



**T.C.**

**CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ  
UYGULANMASINDA ÖĞRETİMSEL LİDERLİK  
DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİSİ VE  
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**Hızır ZORLU**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

**Yrd. Doç. Dr. Ayla ARSEVEN**

**SİVAS**

**Haziran, 2015**

**ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ  
UYGULANMASINDA ÖĞRETİMSEL LİDERLİK  
DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİSİ VE  
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Hızır ZORLU

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri

Ana bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Yrd. Doç. Dr. Ayla ARSEVEN

SİVAS

Haziran, 2015

## KABUL VE ONAY

Hızır ZORLU'nun hazırlamış olduğu "Ortaokul Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Okul Yöneticisi Ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı bu çalışma, 27.05.2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, "Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı"nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr.Celal Teyyar UĞURLU (Jüri Başkanı)



Yrd.Doç.Dr. Ayla ARSEVEN (Danışman)



Yrd.Doç.Dr. Alpaslan GÖZLER (Üye)



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../

Prof.Dr.Zafer CİRHİNLİOĞLU  
Enstitü Müdürü

## ETİK SÖZÜ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzunda belirtilen kurallara uygun bir şekilde, Yrd. Doç. Dr. Ayla ARSEVEN danışmanlığında hazırladığım **Ortaokul Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri** başlıklı bu tez çalışmasında;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

27/05/ 2015

**Hızır ZORLU**

## ÖNSÖZ

Son yıllarda her alanda meydana gelen değişim ve yenileşmelerden açık bir sistem olan okulların da etkilenmemesi söz konusu değildir. Bu harekete ayak uydurabilmek için okul yöneticilerine bir takım görevler düşmektedir. Klasik anlamda bir yöneticiden ziyade, izleyenlerini etkileyebilen liderler olmaları beklenmektedir. Bu çalışmada eğitim kurumlarıyla en fazla ilişkisi olduğu düşünölen, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları incelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın planlanması ve uygulanması sürecinde değerli katkılarını esirgemeyen tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ayla ARSEVEN'e teşekkürü borç bilirim. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde ve yüksek lisans derslerimde engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım Sayın Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU'ya, Sayın Doç. Dr. Tuncay DİLCİ'ye ve Sayın Yard. Doç. Dr. Soner DOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın İstatistiksel analizlerinde yardımını esirgemeyen arkadaşım Mesut BİYAN'a, çevirilerimde yardımcı olan Gökhan KAYA'ya, araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izin işlemlerinde kolaylık sağlayan Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, veri toplamak için bana zaman ayıran okul müdürleri ve öğretmen arkadaşlarıma anlayışları için teşekkürü borç bilirim.

Yüksek Lisans eğitimim ve hayatımın her anında hep yanımda olup desteğini esirgemeyen eşim Sema ZORLU'ya, çalışmalarım sebebiyle yeteri kadar ilgilenemediğim kızlarım Nisa ve Ecem'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hızır ZORLU

## ÖZET

ZORLU, Hızır, Ortaokul Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2015

Bu çalışmanın amacı, ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerini yönetici ve öğretmen algılarına göre belirlemek ve ortaokul öğretmenlerine göre, okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen ve öğretmenlerin yöneticilerden beledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını ortaya koymaktır.

Araştırmanın evrenini, Sivas il merkezindeki 48 ortaokulda görev yapan 1316 öğretmen ve 128 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan okullardan "Basit Tesadüfi Örneklem" yöntemiyle 25 okul belirlenmiştir. Araştırma, örnekleme giren okullarda görev yapan 309 öğretmen ve 68 okul yöneticisinden oluşan gruplar üzerinde yapılmıştır. Araştırmada 15 öğretmen ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma hem nicel hem de nitel bir araştırmadır. Araştırmada Şişman(2004) tarafından geliştirilen "Öğretim Liderliği Ölçeği" ve araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Toplanan veriler SPSS 22 programına girilmiş ve bu program aracılığıyla çözümlenmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek için frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi ile mesleki kıdem değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmiş, fark çıkan gruplara Dunnett's T3 testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre elde edilen sonuçlar şu şekildedir; Öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, öğretmen algıları

tüm boyutlarda yönetici algılarından daha düşük düzeydedir. Okul yöneticilerinin kendilerine ait öğretimsel liderlik algıları ve öğretmenlerin yöneticilerine ait öğretimsel liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ait algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken, mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları ile nicel boyutunda elde edilen veriler paralellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Öğretmen, Okul yöneticisi, Öğretimsel Liderlik.

## **ABSTRACT**

ZORLU, HIZIR, School Administrators' and Teachers' Views Concerning Instructional Leadership Behaviours on the Implementation of Secondary School Curriculums.

The aim of this study to determine the level of secondary school administrators' instructional leadership behaviours regarding to administrators' and teachers' perceptions and identify instructional leadership behaviours that are performed by school administrators and secondary school teachers' expectations of them.

Population of the study consisted of 1316 teachers and 128 school administrators who work at 48 secondary schools in central district in Sivas. 25 schools out of the study population were selected through "Simple Random sampling ". The study was carried out with groups of 309 teachers and 68 school administrators who are in the sample. In this study interviewed with 15 teachers about the school administrators' instructional leadership behaviours.

The study is both quantitative and qualitative research. "Instructional Leadership Inventory", which was developed by Şişman(2004), and "Semi-Structured Interview Form", which was developed by the researcher in line with expert opinions, were used for this study.

The collected data were entered to SPSS 22 programme and analysed with this programme. The frequency, mean, standard deviation were examined to determine the perceptions of the teachers and administrators about instructional leadership behaviours. T-test was applied to examine significant variation between administrators and teachers perceptions with regard to instructional leadership. Moreover, this test was used for identify to whether there is a variation between teachers perceptions or not about instructional leadership with reference to gender. One-way ANOVA was applied to determine that whether there area difference to the extent the variants of professional seniority and bilateral comparisons were made with Dunnett's T3 test. The collected data obtained from the interviews with teachers were analysed with the content analysis.

In accordance with research findings, the result of this study can summarize: Teachers' perceptions is low-level than school administrators' perceptions in every



extent in terms of school administrators' and teachers' opinions about instructional leadership behaviours. There is a significant difference between school administrators' instructional leadership perceptions about themselves and teachers' instructional leadership perceptions about their administrators. While teachers' perception of school administrators' instructional leadership don't have a variation with regard to gender, this perception has a significant variation in professional seniority. The results of interviews are parallel with quantitative findings of the study.

Key Words: Secondary School; Teacher; School Administrator; Instructional Leadership.

**ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ  
UYGULANMASINDA ÖĞRETİMSEL LİDERLİK  
DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİSİ VE  
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**İÇİNDEKİLER**

Etik sözü.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	xi
Ekler Listesi.....	xii
Kısaltmalar Listesi.....	xiii
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı.....	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Sayıtlar.....	6
1.7. Sınırlılıklar.....	6
1.8. Tanımlar.....	6
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>8</b>
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>8</b>
2.1. Liderlik ve Lider.....	8
2.2. Liderlik Kuramları.....	11
2.2.1. Özellik Kuramları.....	11
2.2.2. Davranışsal Kuram.....	12

2.2.2.1. Ohio State Üniversitesi Araştırmaları.....	13
2.2.2.2. Michigan Üniversitesi Araştırmaları.....	13
2.2.2.3. Blake ve Mauton'un Yönetsel Diyagram Modeli Çalışması.....	14
2.2.2.4. Mc Gregor'un X ve Y Kuramı.....	14
2.2.3. Durumsallık Kuramları.....	15
2.2.3.1. House ve Evans'ın Yol Amaç Kuramı.....	16
2.2.3.2. Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı.....	16
2.2.3.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı.....	16
2.2.3.4. Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı.....	17
2.2.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı.....	17
2.3. Liderlik Yaklaşımları.....	17
2.3.1. Etik Liderlik.....	17
2.3.2. Kültürel Liderlik.....	18
2.3.3. Öğrenen Liderlik.....	18
2.3.4. Süper Liderlik.....	19
2.3.5. Vizyoner Liderlik .....	19
2.3.6. Dönüşümcü(Transformasyonel) Liderlik.....	20
2.3.7. Karizmatik Liderlik.....	20
2.3.8. Kalite Liderliği.....	20
2.3.9. Öğretimsel Liderlik.....	21
2.4. Liderlik Biçimleri.....	21
2.4.1. Otokratik liderlik.....	22
2.4.2. Demokratik katılımcı liderlik.....	22
2.4.3. Liberal liderlik.....	22
2.5. Yönetim.....	22
2.6. Liderlik ve Yönetim.....	24
2.7. Okul Yönetimi ve Liderlik.....	25
2.8. Eğitim-Öğretim Programları ve Okul Yönetimi.....	28
2.8.1. Eğitim Programı.....	29
2.8.2. Öğretim Programı.....	30
2.8.3. Öğretim Programının Öğeleri.....	30
2.8.3.1. Hedefler.....	30

2.8.3.2. İçerik.....	31
2.8.3.3. Eğitim Durumları.....	31
2.8.3.4. Değerlendirme.....	32
2.9. Okullarda Öğretimsel Liderlik .....	32
2.9.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması: .....	35
2.9.2. Eğitim Programının ve Öğretim Sürecinin Yönetimi.....	36
2.9.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi.....	36
2.9.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi.....	37
2.9.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma.....	38
2.10. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	39
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>48</b>
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>48</b>
3.1. Araştırmanın Deseni.....	48
3.1.1. Nicel boyut .....	48
3.1.2. Nitel Boyut .....	48
3. 2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu.....	49
3.2.1. Evren.....	49
3.2.2. Örneklem.....	49
3.2.2.1. Örneklem büyüklüğü.....	49
3.2.3. Çalışma Grubu.....	49
3. 3. Veri Toplama Araçları .....	49
3. 3. 1. Nicel Veri Toplama Aracı.....	49
3. 3. 2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	51
3.4. Verilerin Toplanması.....	51
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	52
3.5.1. Nicel verilerin çözümlemesi.....	52
3.5.2. Nitel verilerin çözümlemesi.....	52
3.6. Katılımcıların özelliklerine ilişkin veriler.....	52
3.6.1. Katılımcıların ünvanlarına ilişkin veriler.....	52
3.6.2. Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin veriler.....	53
3.6.3. Katılımcıların kıdemlerine ilişkin veriler.....	53

BÖLÜM IV.....	55
4. BULGULAR VE YORUM.....	55
4.1. Birinci alt probleme ait bulgular ve yorumlar .....	55
4.2. İkinci alt probleme ait bulgular ve yorumlar .....	58
4.3. Üçüncü alt probleme ait bulgular ve yorumlar .....	60
4.4. Dördüncü alt probleme ait bulgular ve yorumlar .....	64
4.5. Beşinci alt probleme ait bulgular ve yorumlar .....	67
4.6. Altıncı alt probleme ait bulgular ve yorumlar.....	70
4.7. Yedinci alt probleme ait bulgular ve yorumlar.....	73
4.8. Sekizinci alt probleme ait bulgular ve yorumlar.....	78
BÖLÜM V.....	93
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	93
5.1. Birinci alt probleme ait sonuçlar.....	93
5.2. Birinci alt probleme ait öneriler.....	93
5.3. İkinci alt probleme ait sonuçlar.....	93
5.4. İkinci alt probleme ait öneriler.....	94
5.5. Üçüncü alt probleme ait sonuçlar.....	94
5.6. Üçüncü alt probleme ait öneriler.....	95
5.7. Dördüncü alt probleme ait sonuçlar.....	95
5.8. Dördüncü alt probleme ait öneriler.....	95
5.9. Beşinci alt probleme ait sonuçlar.....	96
5.10. Beşinci alt probleme ait öneriler.....	96
5.11. Altıncı alt probleme ait sonuçlar.....	97
5.12. Altıncı alt probleme ait öneriler.....	98
5.13. Yedinci alt probleme ait sonuçlar.....	98
5.14. Yedinci alt probleme ait öneriler.....	98
5.15. Sekizinci alt probleme ait sonuçlar.....	98
5.16. Sekizinci alt probleme ait öneriler.....	99
5.17. Araştırmacılara öneriler.....	99
KAYNAKLAR.....	100
EKLER.....	109

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1. Ölçme araçlarına ilişkin veriler.....	51
Tablo 3. 2. Katılımcıların ünvanlarına göre dağılımları.....	53
Tablo 3. 3. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları.....	53
Tablo 3. 4. Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımları.....	54
Tablo 4. 1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına ait öğretmen ve yönetici görüşleri.....	55
Tablo 4. 2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimine ait öğretmen ve yönetici görüşleri.....	58
Tablo 4. 3. Eğitim öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutuna ait öğretmen ve yönetici görüşleri.....	61
Tablo 4. 4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutuna ait öğretmen ve yönetici görüşleri.....	64
Tablo 4. 5. Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutuna ait öğretmen ve yönetici görüşleri.....	67
Tablo 4. 6. Öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki ilişki.....	70
Tablo 4. 7. Yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farkı.....	73
Tablo 4. 8. Yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdeme göre farkı.....	75
Tablo 4. 9. Varyansların homojenliğine ilişkin test sonuçları.....	76
Tablo 4. 10. Öğretmelerin kıdemlerine göre yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri.....	76

## EKLER LİSTESİ

Ek 1: Öğretim Liderliği Ölçeği.....	110
Ek 2: Görüşme Formu.....	114
Ek 3: Araştırma İzin Belgesi.....	116
Ek 4: Ölçek Sahibi İzni.....	117

## KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
ss	: Standart Sapma
p	: Anlamlılık Düzeyi



# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve araştırmanın önemi yer almaktadır.

### 1. 1. Problem Durumu

İnsanlar tarih boyunca amaçlarına ulaşabilmek, ihtiyaçlarını yerine getirebilmek için bir araya gelmiş, bir hedef doğrultusunda birlikte hareket eden kitlesel yapılar oluşturmuşlardır. Bu yapılarda yardımlaşma, eldeki maddi ve insan gücünü bir araya getirme temel alınmıştır. Planlı veya plansız olsun insanlar örgütlü hareket etme gereksinimi duymuşlardır. Bu örgütlerin oluşmasında insanların inançları, ihtiyaçları, toplumdaki sosyal ve ekonomik durumları gibi faktörler belirleyici olmuştur. İnsanlar üyesi oldukları örgütlerin amaçları ile kendi amaçlarını sürekli sorgulamış ve aradaki ilişkinin durumu bireyin örgüte bağlılık derecesini etkilemiştir. Bu bağlamda örgütlerin bir araya gelmelerinde ortak bir amacın olması oldukça önemlidir. Örgüt, iş ve işlev bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içerisinde, ortak ve açık bir amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın etkinliklerinin ussal eşgüdümüdür (Schein, 1978: 11).

