalelerde kullanılan ölçeklere bakıldığında, 104 çalışmanın 48'inde Şişman (1997 2002,2004, 2012) tarafından geliştirilen 5 boyutlu öğretimsel liderlik ölçeğinin kullanıldığı 18 çalışmada araştırmacıların kendi tasarladıkları ölçeklerin kullanıldığı, ve 11 çalışmada da Gül (2001) tarafından geliştirilen tek boyutlu öğretimsel liderlik ölçeğinin kullanıldığı görülmüştür.

Şişman'ın ölçeğinde yer alan boyutlar;

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması.
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi.

3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi.
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi.
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma şeklinde belirlenmiştir. Her boyutta 10 önerme toplamda 50 5'li likert tipinde önerme yer almaktadır.

Gül (2001) ölçeğinde ise tek boyutta 25 likert tipi önerme yer almaktadır.

Araştırmalarda bu ölçeklerin tercih edilmesinin nedeninin; literatürde geçerliğinin ve güvenilirliğinin kabul görmüş olması, uygulama açısından hem daha kolay olması hem de daha güvenilir bulunmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Uygulama alanları açısından öğretim liderliğine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında, tezlerin %60,7'si, makalelerin %50'si devlet eğitim kurumlarında, tezlerin %38,1'i, makalelerin %50'si devlet ve özel eğitim kurumlarında yapılmıştır. Devlet eğitim kurumlarının yaygın olduğu ve eğitim yönetimi alanında lisansüstü tez yapan araştırmacıların çoğunluğunun öğretmen olarak görev yapmalarının eğitim kurumlarında araştırma yapmayı kolaylaştırdığı, bu nedenle de özellikle devlet eğitim kurumlarında araştırma yapmayı araştırmacıların tercih ettiği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretimsel liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin %95,20'sinde betimsel, %76,20'sinde ise t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Makalelerde ise %80 oranında betimsel, %40 oranında faktör analizi ve %34,30 oranında t testinin kullanıldığı saptanmıştır. Araştırmalarda kullanılan istatistikî tekniklerin araştırmaların konusu, amacı ve içeriğiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğretim liderliğine yönelik olarak yapılan araştırmalarda tek değişken olarak öğretim liderliği ele alındığında, katılımcıların görüşlerini belirlemede betimsel istatistiklerin, görüşlerinin cinsiyet, yaş vb. gibi değişkenlere göre farklılaşma durumunun incelendiği, bunda da fark testleri olarak t testi ve ANOVA'nın tercih edildiği görülmektedir. (Karakeçili, 2014, Aydın, 2017). Geçerlik çalışmalarının ve ölçek geliştirme çalışmalarının yer aldığı araştırmalarda ise faktör analizine başvurulduğu görülmektedir (Recepoglu ve Özdemir, 2013, Şişman, 2016).

Literatürde de araştırma sonucumuzla örtüşen bulgulara rastlanılmaktadır. İşçi (2013) ve Aypay, Baloğlu ve Karadağ (2010) araştırmalarında t-testi ve tek yönlü ANOVA testlerinin ağırlıklı olarak tercih edildiğini belirlemişlerdir. Bu durum yapılan çalışmalarda basit istatistiksel tekniklerin tercih edildiğini göstermektedir ve bunda da en önemli nedenin yapılan araştırmaların birbirini tekrar eden araştırmalar olması nedeniyle benzer istatistikî tekniklerin de kullanılması olduğu düşünülmektedir.

Makalelerde faktör analizinin tercih edilmesinin, geçerlik çalışmalarına ve ölçek geliştirme çalışmalarına daha fazla önem verilmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Verilerin analizinde kullanılan istatistikî teknikler, araştırılan konuyla ilgili derinlemesine bilgi elde edilmesi açısından önem arz etmektedir. Araştırmada sınırlı sayıda çalışmada ileri düzey istatistikî yöntemlerin tercih edildiği ve daha önce benzer nitelikte yapılan araştırmalarda kullanılan tekniklerin kendi çalışmalarına uyarlanarak yapıldığı gözlenmektedir. Bunun sonucunda da birbirine benzeyen ve benzer sonuçlara ulaşan, literatüre yeni bir bilgi sunarak katkı sağlamakta sınırlı kalan farklı araştırmalar literatürde yer almaktadır.