Bir örgüt kendiliğinden amaçlar doğrultusunda örgütlü davranışlar gösteremez, bunun için bir yönetsel çabaya gereksinim duyar (Toprakçı, 2004: 14). Böylelikle örgüt kavramının olduğu yerde "yönetim" kavramı da vazgeçilmez olmuştur. Eldeki kaynakların, amaç doğrultusunda eş güdümlenmesi için bir yönetim mekanizmasına ihtiyaç vardır. Yönetimin esası, ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili bir biçimde kullanılmasına dayanır (Aydın, 1991: 69). Yönetim, belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insan kaynakları olmak üzere, parasal kaynakları, demirbaşları, alet-teçhizat, hammadde ve yardımcı malzemeler ve nihayet zaman faktörünü birbiriyle uyumlu ve etkin kullanmaya imkan verecek kararlar alma ve bunları uygulatma süreçlerinin toplamı şeklinde de ortaya çıkabilir (Şimşek ve Çelik, 2009: 3). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi örgüt ve yönetim kavramlarını birbirinden ayrı düşünmek imkansızdır. Örgütün varlığını sürdürebilmesi için dinamik bir yönetim mekanizmasına ihtiyaç vardır. Örgüt amaçlarının sürdürülebilirliği ve eldeki maddi ve insani kaynakların eşgüdümü görevlerinin yerine getirilebilmesi için

her örgütün bir yöneticiye ihtiyacı vardır. Örgüt üyelerinin amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesinde yöneticiye önemli görevler düşmektedir. Böylece örgüt yöneticilerinin aynı zamanda bireyleri etkileyen birer lider olmaları beklenmektedir.

Aydın (2010) liderliğin belli bir ortamda bir bireyle grubun diğer üyeleri arasında oldukça dinamik bir ilişki olduğunu, liderin kişisel özelliklerinden çok gösterdiği davranışlar üzerinde yoğunlaşmak gerektiğini vurgulayarak, lideri, atanma, kalıtım, devrim yada başka bir yolla kendisine formal bir statü verilen bir birey olarak, liderliği ise, grup içinden bir yada iki birey tarafından gösterilen ve grubun amacının gerçekleşmesine katkıda bulunan davranışlar olarak ifade etmektedir.

Lider, grup üyelerini bir amaca yönelik güdüleyen ve grup amaçları doğrultusunda etkileyen, yönlendiren bir kişi iken, liderlik belirli koşullar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Koçel, 2001: 465; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 216; akt; Arslan, 2009: 5).

Liderin örgütü amaçlarına ulaştırmada payı tartışılmazdır. Bunu yaparken liderin örgüt üyeleri tarafından nasıl görüldüğü ve anlaşıldığı önemlidir. Lideri kendi içlerinden biri olarak görerek onu benimsemeleri, liderde kendilerini etkileyecek özellikler bulmaları amaca ulaşmada önemlidir. Liderin bireylere iş yaptırabilme gücünü konumundan mı, yoksa bireyleri etkileyebilme becerisinden mi aldığı bireylerin amaçları benimsemelerini ve amaca ulaşmak için harekete geçmelerini etkilemektedir.

Liderin grubun önünde ve ayrıcalıklı bir konumda yer alması grubu etkileme gücünü azaltırken, bir üyesi gibi davranması onun grubu etkileme gücünü arttırmaktadır. Dolayısıyla lider grubun önünde değil bizzat içerisinde olmalıdır. İzleyenleri tarafından kendilerinden biri olarak algılanan liderin, liderlik performansı artacaktır (Sağır, 2011: 2). Liderlikle ilgili en belirgin özelliklerden birisi, liderliğin özünde insan ve insan ilişkileri bulunmasıdır. Liderin gruptan gelmesi, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için insan kaynağını etkileme süreci içinde olması, örgüt amaçları yanında izleyenlerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik olması gibi özellikler liderliğin özünde insan merkezli bir uygulamanın olduğunu göstermektedir (Arslan, 2007: 9).

Bir örgütün amaçlarına ulaşmasında insan gücü ve bu gücün kontrolü oldukça önem arz etmektedir. İnsanlar tarih boyunca ihtiyaç duyduğu insan gücünü eğitim aracılığıyla sağlamışlardır. Gerek planlı, amaçlı, profesyonel kişiler tarafından olsun, gerekse daha geleneksel ve eski yöntemlerle olsun insanın olduğu her ortamda eğitimden söz etmemek yanlış olur. Girdisinin ve çıktısının insan olması açısından en önemli toplumsal sistem eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları yani okullar her açık sistem gibi dinamik bir yapıya sahiptir. Sistemin öğeleri arasındaki koordinasyonun ve örgütlenmenin sağlıklı bir şekilde olması sistemin geleceği açısından önemlidir. Bu koordinasyonun sağlanması ve sistemin sağlıklı bir şekilde işlemesi için bir yönetim mekanizmasına ihtiyaç vardır.

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü amaçlarına uygun olarak işletmek, geliştirmek ve yaşatmak sürecidir (Başaran, 1988: 43). Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarını saptanan amaçlarına ulaştırmak üzere, insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz, 1989: 13). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi okulun toplumun amaçlarına ulaşabilmesi için iyi yönetilmesi ve gerekli vasıfları taşıyan yöneticilere ihtiyaç vardır.

Özellikle daha planlı ve programlı formal yapıya sahip eğitim kurumlarının amacına ulaşması için yöneticiler en önemli unsurlardan biridir ve yöneticilerin lider nitelikli bireyler olması beklenmektedir. Okul her şeyden önce, kişiliğin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir yerdir. Okullar, dünyanın her ülkesinde, birbirine benzer ya da birbirinden farklı biçimlerde örgütlenmiş olup, bazı amaç ve işlevlere sahiptir. Okullardan beklenen, söz konusu amaç ve işlevleri en üst düzeyde gerçekleştirmektir (Şişman, 2012: 19). Okul yönetimi, okulu saptanan amaçlarına ulaştırmak üzere öğrenci, öğretmen, diğer personel gibi insan kaynakları ile okul binası, araç ve gereçler gibi maddi kaynakları bir araya getirip etkili bir biçimde kullanarak, önceden belirlenmiş politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Toprakçı, 2004: 17). Okul yöneticileri bu bağlamda okulun amaçlarını gerçekleştirmek için bir takım görevler üstlenmişlerdir.

Özden (1998), okul yöneticisinin görevlerini, okulda olumlu bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturmak, öğrenci başarısını ön plana çıkarmak, öğretim

programlarında bütünlük sağlamak ve öğrenmeyi engelleyecek disiplinsizliği yok etmek olarak sıralamış ve yöneticinin asıl görevinin öğretim sürecine liderlik etmek olduğunu vurgulamıştır.

Mili Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliğinde Okul Yöneticilerinin görev tanımını aşağıdaki şekilde yapmaktadır;

Okul Yönetimi; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir, uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürütmesini ve astlarının daha ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurur. Amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor halinde sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlerin değerlendirmesini yapar(Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2008).

Yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı gibi yöneticinin çalışanlar yani örgüt üyeleri üzerindeki etkisi oldukça fazladır. Bireylerin örgüte faydalı olabilmesi için bütün koordinasyon, örgütlenme ve motive etme görevleri yöneticidedir. Ama yönetici bu görevini yaparken yazılı emir ve görevleri yerine getiren makamının verdiği gücü bireyleri harekete geçirme kaynağı olarak kullanan bir davranış şeklinden uzaklaşmalı, insanları bir şeyler yaptırmaya zorlamaktan ziyade insanlarda bir şeyler yapma isteği uyandırabilmelidir. Bütün bunlar içinde klasik bir yönetici tavrını bırakıp okulunun lideri olabilmelidir.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

## **1.3. Alt Problemler**

**1.3.1. Öğretimsel liderlik davranışı alt boyutlarından “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı”na ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?**

**1.3.2.** Öğretimsel liderlik davranışı alt boyutlarından “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecini Yönetimi”ne ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?

**1.3.3.** Öğretimsel liderlik davranışı alt boyutlarından “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi”ne ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?

**1.3.4.** Öğretimsel liderlik davranışı alt boyutlarından “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi”ne ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?

**1.3.5.** Öğretimsel liderlik davranışı alt boyutlarından “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma”ya ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?

**1.3.6.** Ortaokullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**1.3.7.** Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri;

a. Cinsiyet,

b. Kıdem, değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

**1.3.8.** Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin, öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ve beklentileri nasıldır?

#### **1. 4. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ortaokul öğretim programlarının uygulanması sürecinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek, öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyerek, öğretmenlerin yöneticilerin de olan ve olmasını istedikleri öğretimsel liderlik davranışlarını betimlemek ve öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile yöneticilerin kendilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

### **1. 5. Araştırmanın Önemi**

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, okulun öğretim programının uygulanmasında önemli bir yere sahiptir ve bir eğitim lideri olarak okul yöneticilerinden öğretim programının sağlıklı bir şekilde uygulanması için gerekli önlemleri alarak uygun bir okul iklimi oluşturması beklenir. Öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve ülkemizde bu alanda yeterli sayıda çalışma(Gümüşeli 1996; Arslan 2009; Sayın 2010; Sağır 2011) olmaması sebebiyle yapılan araştırma önem kazanmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretim programının uygulanmasında sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları üzerine yaptığımız bu çalışmanın alana sağlayacağı katkılar açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **1. 6. Sayıtlar**

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada, öğretmenler ve okul yöneticilerinin araştırma sırasında uygulanan “ Okul Yöneticilerinin "Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” ve "görüşme formundaki" sorulara samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
2. Veri toplama araçlarının araştırmanın amaçlarına cevap verecek kapsamda olduğu varsayılmıştır

### **1.7. Sınırlılıklar**

1. Araştırma, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Sivas Merkez'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleriyle sınırlıdır.

2. Araştırmada veri toplama araçları, Şişman (2004) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen "yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu" ile sınırlıdır.

### **1.8. Tanımlar**

**Okul Yöneticisi:** Okullarda görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmendir.

**Liderlik:** Belli bir ortamda amaçların gerçekleştirilebilmesi için başkalarının etkilenmesi surecidir(Aydın, 1991: 35).

**Öğretimsel Liderlik:** Okul müdür, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade eder (Şişman, 2012: 54).

**Öğretim Programı:** Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretilmesiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzenegidir (Demirel, 2013: 6).

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Liderlik ve Lider

Liderlik insan toplumlarında büyük değer taşımaktadır. Lider ve liderlik konularında yapılan araştırmalar, incelemeler ve benzeri çalışmaların kapsamı konuya verilen önemin somut göstergeleridir. Liderlik konusuna verilen önemde, insanın önemli ve kapsamlı özelliklerinden biri olan yönlendirme ve yönlendirilme gereksiniminin büyük payı olduğu ileri sürülebilir (Aydın, 2010: 277). Özellikle son yıllarda yönetim bilimlerinde meydana gelen gelişmeler beraberinde liderlik konusunun da araştırılmasını gerektirmiştir. Bir çok araştırmacıya göre liderlik sadece yönetim biliminin konusu olmaktan ziyade, birçok bilimin çalışma alanına giren ortak bir alandır. Hangi amaçla bir araya gelirse gelsin insanlar birlikte çalışma ve ortak hareket etmenin önemini yıllar önceden benimsemişlerdir. Bu ortak hareket ve çalışmaların amacına ulaşabilmesi için amaç doğrultusunda iyi bir şekilde koordine edilmelidir, bu durum da yine akla liderlik kavramını getirmektedir. Liderlikle ilgili bir çok araştırma yapılmış ve ortak bir kanaat oluşmamıştır. Çünkü liderlik içinde bulunulan duruma, zamana, amaçlara ve toplumlara göre değişkenlik gösterebilmektedir.

Liderlik çeşitli sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi) ortak inceleme konusu olmasına karşılık, liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik farklı bakış açılarından yaklaşıldığında ve bakıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır (Şişman, 2012: 1).

Liderliğin ne olduğu hangi etmenlerin liderliği belirlediği konusunda farklı kuramlar geliştirilmiştir. Her kuram liderlik sürecinin değişik yönlerini ele almış ve bu süreci anlamak için farklı değişkenlere ağırlık vermiştir. Liderliğin oluşmasına yönelik değişkenler yada değerler beraberinde bir çok yaklaşımları da ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşımlar yönetim bilimciler tarafından gruplansa bile anlam ve içerik bakımından benzerlik göstermektedir (Akgün, 2001: 15).

Liderlik konusunun bir çok bilimin çalışma alanına girmesi ve üzerine bir çok araştırma yapılması farklı liderlik tanımlarının oluşmasına sebep olmuştur. Bir çok



bilim adamı çalışmalarında birey odaklı çalışırken, bir kısmı da grup odaklı çalışmıştır. Özellikle yönetim bilimciler arasında bu kavramın tam karşılığı konusunda bir uzlaşma sağlanamamıştır.

Liderlik (leadership) İngilizce bir kelime olup kelimenin aslı fiil olarak "lead" şeklindedir. Bu haliyle kelime, daha çok ABD İngilizcesi'nde kullanılmaktadır. İngiltere İngilizcesi'nde ise bu kelime ile eş anlamlı olarak kullanılan bir başka kelime "head" ve "headship" kelimesidir. Diğer dünya dillerinde, İngilizce'deki yönetimle ilgili "management" ve "administration" kelimelerini tam olarak karşılayan bir sözcük olmadığı gibi liderliğinde tam olarak karşılığı olabilecek bir kelimenin olup olmadığı önemli bir araştırma konusudur. Türkçe'de ise liderlik karşılığı olarak "önderlik" ve "yederlik" kelimeleri önerilmişse de, yaygın olarak "liderlik" kelimesi kullanılmaktadır (Şişman, 2012: 3). Liderlikle ilgili tanımlardan bazıları şunlardır.

Liderlik, izleyenlerin güçlerini salıvermeleri için olanak yaratmak, engelleri kaldırmak, gelişmelerini sağlamak ve onlara kılavuzluk yapmaktır (Başaran, 1998: 52). Liderlik kavram olarak, önceden belirlenmiş örgütsel amaçları gerçekleştirmek için iş görenlerin davranışlarını yönlendirebilme yeteneği ve gücü olarak ifade edilebilir (Korkmaz, 1996: 30). Liderlik, önceden belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi yönünde insan enerjisine odaklanabilme yeteneği olarak ele alınmaktadır (Töremen ve Karakuş, 2008: 3). Liderlik genelde bir süreç olarak görülmelidir. Belli bir ortamda amaçların gerçekleştirilebilmesi için başkalarının etkilenmesi sürecidir (Aydın, 1991: 35). Liderlik, en yaygın biçimiyle belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme gücü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2012: 3). Çelik'e (2003) göre, liderlik iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirir.

Liderlik dünyevi bir vasıftır, romantik değildir, can sıkıcıdır ve özünde liyakat barındırır. Kendiliğinden ne iyi ne de arzulanan bir süreçtir. Bu yüzden temel sorun, liderliğin hangi amaca yönelik olduğudur (Drucker, 1992: 128). Liderlik en geniş tanımıyla, bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesinin, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010: 377).

Drucker (2001), liderliğin tanımının, tanımlayan her kişiye göre değişecek şekilde çeşitlilik gösterebileceğini belirtirken, tüm tanımlarda ortak olabilecek bir tema

olarak "etki" sözcüğünü öne çıkarmakta ve liderlerin kendini izleyecek olanların davranış ve duygularına etki ettikleri sürece var olabileceklerini dile getirmektedir (Özmen, 2003: 165).

Liderlik edilgen bir statü konusu değildir. Bir bireye sadece belli bazı özelliklerin karışımına sahip olduğu için liderlik hakkı verilmez. Lider, grupla etkileşim yolu ile liderlik statüsü kazanır. Bu statüyü kazanmada, grupla etkileşim yolu ile gruba amacını gerçekleştirmede yardım edebilecek güce sahip olduğunu göstermek etkili olmaktadır (Aydın, 2010: 278). Buradan hareketle lider olacak kişinin özellikleri de araştırmalara kaynak olmuştur. Lider olmak için neler gereklidir, liderlik doğuştan gelen kişilik özellikleriyle mi alakalı yoksa sonradan öğrenilen bir şey midir? Böylece değişik lider tanımları ortaya çıkmıştır.

Lider, kümenin üyesi olarak öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir. Başka bir deyişle lider, küme üyelerinin kendine yaptığı olumlu etkiden daha fazlasını onlara yapabilen küme üyesidir (Başaran, 1998). Lider, örgüt vizyonunu, hedeflerini, önceliklerini ve standartlarını tespit eder ve bunların bozulmaması için gerekli önlemleri alır, uzlaşmalarını sağlar (Drucker, 1996: 130). Lider, kendisini izleyenlerin kendisine yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapabilen kişidir (Sünbül, 2003: 320). Lider büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır (Bursalıoğlu, 2000: 204).

Lider, örgüt amaçlarını gerçekleştirmede yeni yapı ve süreçleri başlatan, izleyenleri ikna eden ve etkileyebilen kişidir. Lider yöneticinin iyi bir eğitim almasının yanında bir takım özelliklere sahip olması da gerekir. Liderin kişisel gücünü arttıran bazı özellikler arasında net bir vizyon, görev duygusu, karakter sağlamlığı, yeterlilik, güvenilirlik, doğruluk, dürüstlük, iletişim yeteneği, ikna edicilik ve cesaret yer almaktadır (Memişoğlu, 2004: 4).

Görüldüğü gibi alan yazında oldukça fazla lider ve liderlik tanımı yapılmıştır. Buna sebep olarak araştırma yapan kişinin bakış açısı, araştırma yaptığı zaman, çalıştığı bilim ve bir çok etken gösterilebilir. Bununla beraber liderlik kavramıyla ilgili bir çok kuram ve yaklaşım ortaya çıkmıştır.

## **2.2. Liderlik Kuramları**

Liderlikle ilgili yapılan araştırmaların çeşitliliği ve sayısı gün geçtikçe artmıştır. Yapılan araştırmalar da incelendiğinde yaklaşık üç yüz elli farklı liderlik tanımı ortaya çıkmıştır. Bu durumda herkesin kendi liderlik anlayışını resmetmeye çalıştığını göstermektedir. Liderliğe, zamana, şartlara, etkiledikleri grubun özelliklerine ve bireylerin beklentilerine göre farklı anlamlar yüklenmiştir. Böylelikle tek tip bir lider olmayacağı fikri oluşmaya başlamıştır.

Liderlikle ilgili başta ABD olmak üzere batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir. Ayrıca, geçmişte farklı kuramsal temellere dayalı olarak liderlikle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Bu araştırmalarda liderlerin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur (De Bevoise, 1984: 20, akt; şişman, 2012). Liderlikle ilgili kuramsal yaklaşımlar "zellik kuramı", "davranışsal kuram" ve "durumsal kuram" olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır.

### **2.2.1. Özellik Kuramları**

Tarih boyunca insanların peşinde sürüklendikleri liderlerin hepsinin şahsına özgün özellikleri olmuştur. Grup yeleri liderlerin bir çok özelliğinden etkilenmiştir. Bazı liderlerin konuşması, dış görünümü ve benzeri fiziksel özellikleri onları grubun diğer üyelerinden farklı kılmıştır. Bu durumda liderlerin özelliklerinin araştırılmasına sebep olmuş ve özellik kuramı ortaya çıkmıştır.

Özellik kuramı, liderliği açıklamaya çalışan ilk kuramdır. Bu kurama göre liderlik, bir takım kişisel özelliklerden kaynaklanır. Liderin izleyenlere göre, fiziksel ve kişisel özellikleri bakımından farklılıklarının olduğu kabul edilerek farklı özelliklerinin neler olduğu üzerine yoğunlaşılmış ve ideal liderlik özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır (Sağır, 2011: 19-20). Lider doğuştan taşıdığı fiziksel, düşünsel, sosyal ve kişilik özellikler açısından diğer insanlardan farklı olmalıdır (Koçel, 2001: 468).

zellikler yaklaşımına göre, bir kişinin bir grup içerisinde lider olarak kabul edilmesinin temel nedeni kişinin sahip olduğu özelliklerdir. Lider sahip olduğu özelliklerden dolayı grup içindeki diğer üyelerden farklıdır. Liderlikte kişiliğin rolü çok önemlidir. liderlik makam ve statüden çok kişiliğin ürünüdür. Liderler genellikle

kendilerine güvenirlere, daha az kişisel davranırlar, çabuk fikir üretirler, eyleme geçerler, çevresindekilerin davranışlarına karşı duyarlı olurlar (Bursalıoğlu, 1987: 312-313).

Özellik kuramlarında başarılı ve başarısız liderlerin özellikleri karşılaştırılmaya çalışılmış, yapılan karşılaştırmalarda liderlerin belirgin özellikleri ortaya konmuştur (Çelik, 2003: 8). Bu yaklaşımın üzerinde yoğunlaştığı nokta, grup üyeleri arasında başarılı liderleri başarısız liderlerden ayıran fiziksel özelliklerini bulmak olmuştur (Gümüşeli, 1996: 5).

Özellik teorisi hala etkisini sürdürmekle birlikte çeşitli sakıncaları da barındırmaktadır. Çünkü özellik teorisi kapsamında yapılan çalışmalarda, liderin organizasyon içerisinde sergilediği davranış biçimi ve durum faktörü göz ardı edilerek sadece liderin özellikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Çetin, 2008: 77). Özellik kavramının bir başka sınırlayıcı ve yetersiz yönü ise liderin özelliklerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ölçütlerin soyut olması, liderin özelliklerini ölçebilecek şekilde tanımlamanın zorluğu ve belli bir özelliğin farklı şekillerde anlaşılması olmuştur (Çelik, 2000a: 8).

### **2.2.2. Davranışsal Kuram**

Özellik kuramında liderlerin daha çok fiziksel özellikleri üzerinde durulmuş ve bir çok liderin farklı bir özelliğiyle bireyleri etkilediği anlaşılmıştır. Sonuçta liderlerin özellikleri incelendiğinde genel bir lider özelliği olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda özellik kuramını yetersiz kılmıştır. Diğer taraftan özellik kuramının davranış boyutunu dikkate almaması yeni kuramların ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir.

Özellik kuramına karşı yapılan eleştiriler "liderliğin doğuştan geldiği" teorisi üzerine yoğunlaşmış, aynı özelliklere sahip kişilerin nasıl olup da liderlik sergileyemedikleri gibi sorular gözlerin liderin davranışlarına yönelmesine neden olmuştur. Böylece davranışsal teorinin temelleri atılarak liderlikle ilgili çalışmaların çoğunun odak noktası, toplumsal bir sistemdeki lider davranışı olmuştur. Davranışsal teoriye göre liderlik, toplumsal bir sistem içinde bulunan bir bireyin, aynı sistem içinde bulunan başka bir bireyi kendi gönüllülük işbirliği ile etkilemesi olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2000: 239).

Davranışsal liderlik yaklaşımının gelişmesinde yönetim bilimcilerin yapmış olduğu çalışmaların katkıları olmuştur. Bunlardan başlıcaları: Ohio State Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Blake ve Mauton'un Yönetimsel Diyagram Modeli Çalışması ve McGregor'un X ve Y Kuramıdır (Çelik, 2003: 12).

### **2.2.2.1. Ohio State Üniversitesi Araştırmaları**

1950'li yıllarda geliştirilen bu araştırmada, lider davranışlarının grup üzerindeki etkileri irdelenmiştir (Akdemir, 2008: 76). Ohio State Üniversitesi'nin çalışmaları şu şekilde özetlenebilir (Çelik, 2000a: 12-13).

1. Liderlik davranışlarını betimleme anketi (LBDQ) aracılığıyla görev ve ilişki yönelimli olmak üzere liderin iki ana davranış boyutu ortaya konulmuştur.

2. Etkili lider davranışı, görev ve ilişki yönelimli davranışa üst seviyede önem vererek yüksek performans sağlayan lider davranışı olarak belirlenmiştir.

3. Lider ile izleyenler arasında lider davranışını etkililik açısından değerlendirmede bir karşıtlık mevcuttur. Liderler daha çok görev yönelimli liderlik davranışını vurgularken, izleyenlerse ilişki yönelimli liderlik davranışını vurgulamaktadır.

4. Hem görev hem de ilişki yönelimli davranışın yüksek olduğu örgütlerde uyum ve yakın dostluk gibi grup özellikleri yanında kurallarda açıklık ve grup üyelerinin tutumlarında değişiklik gözlenmektedir.

5. Liderin gösterdiği davranışla, izleyenlerin liderin yaptığı davranışlara ilişkin betimlemesi arasında güçlü olmayan bir ilişki vardır.

6. Farklı liderlik biçimlerini güçlendiren farklı örgütsel yapılar mevcuttur.

### **2.2.2.2. Michigan Üniversitesi Araştırmaları**

Michigan Üniversitesi'nin liderlik konusunda yaptığı araştırmalar, Ohio Üniversitesi tarafından yapılan araştırmalarla aynı döneme rastlamıştır. Michigan Üniversitesi çalışma grubu Ohio Üniversitesi gibi lider davranışının iki boyutunu belirlemiştir. İş görene yönelik liderler, insanlar arası ilişkilere önem veren, astlarının ihtiyaçlarına kişisel ilgi gösteren ve üyeler arasındaki kişisel farklılıkları kabul eden

liderler olarak tanımlanmıştır. Üretime yönelik liderler ise işin teknik veya görev yönüne ağırlık vermektedir. Üretim yönelimli liderlere göre grup üyeleri örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde bir araç olarak görülmektedir (Çelik, 2003: 14).

Araştırma sonucu en etkili liderin yüksek edimli ve etkili bir iş grubu kurabilmek için iş görenlerin gereksinimlerine öncelik veren liderler oldukları bulunmuştur (Celep, 2004: 13). Liderlikte çok ileri düzeye geçmiş, kendisini kanıtlamış kişilerin ise hem işe hem insana odaklanabildiklerini söylemek mümkündür (Fındıkcı, 2009: 67).

### **2.2.2.3. Blake ve Mauton'un Yönetsel Diyagram Modeli Çalışması**

Bu modelin özünde, yönetici davranışlarında çalışana dönüklük ve işe dönüklük şeklinde iki boyut dikkate alınmaktadır (Akdemir, 2008: 78). Çalışma sonucunda seksen bir çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmıştır. Fakat beş ana liderlik biçimi şeklinde özetlenmiştir (Çelik, 2000a: 14-15).

1. Zayıf Liderlik: Lider izleyicileri kendi haline bırakmıştır, işgören ve üretime yönelik en düşük düzeyde bir ilgi vardır.

2. Otorite ve itaat liderliği: Lider maksimum düzeyde görevle ilgilenir, bunun için güç, yetki ve denetimden yararlanır.

3. Şehir kulübü liderliği: Lider işgörene en üst düzeyde önem verirken, üretime en alt düzeyde önem vermektedir.

4. Denge sağlayıcı liderlik: Bu liderlik biçiminde hem üretime hem de işgörene orta düzeyde ilgi vardır.

5. Grup liderliği: Hem üretime hem de işgörene en yüksek düzeyde ilgi gösterilir. Katılma ve özdeşleşmenin yüksek olduğu bu liderlik biçiminde lider, bir işbirliği yapmaktadır.

### **2.2.2.4. McGregor'un X ve Y Kuramı**

X ve Y kuramının temel sayıltıları şunlardır (Çelik, 2000b: 14);

X kuramının temel sayıltıları:

Normal olarak insan işi sevmez ve elinden geldiği kadar işten kaytarır.

İnsanların işi sevmemesi nedeniyle, çalışanları örgütsel amaçlara ulaşabilmek için zorlamak, denetlemek, yönlendirmek ve gerekirse ceza vermek kaçınılmaz olur.

Normal insan yönetilmeyi tercih eder, sorumluluktan kaçır. Bu nedenle klasik teoride üstün astları devamlı kontrol altında tutması gerekmektedir. Bu kontrolü sağlarken, bir üst için beş ila yedi ast idealdir.

Öte yandan Neoklasik örgüt teorisi klasik teorideki yakından nezaret eğilimine karşıdır. McGregor'un klasik teoriyi ve X teorisini eleştirir mahiyette Y teorisi neoklasik teorisinin kontrol alanındaki dayanaklardan birisidir.

#### Y teorisinin varsayımları:

Kişi doğuştan nefret etmez.