### 5.3 Öneriler

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Araştırmada öğretim liderliğine yönelik yapılan doktora tezlerinin azlığı dikkat çekici düzeydedir. Bu da, yapılan çalışmalarda yüksek lisans düzeyinde araştırma yapma eğiliminin ağır bastığını göstermektedir. Birçok alanın yanı sıra Türkiye’de öğretim liderliği ile ilgili doktora düzeyindeki çalışmaların artırılması alanı zenginleştirecektir.
- Araştırmaların çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleriyle yapıldığı sonucundan yola çıkarak, nicel çalışmaların nitel araştırma yöntemleri ile desteklenerek çalışılması önerilebilir.
- Yapılan çalışmalarda özellikle güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin düşük düzeyde yapıldığı görülmüştür. Öğretim liderliğine yönelik araştırmaların niteliklerinin geliştirilmesi için yapılacak çalışmalarda güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının mutlaka yapılması sağlanmalıdır.
- Öğretim liderliği çalışmalarının alana katkı sağlaması adına, aynı veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırma tekrarlarının yerine, konu ile ilgili ölçeklerin geliştirildiği araştırmalara yoğunlaşılmalıdır. Ayrıca bundan sonraki yapılacak araştırmalarda birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı karma çalışmaların yapılması alana daha faydalı olacaktır.



## KAYNAKÇA

- Acar, F.T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acar, S. (2006). *İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ada, Ş., Akan, Ş., Sezer, Ş. (2014). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 239–249.
- Akalın Akdağ, G. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akdemir, A. (2008). *Vizyon yönetimi*. Bursa: Ekin.
- Akdoğan, E. (2002). *Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235–249.
- Aktepe, V. ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 34 (2), 22–47.
- Akyol, B. ve Akçay, R. C. (2015). Türkiye’deki örgütsel davranış çalışmalarının analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (1), 149–170.
- Akyol, B. ve Yavuzkurt, T. (2016). Türkiye’de lisansüstü tezlerde eğitim denetimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, (5) 2, 908–926.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Ohio State, Columbus, US.

- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği ve sınıf iklimi: öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslantaş, Ö. ve Özkan M. (2012). Okul müdürlerinin çatışma çözmede yapıcı-yıkıcı olmaları ile öğretim liderliği arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 231–240.
- Aşan, H. ve Aydın, M. E. (2006). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Arıkan.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi* (5. baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 49 (13), 253–279.
- Aypay, A., Baloğlu N. ve Karadağ, E. (2010). Eğitim yönetimi araştırmalarına analitik bir bakış: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisinin analizi 2004 ile 2009. 5. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde Sunulan Bildiri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tunçer ve Emran, B. (2010). The status of research in educational administration: An analysis of educational administration journals, 1999–2007. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59–77.
- Babad, E. Y. (1974). A multi-method approach to the assessment of humor: A critical look at humor tests. *Journal of Personality*, 42, 618–632.
- Babbitt, K.J. (1990). *Instructional leadership behaviors of principals and teachers' professional zone of acceptance* (Doctor of philosophy), Marquette Üniversitesi, Wisconsin.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2003). *Eğitim yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Balcı, A. (1988). The state of educational management research in EQA. *Ankara University Educational Sciences Faculty Journals*, 21 (1–2), 421-434.
- Balcı, A. (1992). İlköğretimde öğretimin niteliğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 157–165.

- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (59), 325–343.
- Balekoğlu, F. (1992). *Liderlik teorilerindeki gelişmeler ve organizasyon kültürü ile ilişkileri* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 75- 93.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer.
- Bass, B. M and Avolio B.J. (1993). *Transformational leadership: A response to critigues*. Leadership Theory And Research. Martin M Chemers and Roya Ayman (eds), (p. 49-65). San Diego Newyork: Academic Press.
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi rolleri, yeterlilikleri, seçilmesi ve yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem.
- Başaran, İ. (2005). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu.
- Baysal, C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler için davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol.
- Baysal, A., C., ve Paksoy, M. (1999). “Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen Modeli”, *İ. Ü., İşletme Fakültesi Dergisi*. 1 (28), 7–15.
- Behar- Horenstein, L. S. (1995). Promoting effective school leadership: a change-oriented model for the preparation of principals. *Peabody Journal of Education*. 70 (3), 18- 20.
- Bektaş, F. ve Turan, S. (2014). Liderlik içinde *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan (Ed.), (s. 293-336). Ankara: Pegem.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Teacher leadership scale: A validity and reliability study. (Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması) *Elementary Education Online*, 9(2), 764–775.
- Bilgin, N. (2000). *Sosyal bilimlerde içerik analizi, teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal.
- Blake, R., & Mouton, J. (2002). *The Managerial Grid*, Sage Publications, s. 49–168.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). *Principals' instructional leadership and teacher development: teachers' perspectives*. Educational Administration Quarterly. Thousand Oaks: Corwin Pres.

- Buyrukcu, F. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi ). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 103–119.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı.
- Cheatham, T. (2010). *The relationship between principals' leadership behaviours and student academic performance in four classifications of schools*. Mercer University, Atlanta.
- Coşar, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri (Bolu ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Cumaguliyev, G. (2010). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik yaklaşımları ekseninde Sakıp Sabancı: bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çengelci, E. (2014). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Çetin, Ş., Korkmaz, M., Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (1), 7- 36.
- Çolak, M. (2015). *Çalışma hayatında liderlik*. Bursa: Ekin.
- Demir, H. ve Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik: bir ölçek geliştirme denemesi. *Yönetim*, (61), 72–90.
- Deniz, M. (2014). *Kamu örgütlerinde etkin bir yönetim anlayışı bağlamında vizyoner liderlik ve karaman kamu kurumlarında bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Doğan, O. (2017). Türkiye’de veri madenciliği konusunda yapılan lisansüstü tezler üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 929–951.

- Donnelly, J. H., Gibson, J. L., & Ivancevich, J. M. (1997). *Organizations: behavior structure processes*. Boston: Irwin McGraw-Hill.
- Drucker, P. F. (1999). *21.yüzyıl için yönetim tartışmaları*. (İ. Bahçivangil; G. Gorbon Çev.). İstanbul:Epsilon.
- Dursun, Y. (2009). *Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasındaki ilişki (Karabük ilköğretim okulları örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Enueme, P., & Ekwunoye, J. (2008). Instructional leadership roles and effect on teachers job performance: a case study of secondary school in asaba metropolis. *Journal of Social Sciences*, 16 (1), 13-17.
- Erdoğan, İ. (2006). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Erdoğan, Ö. ve Tanrıoğen, Z. M. (2014). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 41-50.
- Erdoğruca, P.(2011). *Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erdoğan, Ö. ve Tanrıoğen, Z. M. (2014). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kabul alanları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 41-50.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (Genişletilmiş 7. baskı). İstanbul: Beta.
- Ergen, Y. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 95-110.
- Findley B. & Findley D. (1992). Effective schools: The role of the principal. *Contemporary Education*, 63 (2), 102-104.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı.

- Goodwin, L. D., & Goodwin, W. L. (1985). Statistical techniques in AERJ articles, 1979-1983: The preparation of graduate students to read educational research literature. *Educational Researcher*, 14 (2), 5-11.
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 253-268.
- Gökyer, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 113-129.
- Guenzler, A. M. (2016). *Teacher leadership and teacher efficacy: a correlational study comparing teacher perceptions of leadership and efficacy and teacher evaluation scores from the north carolina educator evaluation system*. (Available from ProQuest Dissertations & Theses Global).
- Gül, M. (2001). *İlköğretim denetçilerinin öğretim liderliği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gümüşeli, A. (1996a). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayınlanmamış araştırma). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (1996b). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (2), 1-9.
- Gümüşeli, A. İ., 1996, "Öğretim Liderliği", *MPM Verimlilik Dergisi*, 4.
- Gün, P. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Halıcı, A. ve Kasımoğlu, M. (2004). Liderlik tarzını değiştirmek mümkün mü? Blake ve Mouton yönetim tarzı matrisine göre bir inceleme. *12. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Uludağ Üniversitesi, s.7-27.
- Hallinger, P. (1982, 1983, 1990). *Principal instructional management rating scale*. Version 2.3. Sarasota. Leading Development Associates. (34243 Leadingware.com, 813-354-3543).
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1-20.