Dışarıdan denetim ve ceza ile korkutmak, örgütsel amaçlara yöneltecek tek yol değildir. Bağlı olduğu amaçlara hizmet ederken insanlar kendi kendini yönetme ve kendini denetleme yollarını kullanırlar.

Sorumluluktan kaçma, hırs yoksunluğu ve güvenliğe aşırı önem dürtüsünün sonuçlarıdır. Doğuştan gelen bir özellik değildir.

Örgütsel sorunlarda yapıcı çözümler kullanma insanlar arasında oldukça yaygındır.

İnsanlar yeteneklerinin sadece bir kısmını kullanırlar.

Amaçlara bağlılık, onların elde edilmesi sonucu hak edilen ödüllere bağlıdır.

#### **2.2.3. Durumsallık Kuramları**

Çağdaş yönetim yaklaşımları, liderliğin özellikler kuramının açıklamaya çalıştığı gibi kişisel özelliklerden, davranışsal kuramların açıklamaya çalıştığı gibi üretimle işgören arasında denge kurulmasından kaynaklandığı biçimde açıklanamayacağını savunur. Çağdaş yönetim yaklaşımlarına göre, liderliğin çok daha karmaşık bir yapısı vardır ve her zaman ve her durumda geçerli olan bir liderlik mevcut değildir. Çağdaş

yönetim yaklaşımları liderliğin ortaya çıkışını mevcut koşullara bağlayan durumsal yaklaşımla ele alır (Sağır, 2011: 26).

Durumsallık yaklaşımının temel varsayımı en uygun liderlik davranışının koşullara ve duruma göre değişeceğidir (Baysal ve Tekarslan, 1996: 211). Liderlik olayını, koşulları da dikkate alarak açıklamaya çalışan bu teoriye göre, liderin etkinliğini belirleyen faktör, içinde bulunulan koşullardır. Yani liderlik süreci, lider, izleyicileri ve koşulları arasındaki ilişkilerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu teoriye göre, liderliğin etkinliğini belirleyen faktörler, amacın niteliği, izleyicilerin yetenekleri ve bekleyişleri, organizasyonun özellikleri, lider ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleri, örgütsel hava vb. faktörlerdir (Koçel, 2001: 466).

### **2.2.3.1. House ve Evans'ın Yol Amaç Kuramı**

Yol amaç kuramına göre, amaca liderin güdülenmesinden çok, izleyenlerin güdülenmesi önemlidir. Bir liderin davranışının güdüleyicilik etkisi, izleyenlerin görev amaçları ile kişisel amaçları yoluyla sağlanabilir (Başaran, 1992: 73). Yol amaç kuramı liderlik davranışının işgörenlerin güdülenme, iş doyumunu, çaba ve performansına olan etkilerini ve durumsal faktörleri işgörenler ve iş çevresi üzerindeki etkilerini açıklamaya çalışmaktadır (Çelik, 2000a: 17).

### **2.2.3.2. Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı**

Liderlik alanyazında "durumsallık" kuramını ilk kez Fiedler kullanmıştır (Çelik, 1999: 20). Bu kuram ortamın elverişli olma durumuna göre liderin ortaya çıkacağı sayılımasına dayanmaktadır. Fiedler, liderin durumu değiştirme ve kontrol etmek üzere, lider-üye ilişkileri, görevin yapısı ve makamın gücü olmak üzere, üç temel durumsal faktörden yararlandığını ileri sürmüştür (Erçetin, 1998: 36).

### **2.2.3.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı**

Bu kurama göre, çağdaş liderlikte temel sorun, karar verme sürecine katılmadır (Aydın, 2010: 301). Kurama göre, her bir duruma uygun tek bir liderlik biçimi yoktur. Buna göre kuramcılar, otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlemişlerdir. Kuram normatiftir, çünkü liderin karar verme sürecini belirlemek için izlenmesi gereken bir dizi sıralı kural önermektedir. Bu kurallar farklı durum çeşitleri için belirlenmiştir (Çelik, 1999: 24-25).



#### **2.2.3.4. Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı**

Kuram, özellikle liderlik biçiminin seçiminde astların özelliklerinin önemini vurgulamaktadır ve bu açıda yararlı görülmektedir. Kuramda önemli bir nokta, liderlik biçiminin etkililiğini belirleyen durumda, grup üyelerinin olgunluk düzeylerinin kritik bir etken olarak düşünülmesidir. Burada olgunluk, grubun yada bireylerin tüm özelliklerini değil, sadece yapılacak iş açısından yetkinliği, yeterliği ifade etmektedir (Aydın, 2010: 306).

#### **2.2.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı**

William J. Reddin liderlikte 3-D kuramını geliştirerek liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak etkililik boyutunu eklemiştir (Çelik, 2003: 35). William J. Reddin, etkililik kavramını yöneticinin bulunduğu konum gereği, yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak kabul etmektedir (Erdoğan, 2008: 57).

Başaran (1998), bu üç boyutu aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

1. İlişkiye yönelim: Liderin, izleyenlerle karşılıklı güvene, saygıya düşünce ve duygularla ilgilenmeye dayalı ilişki içinde olmasıdır.

2. Göreve yönelim: Liderin, izleyenleri, kümenin amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltme eğilimidir.

3. Etkililik: Liderin kümenin amaçlarını gerçekleştirmek için sağladığı edim düzeyidir.

### **2.3. Liderlik Yaklaşımları**

#### **2.3.1. Etik Liderlik**

Bu lider, işgörenlerin etiksel davranışlarını değerlendirmeyi kilit bir faktör olarak dikkate alır. Liderin gösterdiği davranışlara inanmış olması önem taşımaktadır. Liderin davranışlarında dürüstlük ve bütünlüğü sağlaması, izleyenlerle daha güvenli ilişki kurması buna bir örnek olabilir (Çelik, 1999: 89). Globalleşme ile yaşanan toplumsal savrulmalar ve yükselen değerler, etik liderin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (Toprakçı, 2004: 274).

Yönetici etik lider olabilmek için üç farklı sorumluluğu yerine getirmek durumundadır. Bunlar kendine karşı sorumluluk, örgütsel sorumluluk ve toplumsal sorumluluktur (Çelik, 1999: 100-101). Etik liderin bu sorumluluklarına öncelik değişkeni açısından bakıldığında, liderin bireysel sorumluluk alanı örgütsel alan ile, örgütsel sorumluluk alanını ise toplumsal sorumluluk alanı ile sınırlı olmaktadır. Eğitim toplumsal bir kurum olduğu ve zaten amaç açısından bunu ön planda tutması gerektiği göz önüne alındığında, eğitim örgütlerinde etik lider davranışının kaçınılmaz olduğu ortaya çıkmaktadır (Toprakçı, 2004: 275).

### **2.3.2. Kültürel Liderlik**

Örgütün yıllar boyunca oluşturduğu normlar, değerler, inançlar ve tüm uygulamalar örgüt kültürünün temelini oluşturur. Örgüt kültürü örgütün kendi içinden ve çevreden algılanış şeklini ifade eder ve üyelerinin davranışlarına yön verir. Örgüt kültürü, sadece örgüt üyelerinin davranışlarına yön vermez, ayrıca onların görev tanımlarını ve iş akışını doğrudan etkileyerek örgüt işleyişinin de temel belirleyicilerinden olur (Sağır, 2011: 34-35).

Kültürel lider, okul kültürünün temel öğeleri üzerinde etkili olmaktadır. Okul kültürüne yeni değerlerin ve sembollerin katılması geleneklerin değiştirilmesi, kültürel liderlik davranışını gerektirmektedir. Eğer okul yöneticisi okul kültürünü oluşturan temel öğeleri koruma yada değiştirme doğrultusunda bir etkileme gücüne sahip ise, kültürel liderlik gücünü gösteriyor demektir (Çelik, 2000a: 53).

### **2.3.3. Öğrenen Liderlik**

Öğrenen lider yaklaşımı, lider davranışının öğrenme ve kendini geliştirme boyutu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenen lider sürekli olarak öğrenmek ve kendini geliştirmek zorundadır. Öte yandan öğrenen lider, izleyenlerin öğrenmesinden de sorumludur (Çelik, 1999: 192). Buna göre öğrenen lider, önce kendi öğrenmesi konusunda kendisini geliştirmenin yol veya yollarını bulmak, sonrada işgörenele ilgili öğrenme koşullarını veya ortamını oluşturmak durumundadır (Toprakçı, 2004: 274).

Öğrenen lider, öğrenen örgütü tasarlayan ve oluşturan liderdir. Öğrenen lider, öğrenmeyi örgüt kültürü içine yerleştirmeyi başarabilen liderdir. Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştiren lider, öğrenmeyi örgütsel davranışın güncel bir parçası haline getirir.

Herkesin sorumlu olduğu bir ortamda lidere düşen görev, işgörenlerin öğrenmesinden sorumlu olmaktır. Lider, karmaşıklığı anlama, sorun çözme ve ortak düşünsel modeller geliştirme konusunda sürekli bir çaba gösterir (Çelik, 2000a: 128).

#### **2.3.4. Süper Liderlik**

Süper liderlik yaklaşımı iş tasarımı yenileştirme çalışmalarına katkı getirmektedir. İş tasarımında gereksinim duyulan kendi kendini yöneten gruplar, Japon yönetim yapıları ve esnek örgüt yapıları gibi durumlar, otokratik bir liderlik anlayışından kendi kendini yönetime doğru bir değişme eğilimi ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşımda diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak, insanın kendi kendine liderlik etmesi anlayışına dayanmaktadır. Bu noktada süper lider, işgörenlerin kendi kendine liderlik yapma düşüncesini ateşleyen kişidir. Süper lider örgütsel ortamı düzenler ve örgütsel yaşamda oluşturacağı ödül ve ceza sistemiyle davranışları yönlendirir. Mana ve Sims'e göre süper liderlik yedi aşamadan oluşan bir süreçtir (Çelik, 1999: 74-83).

1. Kendi kendine lider olmaya başlama.
2. Kendi kendine liderlik modeli oluşturma.
3. Kendi kendine hedef belirlemeyi cesaretlendirmek.
4. Olumlu düşünme örnekleri oluşturmak.
5. Ödül ve ceza yoluyla kendi kendine liderliği kolaylaştırmak.
6. Grup çalışması yoluyla kendi kendine liderliği geliştirmek.
7. Kendi kendine liderlik kültürü oluşturmak.

#### **2.3.5. Vizyoner Liderlik**

Vizyoner lider, Örgütün geleceğine farklı bir gözle bakabilen, gerçekleştirmek için inandıran, yönlendiren kişidir. Vizyoner lider, sadece vizyonu belirlemekle kalmaz, onu gerçekleştirmek için çalışır, diğerlerine örnek olur, onlarında bu yolda kendini izlemesini sağlar (Çelik, 2000a: 27).

Vizyoner liderliğin kavram ve kapsamına ilişkin değerlendirmeler şöyle özetlenebilir (Akdemir, 2008: 132).

- ✓ Vizyon ve vizyonla alakalı temel değerleri oluşturmak ve evrensel değerlerle entegrasyon sağlamak
- ✓ Vizyoner liderler her yeni günle yeniden doğarlar. Düş gücü ve zeka temel ilham kaynaklarıdır bu tarz liderlerin. Vizyoner liderler, stratejik düşünebilen, resmin tümünü görebilen, toplum mucidi kişilerdir.

### **2.3.6. Dönüşümcü(Transformasyonel) Liderlik**

Günümüz bilim ve teknolojisindeki gelişmelere bakarak, gelecekte de bu gelişmelerin artan bir ivmeyle devam edeceği göz önüne alındığında, değişime açık ve değişimi belirleyen bir lider davranışına gerek olduğu anlaşılabilir. Dönüşümcü liderlik de örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmek esastır (Çelik, 1999: 137).

Transformasyonel liderlik, bireyin kendi amaçları dışında, grup amaçları doğrultusunda bir bakış açısı kazanmasını amaçlamaktadır. Transformasyonel liderler, bireylerin grubun yada toplumun ortak amaçları doğrultusunda hareket etmesini sağlar. Bu liderlik yaklaşımında, güçlü olan bireysel hedefler ve ihtiyaçlar, liderin izlediği yüksek hedeflerle birleşmiştir (Çelik, 2000a: 146).

### **2.3.7. Karizmatik Liderlik**

Karizmatik lider, izleyenlerin gözünde kendilerinden çok üstün, olağanüstü, kimi kez de doğüstü gücü olduğu imgesini yaratan liderdir (Başaran, 1998: 48). Karizmatik liderlerin özellikleri, heyecanlandırıcı bir vizyona sahip olma, sahip olduğu heyecan, coşku ve enerji ile diğerlerini motive etmek şeklinde sıralanabilir" (Carrel vd. , 1997: 469-470). İzleyicileri karizmatik liderin insanüstü, süper bir kişi olduğuna ya da en azından istisnai güçlere sahip olduğuna inanırlar (Celep, 2004: 27)

Uyguç ve diğerlerine (2000) göre karizmatik liderler; yol gösteren, ilham veren, saygı uyandıran, geleceğe yönelik olumlu düşünmeye teşvik eden, izleyicilerin yaşamlarında gerçekten önemli olan şeyleri görmelerini kolaylaştıran, misyon duygusu aktaran ve güdüleyen davranışlar sergileyen liderlerdir

### **2.3.8. Kalite Liderliği**

Toplam Kalite Yönetimi, müşteri memnuniyeti, takım çalışması, sürekli iyileştirme ve hata yapmama esasına dayalı çağdaş bir yönetim yaklaşımıdır. Bu

yönetim yaklaşımı, liderlik alanında "Toplam Kalite Liderliği" anlayışını ortaya çıkarmıştır. Toplam Kalite Liderliği, kalitenin artırılmasında üst düzey yöneticilerin önemli sorumlulukları bulunduğunu kabul etmekle birlikte, liderliği paylaşılmış bir süreç olarak görür. Kalite liderliği, müşteri merkezli davranmaya yönelik bir liderlik biçimidir (Çelik, 2000a: 183)

### **2.3.9. Öğretimsel Liderlik**

Değer yönelimli yaklaşımlardan okullarla birinci dereceden ilgili olanı hiç kuşkusuz öğretimsel liderliktir. Öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan öğretimsel liderlik özellikle son yıllarda eğitim liderliği alanında yapılan çalışmaların büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Öğretim liderliği ile ilgili davranışları araştıran Hallinger öğretim liderliği davranışlarını okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme ve iklimi geliştirme olarak üç boyutta ele almıştır (Gümüseli, 1996: 3).