- Helvacı, A. (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Ankara: Nobel
- Hilton, S. (2004). *Öğrenci algılarına göre lise müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme dereceleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta.
- İnandı, Y. ve Metin, Ö. (2006). “Resmi ilköğretim 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.
- İşçi, S. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kahya, C. (2013). *Dönüştürücü ve etkileşimli liderlik anlayışları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide örgütsel güvenin rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelemesi: Bir durum çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karakeçili, Y. (2014). *Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları “Manisa Salihli örneği”* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları* (Yüksek lisans tezi). Konya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (16), 443-466.
- Kaya, N. (2017). *Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklenti ve algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Kırel, Ç. ve Özkalp, E. (2003). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan.

- Kütükcü, A. (2017). Türkiye’de kadın liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, II, 26–47.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. (1991). “A three-component model conceptualization of organizational commitment”, *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Murphy, J. (1990). Advances in educational administration: Changing perspectives on the school. *Principal Instructional Leadership*: In L. S. Lotto & P. W. Thurston (Eds.) Vol. 1 Part B, pp. 163-200. Greenwich, CT: JAI Press.
- Mutlu, N.G. ve Altuntaş, S. (2017). Türkiye’de 1974-2016 yıllarında iş sağlığı ve güvenliği alanında yapılan lisansüstü tezlerin profili. *Karaelmas Fen ve Müh. Dergisi*, 7 (2), 509-535.
- National Comprehensive Center for Teacher Quality. (2007). Key Issue: Enhancing Teacher Leadership. Web Site: <http://www2.tqsource.org/strategies/leadership/EnhancingTeacherLeadership.pd>
- Nettles, S.M., & Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: the implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82 (4), 724-736.
- Onwuegbuzie, A. J. (2002). Common methodological, analytical and interpretational errors in published educational studies: An analysis of the 1998 volume of the British journal of educational psychology. *Educational Research Quarterly*, 26 (1), 11-22.
- Özdemir, S. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem.
- Polat, E. (1997). "İlkokul ve ilköğretim birinci kademe okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel liderlik rolüne ilişkin algı ve beklentileri". (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Recepoglu, E. ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (4), 629-664.
- Robbins, S., & Judge, T. (2012). *Örgütsel davranış*. (İ. Erdem, Çev.) Ankara: Nobel.
- Robbins, S.P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. (S. A Öztürk, Çev.) Eskişehir: Ethem A.Ş.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi.



- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sağır, M. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Niyazi Can (Ed.) Ankara: Pegem.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 1-12.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 10 (2), 39-56.
- Saruhan, Ş. C. ve Yıldız, M. L. (2012). *İnsan kaynakları yönetimi teori ve uygulama*. İstanbul: Beta.
- Saygınar, M. S. (2007). Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Havacılık ve Uzun Teknolojileri Dergisi*, 3, (2), 67-78.
- Selçuk, Z. ve Palancı, M. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi, *Eğitim ve Bilim*, 173 (39), 430-453.
- Serinkan, C. (2012). *Liderlik ve motivasyon*. Ankara: Nobel.
- Shaw, A.(2008). *What is 21st century Education*. Melbourne: Ethos.
- Sığırı, Ü. (2011). *Yönetimde grup dinamikleri*. Ankara: Siyasal.
- Smith, F. W. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Virginia: Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22 (1), 73-91.
- Stevenson, J. (2000). Seven years of vocational education research: a review of material published in the Australian and New Zealand journal of vocational education research. *Australian and New Zealand Journal of Educational Research*, 8 (1), 93-113.
- Sweney, J. (1992). Research synthesis on effective school. *Educational Leadership*, 49 (5), 346- 352.

- Şahin, A. ve Temizel, H. (2007). Bilgi toplumunun örgütsel ve yönetsel yapılar üzerine etkileri bağlamında Türk kamu yönetiminde liderlik anlayışı: bir anket çalışması. *Maliye Dergisi*, 153, 179-194.
- Şişman, M. (1997). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler: 3*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2007). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, (8), 3-14.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 274-298.
- Tanrıoğen, A. (1988). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temeleğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 67-73.
- Tanrıoğen, Z. M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tatlılıoğlu, K. ve Okyay, E. O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği rolleri (Gaziantep örneği). *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (2), 1045-1061.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Tengilimoğlu, D. (2005). *Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 1-16.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin içerik analizi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Üzümcü, Ö. (2016). Nitel araştırma yöntemine sahip tezlerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (32), 327-340.

- Varişoğlu, B., Şahin, A., Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitim araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1767–1781.
- Willson, V. L. (1980). Research techniques in AERJ articles: 1969 to 1978. *Educational Researcher*, 9 (6), 5-10.
- Wynne, S.M. (2004). *A study of the relationships between teacher leadership and school culture in secondary schools within the eastern school district on prince edward island*. M. Ed. dissertation, University of Prince Edward Island (Canada), Canada Dissertations & Theses.
- Yalçınkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (1), 109-119.
- Yener H. Ş. (2017). *Meslek lisesi müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının araştırılması (Trabzon/Orta hisar örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yıldırım, A. (2002). *İnsan kaynakları yönetimi, eğitim kurumları yönetici adaylarının “eğitim yönetimi ders notları”*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yıldırım, D. Ş. (2006). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmininin etkileyen etmenler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yiğit, R. (2002). İyi bir lider olmanın yolları. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6 (1), 16-21.
- Yukl, G. (2009). *Leadership in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yörük, S. ve Akalın Akdağ, G. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 66-92.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel.

## **EKLER**

**Ek 1:** Tez inceleme formu

**Ek 2:** Tez ve makalelerde kullanılan ölçeklerin kaynakçaları



## EK 1

# TEZ İNCELEME FORMU

### 1. İncelenen çalışmanın türü:

1. Tezler
2. Makaleler

### 2. Yılı:

1. 2002
2. 2003
3. 2004
4. 2005
5. 2006
6. 2007
7. 2008
8. 2009
9. 2010
10. 2011
11. 2012
12. 2013
13. 2014
14. 2015
15. 2016
16. 2017

**3. Üniversite:** İncelenen tezin hangi üniversite bünyesinde yapıldığını belirtmektedir. Öncelikle üniversite adları excell formuna yazılmış ardından ilk incelenen tezin üniversitesi 1 olarak kodlanmış, sonrasında aynı üniversiteye ait tez varsa bunlarda 1'e çevrilmiştir. Sonrasında aynı işlem diğer tezlere de yapılmıştır.

### 4. Enstitüsü:

1. Sosyal bilimler enstitüsü
2. Eğitim bilimleri enstitüsü

### 5. Anabilim dalı:

1. Eğitim Bilimleri

2. Eğitim Yönetimi ve Denetimi
3. Yönetim Bilimleri Anabilim
4. İşletme Yönetimi
5. İlköğretim
6. Halkla İlişkiler Ve Tanıtım
7. Sınıf Öğretmenliği
8. Beden Eğitimi Ve Spor

**6. Tez Türü:**

1. Yüksek lisans
2. Doktora

**7. İzin durumu:**

1. Erişime açık
2. Erişimi kısıtlı olarak kodlama işlemi yapılmıştır.

**8. Yöntem ve Modeli:**

1. Tarama
2. İlişkisel
3. Nitel
4. Karma Yöntem
5. Olgu Bilim
6. Meta Analiz

**9. Evren ve örneklem durumu:**

1. Öğretmen
2. Öğretmen ve okul yöneticisi (okul müdürü ve müdür yardımcısı)
3. Müdür ve müdür yardımcıları
4. Okul Yöneticisi
5. Müfettiş, Müdür ve Öğretmen
6. Öğrenci
7. Üniversite mezunu