Bu liderlik kavramı daha çok okulla ilgili alanlarda kendisini göstermektedir. Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bu konudaki ilk çalışmalarda, bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin okul etkinliği üzerindeki rolü araştırılmıştır. Öğretimsel liderin davranışları program öğretimindeki öncelikleri belirleme, kendini hedeflerin gerçekleşmesine adanma, kaynak sağlama ve kullanma yeterliliğine sahip olma, olumlu bir iklim oluşturma ve doğrudan öğretim politikasını geliştirici görevler yapma olarak sınıflandırılmaktadır (Çelik, 1999: 37-48).

Şişman (2012) öğretimsel liderliği beş boyutta ele almıştır. Bunlar; Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulmasıdır.

### **2.4. Liderlik Biçimleri**

"Üstün liderlerin bir ekibe, bir bölüme yada şirkete yön verirken izlediği çok farklı tarzlar vardır. Bazıları sakin ve analitiktir, bazıları ise karizmatiktir ve sezgilere göre hareket eder. Üstelik farklı durumlar farklı liderlik türlerini gerektirir" (Goleman,

2002). Otokratik liderlik, demokratik katılımcı liderlik ve liberal liderlik başlıca liderlik biçimleri arasındadır.

#### **2.4.1. Otokratik liderlik**

Bu liderlikte grubun amaçlarını, neyin nasıl yapılacağını liderin kendisi belirler. Bu tip liderler tek başına karar verdikleri için astlarının liderlik özelliklerini geliştirme imkanı oldukça zordur (Ilgar, 2005: 75). Otokratik liderlikte liderin kararlarının sorgulanmasına izin verilmez, çünkü lider kendisini yanılmaz olarak görür. Otokratik lider örgütün tüm işleyişinde tek söz sahibi kişidir ve izleyenlerin görüşlerini açıklamalarına ve yönetim süreçlerine katılmalarına izin vermez. Bu nedenle lider izleyenlerin yeteneklerinden yararlanma yoluna başvurmaz. Otokratik liderlikte işgörenlerin yeteneklerini geliştirme fırsatı verilmez (Sağır, 2011: 36).

#### **2.4.2. Demokratik katılımcı liderlik**

Lider astlarının planlama, karar verme ve örgütleme faaliyetlerine katılmalarını teşvik eder. Kararlara katılma olanağı verir, yetkilerini kısmen de olsa devreder. Ancak son söz yine lidere aittir (Ilgar, 2005: 71). Demokratik katılımcı liderlik tarzında, lider yönetim yetkisini izleyiciler ile paylaşma eğilimini taşır (Eren, 2003: 453).

#### **2.4.3. Liberal liderlik**

Liberal liderlik, lider davranışlarının girdilerini kısmen yada tamamen astların özellikleri veya organizasyon tarafından kabul edilmeme durumlarını belirlemeye çalışır (Torlak, 2008: 287). Lider grup faaliyetlerine asla karışmaz, yetki tamamen grup üyelerindedir. Ancak istendiği zaman faaliyetlere etkide bulunur. Lider kendi rolünü diğer grup üyelerinki gibi görür (Ilgar, 2005: 75).

### **2.5. Yönetim**

Amacı ne olursa olsun insanlar tarih boyunca belli bir hedefe ulaşmak için bir araya gelme ve birlikte hareket etme ihtiyacı duymuşlardır. İnsanlar aslında bu beraberliklerle örgütsel yapılar oluşturmuşlardır. Örgütlerin hedeflere ulaşabilmeleri için ise eldeki kaynakların etkin bir şekilde hedef doğrultusunda kullanılması gerekir. Burada gerekli koordinasyon ve örgütleme işlemlerini harekete geçirecek bir

mekanizmanın olması gerekliliği, orada bir yönetim kavramından söz edilmesini ortaya koymaktadır.

Belli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan formal bir örgütün amaçları, örgütteki insan ve madde kaynaklarının amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi gibi eylemlerle gerçekleştirilir. Bu eylemler bütününe yönetim denir. Hangi örgütte olursa olsun yönetimin temel amacı, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere madde kaynaklarını ve bireylerin çabalarını eş güdümlenektir (Aydın, 2010: 70).

Yönetim, değerşen çevrede sınırlı olan kaynakları kullanarak, organizasyonun amaçlarına ulaşmak için başkalarıyla işbirliği yapmaktır. Yönetim bir grup çalışması olup, işbirliği, iş bölümü ve uzmanlık gerektirmektedir (Gürsoy ve Aksoy, 2007: 3). Yönetim örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için insan ve madde kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder. Böylece amaçların gerçekleşmesi için gerekli araçları sağlamış olur (Gürsel, 2003: 46).

Amaçlanan işin ya da işlerin başarılması için öteki insanları(grubu) örgütleyen, emirler veren grup çabasını aynı amaca yönelten(koordine eden), denetleyen kısaca yöneten bir ya da birçok insan(yönetilenler) var olmuştur (Kaya, 1991: 41). Öz olarak söylemek gerekirse, yönetimin esası ortak bir amacın gerçekleştirebilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili biçimde kullanılmasıdır. İnsan ve madde kaynağı aracılığı ile belli bir amacın gerçekleştirilmesi eylemidir (Aydın, 2010: 70).

Yönetimin amacı, kaynak israfına yer vermeden, elimizdeki kaynakları, en iyi biçimde kullanarak, işlerin daha basit, daha ucuz ve daha iyi yapılmasını sağlamaktır (Gürsel, 2003: 46). Yönetici için temel sorun, daha önce yapılan çalışmaların nasıl daha verimli hale getirileceğinin yanı sıra yeni neler yapılması gerektiğini bilmektir (Özden, 2000: 100).

Yönetim örgütü yaşatabilmek için şu yönetsel amaçları gerçekleştirmek zorundadır (Başaran, 2000: 27).

1. Örgütün amaçladığı ürünün niteliğini arttırmak: Örgütün amacı ürünleri üretmektir. Yönetimin amacı ise bu ürünlerin planlanan nicelikte üretilmesidir.

2. Örgütün amaçladığı ürünün niteliğini yükseltmek: Bir örgütün ürettiği ürünün planlanan ve müşterilerinin istediği nitelikte üretilmesinin sağlanması yönetimin işidir.

3. İşgörenlerin işten doyumunu sağlamak: İşgörenlerin örgütteki işlerini sürdürmeleri, örgütten hoşnut olmalarına bağlıdır.

## **2.6. Liderlik ve Yönetim**

Yönetici ve lider çoğu zaman farklı anlamlar ifade eder. Yönetici; belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve iş birliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişidir (Erdoğan, 2008: 41). Lider ise; örgüt amaçlarını yeni yapı ve süreçleri başlatan, izleyenleri ikna edebilen ve etkileyebilen kişidir (Memişoğlu, 2004). Liderlik yenilik başlatma ile ilgili her şeydir. Yönetim, kopyalama ve var olan durumu sürdürme üzerine yoğunlaşır. Liderlik ufuk çizgisine bakar, yaratıcı ve çeviktir (Peker, 2004: 43).

Yönetici ve lider arasındaki farklı özellikleri Korkut (1992: 93), şöyle açıklamaktadır; yönetici bir örgütün amaçlarını mevcut yol göstericileri başka bir deyişle, (emir, direktif, kararname) örgüt yapısını ve prosedürünü kullanarak gerçekleştiren kimsedir. Lider ise, bunun ötesinde etkileme gücüne sahip olan kişidir. Eğer bir yönetici, böyle bir etkileme gücüne sahip değilse, o sadece bir yöneticidir, yönettiği örgütten ayrıldığında, o örgütün gelişmesi ile ilgili bir iz bırakması söz konusu olamaz.

Yönetim biliminde çok sayıda yönetim ve liderlik üzerine çalışma yapılmıştır. Özellikle liderlik konusunda, herkes kendi liderlik profilini oluşturmuş, yüzlerce lider tanımını ortaya çıkmıştır. Bu konuda çoğu araştırmacı fikir ayrılığına düşmüştür. Fakat çoğunun bulunduğu ortak bir payda varsa o da yöneticilerin izleyenlerini etkileyebilmek için lider özelliklerini sergilemesidir. Yönetici ve lider kavramları incelendiğinde aralarında çok belirgin farklar görülmektedir. Günümüzde hala klasik yönetici anlayışıyla izleyenlere bir şeyler yaptırmaya çalışmak, örgütlerin amaçlarına ulaşmasında yararsız olacaktır.

Açıklamalar ışığında yönetici ve lider arasında bir karşılaştırma da, ikisi arasında başlıca şu farklardan söz edilebilir (Bennis, 1994: 65-66):



- ✓ Yönetici idare eder; lider yenilik yapar.
- ✓ Yönetici bir kopyadır; lider ise orijinaldir.
- ✓ Yönetici mevcudu muhafaza eder; lider geliştirir.
- ✓ Yönetici sistem ve yapı üzerinde; lider insanlar üzerinde yoğunlaşır.
- ✓ Yönetici kontrole güvenir; lider güven telkin eder.
- ✓ Yönetici kısa vadeli düşünür; lider uzun vadeli düşünür.
- ✓ Yönetici "nasıl ve ne zaman"; lider ise "ne, niçin" sorularını sorar.
- ✓ Yönetici kar-zarar bağlamında düşünür; liderin gözü ufukları tarar.
- ✓ Yönetici taklit eder; lider ise meydana getirir.
- ✓ Yönetici statükoyu kabullenir; lider ona meydan okur.
- ✓ Yönetici iyi bir askerdir; lider başına buyruk kişidir.
- ✓ Yönetici işleri doğru yapar; lider doğru işi yapar.

Yukarıdaki açıklama ve karşılaştırmalardan anlaşılacağı gibi yönetici ve lider, farklı rol, davranış ve özellikler vurgulanarak tanımlanan kavramlardır. Ancak zaman zaman bu iki kavram Türkçe'de eşanlamli olarak kullanılabilir. İdeal olarak yöneticilerin aynı zamanda birer lider olmaları beklenir. Başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda da söz konusu okulların başarısında, okul yöneticilerinin liderlik davranış ve özelliklerinin önemli bir payı olduğu görülmüştür (Şişman, 2012: 18).

## **2.7. Okul Yönetimi ve Liderlik**

Okul özgün bir toplumsal sistem, formal bir örgüttür. İnsanların birlikte yaşamalarının doğal bir sonucu kendiliğinden oluşan sosyal örgütlere karşılık, formal örgütler belli bir amaç için kasıtlı olarak kurulurlar. Kasıtlı olarak planlanan formal örgütlerde, bireylerin etkinlikleri, örgütün amaçları, kuralları, formal statü yapısı ve iş

bölümü tarafından yönlendirilir (Aydın, 2010: 208). Bu yönlendirme çalışması okullarda bir yönetim mekanizmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Okulun, toplumsal açık bir sistem olarak özellikleri şunlardır (Gürsel, 2003: 51):

1. Okulun bağlı olduğu, okula girdi veren ve onun çıktısını kullanan bir çevresi vardır.

2. Okul girdiler olarak hayatını sürdürür. Bu girdiler, öğrenci, öğretmen, işgörenler, gerekli araç gereçler, fiziki ortam için aydınlatma, ısınma, temizlik ve teknolojidir.

3. Okul, milli eğitimin amaçları doğrultusunda öğrencileri eğitim sürecinden geçirir.

4. Okulun çıktısı, yetiştirdiği öğrencilerde oluşturduğu davranışlardır.

5. Çıktılar toplumun beğenisini kazanırsa, elde edilen değer yine okulun girdisi olur.

6. Okul eksiklerini tamamlamak için, öğrencilerinin seviyelerini anlamak için bilgi toplamak zorundadır.

7. Okul, çevresiyle sürekli etkileşim içerisindedir yani okul yönetimi sürekli bir sorun çözme sürecidir.

Bir okulda yönetimin var olma nedeni, eğitim programına uygun öğrenciler yetiştirirken, yasa ve kurallara uygun bir işleyişi sağlamaktır. Okul yönetiminin işlevi, eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için okuldaki madde ve insan kaynaklarının örgütlenip eşgüdümlenerek, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesini sağlamaktır. Amaçların gerçekleşmesi için gerekli kaynaklara en az zaman, en az emek ve en az para sarf edecek biçimde işlerlik kazandırmak yönetimin etkili ve yeterli olması ile mümkündür. Okul yönetimi denildiğinde ilk akla gelen müdür ve müdür yardımcılarıdır. Okul müdürü, atama ile göreve gelen, formal, sosyal ve teknik yetkilerden güç alan bir üsttür. Formal yetkileri onun bulunduğu makamdan, sosyal yetkileri birlikte çalıştığı personel ve çevreden, teknik yetkileri ise yönetimle ilgili bilgi ve becerilerinden kaynaklanır. Okul müdürü bu yetkilerin tümüne sahip

olduğunda gerçek bir lider özelliği kazanabilir (Kayhan ve Eroğlu, 2002: 50, akt; Akalın, 2009: 37).

Okulda olumlu bir örgüt iklimi kurarak amaca dönük etkinlikleri başlatmak, okulda öğrenci başarısını vurgulamak, öğretim programlarını koordine etmek gibi etkinliklerle okul yöneticisi, öğrenci başarısına dolaylı bir katkıda bulunarak okulun verimini arttırmada etkili olmaktadır (Okutan, 1998: 3).

Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü, amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul, örgüt ve işleyiş olarak eğitim yönetiminin bağımlı değişkeni konumundadır. Üst düzeyde eğitim politikalarını belirleyen, orta kademedeki bunları yorumlayan eğitim yöneticileridir. Ancak bütün bunların uygulanmasını gerçekleştirip, sistemin geri beslemesini sağlayanlar ise ilk düzeydeki okul yöneticileridir (Açıklalın, 1994: 3-4). Bundan dolayı okul yöneticiliği de bir meslek olarak kabul edilmeli ve hem gelecek yöneticiler hem mevcut yöneticiler için yetiştirme programları düzenlenmelidir (Özden, 2000: 103).

Okul yöneticilerinin gündelik olarak karşılaşılabilecekleri bir takım sorunlar olabileceği gibi bunlara bağlı olarak yapmaları gereken bir takım görevleri vardır. Söz konusu görevler oldukça çeşitlilik göstermektedir (Şişman, 2012: 20). Okul müdürlerinin ilgili kanun ve yönetmeliklerle belirlenen görevleri problem durumunda verilmiştir. Bunun yanı sıra müdür yardımcılarında da beklenen bir takım görev ve sorumluluklar vardır. Müdür yardımcısının beklenen rolü, becerisi ve yetenekleri iş yapabilecek konuma getirilmelidir. Bunun yanında kesin bir iş tanımının da yapılması zorunludur. Aksi takdirde müdür yardımcılıklarını hazırlama gayretleri ve mevcut problemlerle çalışma becerileri etkin olamayacaktır. Müdür yardımcılarının sorumluluklarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Çelikten, 2001: 67):

- a. Öğrencileri disipline etmek,
- b. Ders ile ilgili materyalleri sağlamak, dağıtmak,
- c. Sosyal alanları denetlemek,
- d. Eğitim ile ilgili materyalleri sağlamak, koordine etmek,
- e. Öğrenci aktivitelerine katılmak.

Okul yöneticilerinin okulu amaçlarına ulaştırma doğrultusunda görevlerini yerine getirmeleri önemlidir. Okul yöneticilerinin tek başlarına kendi görevlerini yapmalarını yeterli olmayabilir. Grubun tüm üyelerini amaç doğrultusunda eşgüdümlemeli ve izleyenlerini etkilemelidir. Bunun içinde okul yöneticilerinin iyi bir eğitim lideri olmaları beklenir.

Eğitimde liderlik, kendisini yetki, görev ve etki ile belli eder. Günümüz eğitim liderleri, her şeyden önce bilgili ve çok yönlü olmak zorundadır. Lider okul müdürü, eğitim girişiminin ne olduğunu ve ne olması gerektiğini birbirinden ayırabilen ve sorumluluğundaki madde ve insan kaynaklarını olması gereken şekilde kullanabilen yöneticidir (Izgar, 2002: 266). Eğitim lideri olarak bir okul müdürünün, örgütünü amaçlarına ulaştırabilmesi ve örgütün varlığını sürdürebilmesi için şu niteliklere sahip olması gerekir (Andersen ve Pigford, 1987: 67-68):

- Bir vizyonu olma; hedeflerin herkes tarafından anlaşılması, program, öğretim ve değerlendirmeyi koordine ederek başarıyı artırmaya çalışır.
- Vizyonu eyleme dönüştürme; bir takım çalışır, okulun bütün amaçlarını ve beklentilerini vurgular.
- Destekleyici bir çevre oluşturma; akademik olarak yönlendirilmiş, düzenli ve amaçlı okul iklimini teşvik eder.
- Okulda neler olup bittiğini bilme; öğretmen ve öğrenciler ne yapıyorlar ve nasıl daha iyi yapabileceklerini bilir ve uygular.
- Bilgili hareket etme; farklı öğretmen kişiliği, tarzı ve öğretim stratejilerinde gerektiğinde yardımcı olarak devreye girer.

## **2.8. Eğitim-Öğretim Programları ve Okul Yönetimi**

Eğitim örgütünün var oluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmek demektir (Başaran, 1991: 81).

Öğretim lideri olarak okul müdürü, okul programı ve öğretimle ilgili her türlü materyalin seçimi, sağlanması ve dağıtılmasına aktif olarak katılmalıdır. Okulda beklenen düzeyde öğrenme ürünleri elde edebilmek için gerekli girdilerin (eğitim programı, basılı materyaller, eğitim teknolojileri, fiziksel ve finansal kaynaklar, öğretim

kadrosu ve zaman) etkili bir biçimde bütünleştirilmesi gereklidir. Okul yöneticileri, öğretim lideri olarak öğretmenlere, eğitim-öğretim etkinliklerinin etkili şekilde yürütülmesi amacıyla gerekli kaynakları sağlamalıdır. Öğretimsel kaynaklardan yararlanma, yeni ve farklı öğretimsel kaynak kullanma konusunda okul personeline örnek olmalıdır. Öğretimsel kaynakların etkin kullanımına ilişkin okul personeline yapıcı geri bildirim vermelidir (Özdemir, 2000: 40).

### **2.8.1. Eğitim Programı**

Eğitim sistemleri eğitim programları ile işlerlik kazanır. Eğitim programı kapsamlı ve çok boyutlu olduğu için tanımında güçlükler ve çeşitlilikler ile karşılaşmaktadır. Bu nedenle literatürde eğitim programının birbirinden farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Bu tanımlar çoğunlukla yazarların eğitim anlayışlarına, felsefelerine ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceği görüşlerine bağlı olarak değişmektedir (Erden, 1998: 2).

Eğitim programı, okulun ve öğretmenin yol göstericiliği altında, okulun içi ve dışındaki bütün öğrenme ve öğretim faaliyetlerini içerir. Öğrencinin zihinsel, devinsel duyuşsal ve sosyal yönlerden gelişmesine yardım eden, Milli Eğitimin ve öğretim kurumunun amaçlarına dönük ve bireyin uzun dönemli eğitim amaçlarına ulaşmasına yardım etmek amacıyla yönelik her türlü öğrenim deneyimlerini kapsayan bir programdır (Varış, 1996: 15, Doğan, 1982). Dersler, kol faaliyetleri, geziler, anma günleri, kurslar gibi ders dışı etkinlikler ve hizmetler ile etkinlikler arası ve hatta ev içi ve işyerine kadar uzanan planlanmış çalışmalar bu çerçevede içinde düşünülür (Külahçı, 1995: 8 ).

Mercan'a (2009) göre eğitim programı; eğitim durumları düzeni, öğrenmeye ilişkin tüm yaşantı düzeni, bilgi ve yaşantıların yeniden yapılandırılması, amaçların gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler, planlanmış faaliyetlerin tamamı, öğrenme yaşantıları düzeneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Demirel'e (2013) göre eğitim programı;

- a)Konular listesidir.
- b)Ders içerikleridir.
- c)Çalışmaların programlanmasıdır.

- d)Öğretim materyalleri listesidir.
- e)Derslerin sıralanmasıdır.
- f)Hedef davranışlar grubudur.
- g)Okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir.
- h)Okul personeli tarafından planlanan her şeydir.

### **2.8.2. Öğretim Programı**

Öğretim programı eğitim programı içinde ağırlık taşımakta, genellikle belli bilgi kategorilerinin bir sistem dahilinde düzenlenmesiyle oluşmaktadır. Öğretim programları, ülkemizde belli eğitim kademelerinde öğrenilmesi istenen ders konularını, zaman ve süre öğeleri dikkate alınarak, belli eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlemektedir (Varış, 1996).

Okul içi deneyimlerle sınırlı olan öğretim programı bir okulda okutulan ders veya kurs programını kapsar (Külahçı, 1995: 9). Belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur (Büyükkaragöz, 1997: 2). Bu programın, eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve tavırların ders grupları olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir.

### **2.8.3. Öğretim Programının Öğeleri**

Öğretim programının öğeleri hedefler(kazanımlar), içerik, Öğrenme-öğretme süreci(eğitim durumları) ve değerlendirmedir.

#### **2.8.3.1. Hedefler (Kazanımlar)**

Her örgüt gibi eğitim örgütü olan okullarında ulaşması gereken bir takım hedefleri vardır. Öğretim programlarının uygulanma süreci düşünüldüğünde her dersin kendine ait hedefine yani kazanımına ne derece ulaştığı, programın sağlıklı bir şekilde uygulanması ve yönetilmesine bağlıdır.

Hedef kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak ele alınabilir (Sönmez, 2003: 21). Amaçlar eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında, dolayısıyla kişiliğinde meydana gelmesi istenilen farklılaşmaları belirler, eğitilen kişinin kazanması gereken davranış ölçütlerini ortaya koyar (Kaymakamoğlu, 2010: 3).

### **2.8.3.2. İçerik**

İçerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi gibi ele alınabilir. İçerik hedef davranışlar için bir araçtır; çünkü önce hedef ve davranışlar belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir (Sönmez, 2003: 108).

Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için ‘ne öğretelim’ sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2013). İçeriğin belirlenen kazanımlara uygun olarak hazırlanması gereklidir. İçeriğin uygulanmasında ezberden uzak ve öğrenciyi merkeze alan farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

### **2.8.3.3. Öğrenme-Öğretme Süreci (Eğitim Durumları)**

Eğitim durumu mevcut içeriğin belirlenen hedefler doğrultusunda nasıl işleneceği konusunda gerçekleştirilen çalışmaları kapsar. 2005 yılından önce uygulanan öğretim programları daha davranışçı ve öğretmeni merkeze alan eğitim durumlarını uygulayacak nitelikte iken; 2005 sonrası uygulamaya başlanan yapılandırmacı öğretim programında, öğrencileri merkeze alan, onların sürecin her aşamasında yer aldıkları, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak eğitim durumları ve bu eğitim durumlarını uygulamak için farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Okul yöneticilerinden de, eğitim durumlarının mevcut öğretim programıyla paralellik gösterip göstermediği konusunda çalışmalar yapması beklenmektedir.

Gümüşeli’ye (1996) göre; okul müdürünün görevi okulun amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eşgüdümlemeyi, onları öğretimsel bakımdan desteklemeyi ve informal sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere, yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler verilir.

#### **2.8.3.4. Değerlendirme (Sınama Durumları)**

Öğretim programını temel ögesi kazanımlardır. Kazanımların gerçekleşme derecesi öğretim programının uygulanması ve yönetimi açısından önemlidir. Kazanımların gerçekleşme durumunu belirleyebilmek için uygun değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Demirel'e (2013) göre; sınama durumları, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir. Yetiştirilen öğrencinin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakarak sınama durumları düzenlenebilir.

Öğrencilere verilmek istenen kazanımların gerçekleşme durumunun tespiti, sistem için bir geribildirim olacak ve uygulamada karşılaşılan sorunlar bu sonuçlara göre düzeltilebilecektir. Bu açıdan her dersin ve kazanımın özelliğine uygun değerlendirme türleri tercih edilmeli ve güvenli ve geçerli bir değerlendirme çalışması yapılmalıdır. Günümüz öğretim programlarında, değerlendirmeler sadece sonuç odaklı değil süreç odaklı yapılmalıdır. Eğitim-öğretim faaliyetleri bir bütün olarak düşünülerek öğrencilerin süreç içerisinde yaptıkları etkinlikler, katıldıkları çalışmalarda göz önünde bulundurulmalıdır.

#### **2.9. Okullarda Öğretimsel Liderlik**

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

1980'lerin ortasından itibaren okul liderliği üzerindeki araştırma okul topluluğunun tek bir üyesi olan okul yöneticilerinin aktiviteleri üzerine odaklanmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen en iyi sonuç, güçlü yönetim liderliği yani güçlü öğretim liderliği, yapısal ve programsal değişimin başarısında yer almaktadır (Camburn, Rowan ve Taylor 2003: 347).



Genel olarak bir tanım verilmek gerekirse öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Öğretim liderliğini diğer liderlik kavramlaştırmalarından ayıran en önemli yönü, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerine yoğunlaşmış olmasıdır. Buna göre öğretim liderliği, okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır (Gümüseli, 2001, akt; Şişman, 2012).

Çeşitli kaynaklar incelendiğinde öğretimsel liderlikle ilgili çok sayıda tanım olduğu görülmektedir. De Bevoise'e (1984) Eğitim liderliği, okulun öğrenci başarısını artırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır. Daresh ve Chingjen (1985), Eğitim liderliği, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlarıdır. Burnett ve Pankake (1990), Eğitim liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmedir. Krug (1992), Eğitim liderliği, bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır.

Öğretim liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Okullarda, öğretim liderliği vurgulanarak, öğretim liderliği rollerine gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. O halde yapılması gereken, okulların mevcut durumlarından, istenilen ideal duruma nasıl getirilebileceğine karar vermektir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretimsel liderlik rolleri, başarının sağlanmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle ilk olarak yapılması gereken şey, öğretim liderliği kavramının açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Daha sonra, bu liderlik rolünü başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan liderlik nitelikleri ve davranışlarının neler olduğu kararlaştırılmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2000: 271).

Bir okul yöneticisinin bu liderlik alanında yeterli olabilmesi, şu güçlü öğretimsel liderlik davranışlarını göstermesine bağlıdır (Çelik, 2000a: 37):

1. Okuldaki tüm ilgililerin katılımı ile öğretimi geliştirmeye ve öğrenci başarısını yükseltmeye odaklanmış bir okul kültürü oluşturmak,

2. Hedeflenen öğrenci başarısına uygun öğretim stratejilerinin uygulanmasına olanak verecek örgüt yapıları ve program modelleri geliştirmek ve uygulamak,
3. Farklı öğrenci ihtiyaçları ve öğretim yöntemlerine cevap verecek nitelikte öğretim malzemesi ve yaşantılarının temin edilmesi ve oluşturulmasını sağlamak,
4. Düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştiren, öğrenme yaşantılarını uygulayan öğretimi teşvik etmek,
5. Öğrenci başarısını sürekli ve sistemli olarak ölçmek ve değerlendirmek,
6. Başarı ölçümünde farklı değerlendirme stratejilerini uygulamaya koymak için öğretmenlere destek olmak,
7. Müfredat ve öğretimin geliştirilmesi için başarı değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen verilerden yararlanmak,
8. Eğitimle ilgili yeni teknolojileri izlemek ve okulda kullanılmasını sağlamak,
9. Eğitime yardımcı ders dışı etkinliklerin öğretim programı ile bütünleşmesini sağlamak,
10. Okul vizyon ve misyonu tutarlı, sürekli gelişime olanak sağlayacak nitelikte personel geliştirme plan ve programları hazırlamak ve uygulamak,
11. Yaşam boyu öğrenmeyi özendirmek ve bu konuda personele model olmak,
12. Okulu başarıya dönük şekilde örgütlemek,
13. Öğrenci ve personelin kendilerine değer verildiğini hissetmelerine olanak sağlayacak bir iletişim yapısı oluşturmak,
14. Kendisi de dâhil tüm çalışanların performansına yönelik yüksek beklenti kültürü oluşturmak,
15. Öğrenci ve çalışanların başarıları tanımak ve ödüllendirmek,
16. İlgililerin katılımıyla okul kültürü ve iklimini düzenli olarak değerlendirmek,
17. Karar almada mümkün olduğunca çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmak ve ilgili birimlerden görüş almak,
18. Öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte öğrenci hizmet programları geliştirmek ve uygulamaktır.
19. Kıt bir kaynak olan zamanı maksimum verimlilikle kullanmak.