**10. Örneklem tekniği:**

1. Belirtilmeyen
2. Tesadüfi
3. Tabakalı
4. Evrenin Tamamı
5. Küme

6. Kolay Ulaşılabilir
7. Maksimum Çeşitlilik
8. Amaçlı
9. Oranlı
10. Kartopu

**11. Örneklem büyüklüğü:**

1. Belirtilmeyen
2. 1-100
3. 101-200
4. 201-300
5. 301-400
6. 401-500
7. 501-600
8. 601-700
9. 701-800
10. 801-900
11. 901-1000
12. 1000 ve üzeri

**12. Veri toplama araçları:**

1. Ölçek
2. Literatür Tarama
3. Mülakat

**13. Güvenirlik analizi durumu:**

1. Belirtilmeyen
2. Cronbach Alpha

**14. Geçerlik analizi durumu:**

1. Belirtilmeyen
2. Faktör Analizi
3. İçerik (Kapsam)
4. Uzman Görüşü

**15. Uygulama alanı:**

1. Devlet Eğitim Kurumu
2. Özel Eğitim Kurumu
3. Devlet ve Özel Eğitim Kurumu

**16. Ölçek türü:** İncelenen tez ve makalelerde kullanılan ölçeklerin kime ait olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda; ilk çalışmadan itibaren kullanılan ölçeklerin yazarları yazılmış, kodlama sonucunda da, her yazara bir kod numarası verilerek veri girişi yapılmıştır.

**17. Ölçek boyutları:** İncelenen tez ve makalelerde kullanılan ölçeklerin kaç boyutlu olduğunu belirtmektedir.

**18. İstatistikî yöntem içeriği:** İncelenen ve makalelerde verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemlerin içeriği belirtilmektedir.





## EK 2

### TEZ VE MAKALELERDE KULLANILAN ÖLÇEKLERİN KAYNAKÇALARI

- Acar, F.T. (2001). *Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acar, S. (2006). *İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Akdoğan, E. (2002). *Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akgün, Nuri (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği* (Yayınlanmamış doktora tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik modelleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-246.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Ohio State, Columbus, US.
- Babad, E. Y. (1974). A multi-method approach to the assessment of humor: A critical look at humor tests. *Journal of Personality*, 42, 618–632.
- Babbitt, K.J. (1990). *Instructional leadership behaviors of principals and teachers' professional zone of acceptance* (Doctor of philosophy), Marquette Üniversitesi, Wisconsin.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*, (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bass, B. M and Avolio B.J. (1993). *Transformational Leadership: A Response To Critiques*. Leadership Theory And Research. Ed: Martin M Chemers. Royce Ayman. San Diego Newyork: Academic Press. 49-65.

- Baysal, A., C., ve Paksoy, M. (1999). "Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen Modeli", *İ. Ü., İşletme Fakültesi Dergisi*, 1 (28), 7-15.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010) Teacher leadership scale: A validity and reliability study. (Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması) *Elementary Education Online*, 9(2), 764-775.
- Coşar, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri (Bolu ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gül, Mehmet. (2001). *İlköğretim denetçilerinin öğretim liderliği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. (Yayınlanmamış doçentlik tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ., 1996, "Öğretim Liderliği", MPM Verimlilik Dergisi, s. 4.
- Gün, P. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Hallinger, P. (1982, 1983, 1990). *Principal instructional management rating scale*. Version 2.3. Sarasota, FL: Leading Development Associates. FL 34243 Leadingware.com, 813-354-3543.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışı sergilemektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2) 123-149.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. (1991). "A three-component model conceptualization of organizational commitment", *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Polat, E. (1997). "İlkokul ve ilköğretim birinci kademe okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel liderlik rolüne ilişkin algı ve

- beklentileri", (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Saygınar, M. S. (2006). *Hv. Sn. Ok. ve Tek. Eğt. Mrk. K.lığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şişman, M. (1997). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler: 3, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara. Pegem
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem
- Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem.
- Tanrıöğen, A. (1988). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temeleğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 67-73.
- Yıldırım, D. Ş. (2006). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminin etkileyen etmenler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Gizem AYDIN  
Doğum Yeri\* : Eskişehir  
Doğum Tarihi\* : 28/05/1988

### Eğitim Durumu

Lise	Eskişehir Anadolu Lisesi	2006
Lisans	Yeditepe Üniversitesi	2012
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2018

### Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Orta), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)

### Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretmen	M.E.M.	2014-2018