Öğretim liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Okullarda, öğretim liderliği vurgulanarak, öğretim liderliği rollerine gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir (Yörük ve Akdağ, 2010). O

halde yapılması gereken, okulların mevcut durumlarından, istenilen ideal duruma nasıl getirilebileceğine karar vermektir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretimsel liderlik rolleri, başarının sağlanmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle ilk olarak yapılması gereken şey, öğretim liderliği kavramının açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Daha sonra, bu liderlik rolünü başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan liderlik nitelikleri ve davranışlarının neler olduğu kararlaştırılmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2000: 271).

Araştırmacılar tarafından öğretim liderliği değişik alt boyutlar halinde incelenmiştir. Araştırmada Şişman (1997) tarafından oluşturulan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin boyutlar ele alınmıştır;

- ✓ Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı
- ✓ Eğitim programının ve öğretim sürecinin yönetimi
- ✓ Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
- ✓ Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
- ✓ Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma

### **2.9.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması:**

Her türlü eğitsel etkinliklerde olduğu gibi okullarında öncelikle ulaşmak istedikleri belli amaçlarının olması, temel gerekliliklerden biridir. Okulun amaçları, okulun gerçekleştirmek istediği vizyonu kapsamalıdır. Açık amaçlar içinde ortaya konulmuş olan vizyon, yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere yol gösterir, onların pusulası olur. Belli bir vizyonu olmayan insan, yönetici ve okul ise ne yapacağını bilmez. Etkili okul müdürleri okullarıyla ilgili iyi tanımlanmış bir vizyona sahip olduğu gibi söz konusu vizyon, okul amaçlarının kavramlaştırılıp ifade edilmesini ve paylaşılmasını da sağlamaktadır (Şişman, 2012: 73-74).

Amaçları açıklamada resmi iletişim ve doğal etkileşim biçimlerinden yararlanılabilir. Bunların başlıcaları, amaç demeçleri, işgören bültenleri, yönetici gazetelerindeki makaleler, eğitim ve işgören toplantıları, işgören sohbetleri gibi etkinliklerden oluşur. Bunların dışında ayrıca öğrenci konseyi toplantıları, kapalı devre televizyon programları, haftalık öğretmen bültenleri vb. etkinliklerde amaçların açıklanması

için önemli fırsatları oluştururlar (Gümüseli, 1996: 98). Öğretim lideri olarak okul müdürü bunlar arasından amaç, zaman ve hedef kitlenin özelliklerini göz önünde bulundurarak bir veya birkaçını seçerek kullanabilir. Okul müdürünün öğretimsel lider olarak görevi, okuldaki çalışmaların odak noktasını belirleme ve okuldaki herkesin çabalarını o noktada toplayabilmektir (Özden, 2005: 111).

### **2.9.2. Eğitim Programının ve Öğretim Sürecinin Yönetimi:**

Geleneksel anlamda bir okulda okul müdürünün programın yönetimi söz konusu olduğunda, öğretimle ilgili her türlü kaynak ve materyalleri seçme ve sağlamadaki rolleri anlaşılır. Böyle bir okulda okul müdürü, kendini kaynak sağlayıcı olarak görmektedir. Kaynak sağlayıcılık, programın yönetiminin bir boyutunu oluşturmakla birlikte, yeterli değildir. Oysa bir okulda okul müdürlerinin varlık nedenlerinden biri, belki de en önemlisi, okul programının işleyişinin yönetimidir. Öğretim liderliği de esas itibari ile yöneticinin, okul programına ve öğretim-öğrenme sürecine önderlik etmesidir (Şişman, 2012: 79).

Okul müdürü, öğretmenlerin öğretimsel standart sistemini açıkça belirtir. Okul müdürü aynı zamanda öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda da koordinasyon görevini üstlenir. Öğretimsel program esnektir ve genel bir içeriğe sahiptir. Öğretim programları zaman açısından uygun olmalı, öğrencinin aktif katılımını sağlamalı, doğruları, özendiricileri ve geribildirimini açıkça göstermelidir (Çelik, 2003: 40-42). Okul müdürü, okulun amaçlarının gerçekleşmesi için uygun bir ortam yaratmakla yükümlüdür. Etkili yönetici, öğrencinin her yönden gelişmesine olanak veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilen bir liderdir (Balci, 1996: 126-139).

Eğitim sisteminin yapı taşları olarak adlandırabileceğimiz eğitim kurumları içinde görev yapan öğretmen ve öğrencilerin koordineli ve eşgüdümlü çalışması, kurumların kalitesini belirleyen unsurlardandır. Kurumun etkili ve işlevsel olması, çalışan yönetici ve öğretmenlerin istekli, profesyonel, bilinçli, özverili ve birbirleriyle uyum içinde çalışmalarıyla mümkün olur (Kurt, 2013: 1).

### **2.9.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi:**

Öğretme ve öğrenme, okullardaki iki temel süreçtir. Okullardaki diğer bütün süreçler ve eylemler, esas itibariyle bu iki temel sürecin etkili bir biçimde işletilmesi

içindir. Diğer taraftan öğretme ve öğrenmenin de kendi içlerinde alt süreçleri vardır. Okul müdürünün varlık nedeni, söz konusu süreçlerin iyi bir biçimde işleyebilmesini kolaylaştırmaktır. Okul müdürü, sınıf ziyaretleri, sınıf ve okul toplantıları yaparak, okulun her yerinde sık görünerek, öğretme ve öğrenme sürecinin işleyişini izleyebilir (Şişman, 2012: 87). Okul yöneticisi okulun amaçlarına ulaştırmak için okulun başarı durumunu, öğrencilerin performansını sürekli gözlemeli, değerlendirmeli ve bu yönde gerekli önlemleri almalıdır. Okul yöneticisinin öncelikli amacı, öğrenci başarısını arttırmaktır. Bir öğretimsel liderin öğrenci başarısını arttırmak için okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalı, öğrenci başarısını ön plâna çıkarmalı, öğretim plânlarında bütünlük sağlamalı, öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmelidir (Özden, 1998: 146).

Okul başarısının sürekli değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucu alınan geri bildirimlerin öğretimle ilgili yeni kararların alınması sağlanır. Etkili okul yöneticileri sürekli olarak okul başarısını izleyerek, okul programlarının hazırlanması ve düzenlenmesini sağlamaktadırlar (Kurt, 2013: 45). Öğretimin ve öğrencinin değerlendirilmesi sonucu öğrenci başarılarının, okul, sınıf, aile, çevre tarafından tanınması, başarının sürekliliği ve başkalarının başarısı için gereklidir. Öğrenciler, her şeyden önce başarılarının sınıf ve okul ortamında tanınmasını, bilinmesini ve ödüllendirilmesini bekler. Okul müdürü, başarılı olan öğrencilerin okul ve sınıf ortamında, öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını, böylece başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol modeli olmasını sağlayabilir (Yıldız, 2008: 33). Eğitim sisteminde yenilik, sistemin en stratejik parçası olan okuldan başlamalıdır. Bu nedenle de okul yöneticilerinin, öğrencinin her yönden gelişmesine bilişsel, duygusal, psikomotor, sosyal ve estetik yönden olanak veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilecek birer lider olması gerekir (Gökyer, 2010: 116).

#### **2.9.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi:**

Kuşkusuz okul denince öncelikle akla öğretmenler gelmektedir. Öğretmenlerin, okul müdürlerini bir öğretim lideri olarak görmeleri, onların motivasyonunda ve yaptıkları işlerden doyum sağlamalarında, okulla bütünleşmelerinde önemli bir belirleyicidir (Şişman, 2012: 91). Etkili okul uygulamalarında ve etkili okulun değişmesinde okul müdürü kilit bir faktör olarak kabul edilmiştir. Etkili okul

uygulamalarında, okul müdürü tarafından okul temelli düzenleme gruplarının, yönetici ve personel geliştirme programlarının hazırlanması sağlanmıştır. Böylece hizmet içi eğitim yoluyla öğretimsel etkinliğin sağlanması amaçlanmıştır (Çelik, 2003: 142).

Okul yöneticisi, performans değerlendirme konusunda da bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Performans değerlendirme sürecinin özü, öğretim etkinliklerinin zayıf ve güçlü anlarını saptamak, düzeltmek ve geliştirmek ile performansın iyileştirilmesi için öncülük yapmaktır. Performans ölçümü için doğru ve kabul edilebilir ölçme araçları geliştirilmelidir. Tek bir durum üzerinden değerlendirme yapılamaz, değişik ölçütlerin bir kombinasyonu kullanılabilir: öğrenci başarı puanları, meslektaş değerlendirmeleri, öğretmenin kendi değerlendirmesi ve sistem gözlemleme gibi (Cemaloğlu, 2002: 5). İşgörenleri etkilemek isteyen bir yöneticinin onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir. Her örgütün kendine özgü bir ödül sistemi vardır. Yükselmeler, ücret artışları, tanıma, takdir etme ve sınırlı kaynaklara erişme olanağının sağlanması gibi ödüller müdürler tarafından öğretmenleri etkilemede kullanılacak önemli özendirme araçlarıdır (Gümüseli, 1996: 13).

#### **2.9.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma:**

Okulun iklimi denince öncelikle okuldaki çalışma koşulları, bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır. Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, insanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü, her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır (Şişman, 2012: 97).

Öğretim lideri olarak okul yöneticileri, öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli işgören programlarını seçerek ve uygulayarak, öğrenci ve öğretmenlerle bir araya gelerek, öğrencilerden beklentilerinin ne olduğunu biçimlendiren açık ve kesin standartlar belirleyerek akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı oluşturarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler (Gümüseli, 1996: 98).

Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için uygun fiziksel koşulların hazırlanması, eğitim yönetiminin görev alanına girmektedir. Eğitim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli ortamın hazırlanmaması halinde, etkinliklerden

istenilen sonucun alınması çok zor olur. Etkinliklerin niteliklerine uygun fiziksel koşulların hazırlanması, girişimden istenilen sonucun alınması için bir önkoşuldur (Aydın, 2010: 189).

## 2.10. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Argon ve Mercan'ın (2009), "*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri*" başlıklı araştırmalarında, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Sakarya ili Sapanca ilçesinde 13 ilköğretim okulunda görev yapan 164 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışmada; okul yöneticilerinin, okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama, okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme, derslerin zamanında başlatılıp bitirilmesini sağlama, öğretmenleri üst düzeyde performans göstermeleri için teşvik etme ve mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan haberdar etme ve birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme davranışlarını en üst düzeyde gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin, okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme, sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme, öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma, sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme, özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme ve yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük etme" davranışlarını ise düşük düzeyde gerçekleştirdikleri davranışlar olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Şişman (1997) "*Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*" başlıklı araştırmasında, Eskişehir İli, il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini ve okul müdürlerinin söz konusu davranışları yerine getirme düzeylerini bazı değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin sonuçlar okullar genelinde, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılamalarına göre, okul müdürlerinin; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme- öğrenme

çevresi ve iklimi oluşturma boyutları kapsamında yer alan öğretim liderliği davranışları, okul müdürlerince çoğunlukla yerine getirilmektedir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ise öğretmenlerin algılamalarına göre ara sıra düzeyinde gerçekleşmektedir.

İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılamalarının; ilköğretim okulu müdürlerinin belirtilen bu beş boyut kapsamında yer alan öğretim liderliği davranışlarının, okul müdürlerin yöneticilik kademine göre karşılaştırılması sonucu, söz konusu davranışların gösterilmesiyle ilgili olarak kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

İlköğretim okullarının, içinde yer aldıkları sosyo-ekonomik çevreye göre gruplandırılarak okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılamalarının, okulun bulunduğu çevre yönünden karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlara göre; ilköğretim okulu müdürlerinin belirtilen beş boyut kapsamında yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, okulun bulunduğu çevre yönünden karşılaştırılmasıyla ulaşılan öğretmenlerin algıları arasında okulun bulunduğu çevre yönünden anlamlı bir fark oluşmamaktadır.

İlköğretim okullarının, akademik başarıları yönünden, başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük okullar olarak sınıflandırılarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının söz konusu okullara göre karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlara göre; ilköğretim okulu müdürlerin, “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, okulların akademik başarı düzeyine bağlı olarak karşılaştırılması sonucunda okul kümeleri arasında akademik başarı düzeyi yüksek okullar lehine anlamlı bir fark vardır. Diğer boyutlara ilişkin, okulların akademik başarı düzeyine bağlı olarak karşılaştırılması sonucunda öğretmen algılamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Sağır(2011) "*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Karşılaştıkları Sorunlar*" başlıklı doktora tez çalışmasında yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini ve bu rollerini gerçekleştirirken sorunla karşılaşma dereceleri ile karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul ilinde



2008-2009 öğretim yılında resmi ilköğretim okullarında görev 1783 öğretmen ve 102 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmada, uygulanan anketin yanı sıra, öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla 10 okul yöneticisiyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir;

1. Ölçme aracında yer alan ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını içeren tüm maddeler için, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, bu davranışların okul yöneticileri tarafından çoğu zaman gerçekleştiği algılanmaktadır.

2. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin algıları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinde, hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark yoktur.

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini algılamalarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı fark yokken, hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

5. Araştırmanın hem nicel hem de nitel bulgularına göre; okul yöneticileri en fazla sorunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşamaktadırlar. Buna karşılık; okul yöneticileri, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken en az sorunla karşılaşmaktadırlar.

Toker (2007), "*Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinden öğretim liderliği davranışlarına ilişkin beklentileri ve beklentilerinin gerçekleştirme düzeyleri*" başlıklı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları hakkında beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin belirlemeye çalışmıştır. Öğretim liderliğinin, olumlu öğrenme ortamı oluşturma ve öğretimin yönetimi boyutları yeni ilköğretim programları doğrultusunda ele alınmıştır.

Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin öğretimin denetimi boyutundaki beklentileri “oldukça” düzeyinde karşılanmaktadır. Okul

yöneticilerinin, öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda rehberlik ettikleri, uygulamalara ilişkin izlenimlerini paylaştıkları, önceden haber vererek sınıf ziyaretleri yaptıkları bununla birlikte öğretim yöntemleri ve materyaller sağlanmasında beklentileri yeterince karşılamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci başarısını izleme boyutundaki beklentileri “oldukça” düzeyinde karşılanmaktadır. Okul yöneticilerinin ölçme değerlendirme araçlarının seçiminde öğretmenlere rehberlik ettikleri, öğrenci başarılarını öğretmenlerle yeterince değerlendirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama boyutundaki beklentileri “orta” düzeyde karşılanmaktadır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin çabalarını takdir ettikleri, mesleki gelişim olanaklarından öğretmenleri haberdar ettikleri ancak mesleki gelişim etkinliklerine katılımı özendirmedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye özendirme boyutundaki beklentileri “orta” düzeyde karşılanmaktadır. Okul yöneticilerinin öğrenci başarılarını ödüllendirdikleri, öğrenci başarılarını veliler ve diğer öğrencilerle paylaştıkları bununla birlikte, laboratuvar, kütüphane gibi mekânlardan daha fazla yararlanılmasını sağlamada, zevkli çalışma ortamları hazırlamada yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Blase ve Blase (1999) tarafından yapılan "*Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. Educational Administration Quarterly*" başlıklı araştırmada etkili öğretimsel liderlik karakterleri ve okul yöneticilerinin sınıftaki öğretimi olumlu etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, açık uçlu sorularla ilkokul, 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.

Aksoy'un (2006) yaptığı "*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*" başlıklı araştırmada Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini, öğretmen görüşleri açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin

düşük olduğu, ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi öğretimsel liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeylerinin kıdeme ve branşa göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel liderliğin bütün boyutlarında hizmet içi eğitime katılan yöneticilerle katılmayan yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okul büyüklüğünün yöneticinin öğretimsel liderlik rolünü gösterme düzeyini etkilemediği bulgularına ulaşılmıştır.

Karatay (2011), "*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları*" başlıklı araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini, öğretmen görüşleri açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre: İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme durumları her zaman düzeyindedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi öğretim liderliği boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi öğretim liderliği boyutunu gerçekleştirme düzeyleri yaşa, öğrenim durumuna ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin, düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma ve okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması öğretim liderliği boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilik kıdemine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan "*İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*" konulu araştırmaya İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulu müdürü ile 220 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin öğretim liderliği özelliklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

Okul müdürü algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından, okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmeleri çalışmaya özendirme davranışlarını her zaman gerçekleştirdikleri görüşü ortaya çıkmıştır. Okulun amaçlarını geliştirme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını kullanma, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme,

öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama davranışlarını çoğunlukla yerine getirdikleri görüşü ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ışığında, müdürler kendilerini öğretim liderliği konusunda yeterli görmektedirler. Öğretmen algılarına göre ise, okul müdürleri bu davranışları daha az gerçekleştirmektedir. Hizmet içi eğitim kurslarına 1-2 kez katılan müdürler, hiç katılmayanlara göre, öğrenci başarısını izleme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrencileri öğrenmeye özendirme davranışlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Sözüeroğlu (2006), "*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi*" adlı çalışmada İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını, öğretmen ve okul müdürü algılarına göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürleri, araştırmada yer alan görevler içerisinden; varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, okulun amaçlarını açıklama, öğrencileri öğrenmeye yöneltme davranışlarını her zaman; okulun amaçlarını geliştirme, eğitim programını eşgüdümlüme, öğrenci başarısını izleme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi davranışları çoğunlukla sergilediklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli görmektedirler.

Shonta ve Smith (2007) tarafından yapılan "*Müdürlerin ve Öğretmenlerin, Müdürlerin Öğretimsel Liderliklerine Karşı Algıları*" adlı çalışmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin, öğretmen ve müdür algılarına göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Missouri eyaletinden 200 öğretmen ve 200 okul müdürü katılmıştır. Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin, okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları, müdürlerin algılarına göre çok düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışına dair algılarıyla kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul müdürlerinin kıdemleri ile öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeye dair algıları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Işık ve Aksoy (2008), "*İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini*" başlıklı çalışmalarında 2005-2006 öğretim yılında ilköğretim okulu müdürlerinin

öğretimsel liderlik düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Aydın il merkezinden 30 resmi ilköğretim okulundan 12'şer öğretmen seçilip anketler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük çıkmadığı, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutlarındaki öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin kıdeme ve bransa göre farklılık gösterdiği, öğretimsel liderliğin tüm boyutlarında hizmet içi eğitime katılanlar ile katılmayanlar arasında anlamlı farkların bulunduğu belirlenmiştir. Okul büyüklüğü ile öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ercan (1997), "*İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri*" başlıklı çalışmada, ilkokul ve ilköğretim birinci kademe okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel liderlik rolüne ilişkin algı ve beklenti düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır; Öğretmenlerin, öğretimsel liderlik konusundaki algıları orta düzeydedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürleri en düşük puanı "sınıflarda örnek dersler vermek", en yüksek puanı ise "okul içinde kendisine rahatça erişebilmek" maddesinden almışlardır. Öğretmen beklentilerine göre okul müdürleri en düşük puanı "velileri başarılı öğretmenleri takdir etmeleri doğrultusunda yönlendirmek", en yüksek puanı ise, "eğitim- öğretim programlarının gerçekleştirilebilmesi için en uygun ortamı hazırlama" maddesinden almışlardır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin, öğretmenlerin algıları ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Can (2007) tarafından yapılan "*İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği*" başlıklı çalışmada ilköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada okul yöneticisinin yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında ne kadar yeterli olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Ölçek Kayseri ilindeki 235 öğretmen, yönetici ve denetmene uygulanmış ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

Okul yöneticilerinin yeni öğretim programları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri

ortamlar hazırlamada yeterli olamadıklarını, programla ilgili araç gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılmadıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin öğretim program ve alanlarının sınıftaki uygulamalarını izleme ve öğretmenlere rehberlik etme faaliyetleri de sınırlıdır. Yöneticilerin, öğretmen toplantılarına katılma, sınıf ziyaretleri, öğrencilerle konuşma gibi öğretimsel etkinliklerde bulunma faaliyetleri de yeterli düzeyde ortaya çıkmamıştır.

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 bazı değişkenlerin katılımcılar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 2008-2009 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar'da bulunan 709 kişi katılmış, bunlardan 99'u idareci ve 610 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/derlendiririm" 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 ğretmen, ğrenci 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 ğrenci iletişimini her zaman desteklerken, ğrenci yönetici iletişimini çoğu zaman desteklememektedirler. Okul müdürlerinin ğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini yerine getirme davranışları “oğu zaman” düzeyindedir. Okul müdürlerinin ğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak amacıyla öğretmenlerin sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma evreni, örnekleme, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının dağıtılması, toplanması ve verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış algılarını saptamaya yönelik ölçek ve öğretmenlerle görüşme tekniği uygulandığından nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada bulunduğu, nicel verilerin toplanıp nitel verilerle açıklanmaya çalışıldığı açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark (2011) açıklayıcı karma yöntem araştırmasını, nicel veriler toplanıp daha sonra nicel verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplanır şeklinde açıklamaktadır.

##### 3.1.1.Nicel boyut

Araştırmada, Karasar (1999) tarafından, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi, kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamaya çalışan model olarak betimlenen, tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada tarama modelinde genellikle kullanılan tekniklerden biri olan anket (survey) tekniği kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak ise Şişman (2004) tarafından geliştirilen “Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği” kullanılmıştır.

##### 3.1.2.Nitel Boyut

Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini almak için, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. "Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Yarı yapılandırılmış görüşme, hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir"(Büyüköztürk vd, 2012: 150-152). Görüşmeler sonucu elde edilen kayıtlar, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.



### **3. 2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu**

#### **3.2.1. Evren**

Araştırmanın evrenini, 2013–2014 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Sivas İl Merkezi' ndeki(köy ve kasaba okulları hariç) 48 resmi ortaokulda görev yapan, 1316 öğretmen ve 128 okul yöneticisi(48 okul müdürü ve 80 müdür yardımcısı) oluşturmaktadır.

#### **3.2.2. Örneklem**

Çalışma evrenine bağlı olarak "basit tesadüfi örnekleme" yöntemiyle Sivas Merkez İlçe'de bulunan 25 ortaokulda görev yapan 309 öğretmen ve 68 okul yöneticisi örneklem olarak alınmıştır.

##### **3.2.2.1. Örneklem büyüklüğü**

Araştırma için belirlenen evren büyüklüğü  $N= 1316$ 'dir. Evren tahmini için sapma miktarı  $d= .05$  güven düzeyi  $(1 - \alpha) = 0.95$  alınmıştır. Uygun örneklem için en varyans verecek şekilde  $p = 0.5$  alınmış ve  $q=(1 - p)$ 'den  $q = 0.5$  bulunur, buradan  $p \cdot q = 0.25$  olur. Güven düzeyine karşılık gelen  $t$  değeri  $1,96$ 'dır.

$n_0 = (t^2 \times pq) / d^2$  formülünde değerleri yerine koyduğumuzda;

$$n_0 = (1,96^2) \times 0,25 / 0,05^2 = 0,9604 / 0,0025 = 384,16$$

$n = n_0 / [ 1 + (n_0 - 1) / N]$  formülünde  $n_0$  ve  $N$  değerlerini yerine koyduğumuzda;

$$n = 384,16 / [1 + (384,16 - 1) / 1316] = 384,16 / 1,2911 = 297,54 \text{ buradan};$$

$n = 298$  alınabilir.

#### **3.2.3. Çalışma Grubu**

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunu uygulamak için, araştırma yapılan okullarda görev yapan "kolay ulaşılabilir örnekleme" yöntemiyle 6 okuldan belirlenen, 8'i bayan ve 7'si erkek olmak üzere 15 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

### **3. 3. Veri Toplama Araçları**

#### **3. 3. 1. Nicel Veri Toplama Aracı**

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla yerli ve yabancı alan yazın incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, araştırmada Şişman (2004) tarafından geliştirilen "Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği"nin

kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin birinci bölümünde, öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yer verilmiştir.

Öğretimsel liderlik ölçeğinde öğretim liderliği davranışları; "Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı", "Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi", "Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi", "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi", "Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma" başlıklarıyla beş boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta 10 öğretim liderliği davranışı olmak üzere toplam 50 maddelik bir ölçektir. Sorulara verilen cevaplar; 1 (hiçbir zaman), 2 (çok seyrek), 3 (ara sıra), 4 (çoğu zaman) ve 5(her zaman) şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırmada kullanılacak beşli derecelendirme ölçeğindeki aralıkları derecelendirmek için aralık katsayıları hesaplanmış ( $4/5 = 0.80$ ) ve aralık 0.80 olarak belirlenmiştir. Seçenek aralıkları şu şekildedir.

<b>Derece</b>	<b>Puan</b>	<b>Aralık</b>
Hiçbir Zaman	1	1,00-1,80
Çok seyrek	2	1,81-2,60
Ara sıra	3	2,61-3,40
Çoğu zaman	4	3,41-4,20
Her zaman	5	4,21-5,00

Öztaş (2010), tarafından ölçme aracına uygulanan geçerlilik ve güvenilirlik testi sonuçlarına göre; ölçeğin boyutlarına ilişkin alpha değerleri sırasıyla .96, .95, .95, .94 ve .95 bulunmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre; faktör yükleri 0,514 ile 0,881 arasında değişmektedir. Eğitim liderliği ile ilgili değişkenlerin faktör analizinde güçlü bir faktör yapısı elde edilmiştir. Dolayısıyla faktör yüklerinin yüksek olması, soruların diğer sorularla ortak bir varyansı paylaştığını göstermektedir.

Benzer araştırmalarda kullanılan aynı ölçme aracının Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı Aksoy (2006) tarafından .97 olarak hesaplanırken, Sağır (2011) tarafından ise .96 olarak bulunmuştur. Bu durumda ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel boyutunda kullanılmak üzere; ilgili alan yazın taranarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan, Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri alanında uzman 2 akademisyen görüşü alınmıştır. Eleştiri ve tavsiyeler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çalışma grubunda bulunmayan 2 öğretmene ön uygulama yapılmış ve maddelere son hali verilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Sivas Valiliği'nden alınan ve ekte sunulan olur ile, öğretim liderliği ölçeği 2014 yılı Mart, Nisan ve Mayıs aylarında Sivas İl Merkezi'nde MEB'e bağlı 25 ortaokulda uygulanmıştır. Veri toplama aracı çoğunlukla araştırmacının kendisi tarafından veya öğretmen ve okul yöneticileri aracılığıyla uygulanmıştır. Uygulanan okul yönetimleriyle iletişime geçilerek ölçeklerin geri dönüş oranı yükseltilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Sivas İl Merkezinde görev yapan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 15 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarının uygulanmasına ilişkin veriler Tablo3.1'de verilmiştir.

**Tablo 3. 1: Ölçme araçlarına ilişkin veriler**

	Öğretmen	Yönetici
Gönderilen Ölçek sayısı	360	72
Geri dönen ölçek sayısı	315	69
Değerlendirmeye alınan ölçek sayısı	309	68

Tablo incelendiğinde ölçme aracının geri dönüş oranı ve geçerli ölçek sayısı oldukça yüksek olmuştur. Bu durumun araştırmanın daha sağlıklı sonuçlar vermesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

#### **3.5.1. Nicel verilerin çözümlemesi**

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek için uygulanan ölçme aracı ile toplanan veriler, SPSS (Statistical For Social Sciences for Windows) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma verileri çözümlenirken alt problemler dikkate alınmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek için frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için .05 anlamlılık düzeyinde t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklı olup olmadığını belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

#### **3.5.2. Nitel verilerin çözümlemesi**

Okul yöneticilerinin gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin okul yöneticilerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek için yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Büyüköztürk vd. (2012: 241-244) göre; içerik analizi; amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşur.

### **3.6. Katılımcıların özelliklerine ilişkin veriler**

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin dağılımı, cinsiyetleri ve hizmet yıllarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.6.1. Katılımcıların ünvanlarına ilişkin veriler**

Katılımcıların ünvanlarına ilişkin bulgular Tablo 3.2' de verilmiştir.

**Tablo 3. 2: Katılımcıların Ünvanlarına Göre Dağılımları**

Ünvan	n	%
Öğretmen	309	82
Okul Yöneticisi	68	18
Toplam	377	100

Tablo 3.2 incelendiğinde, 377 katılımcıdan 309'u (%82) öğretmen, 68'i (%18) okul yöneticisidir.

### 3.6.2. Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin veriler

Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bulgular Tablo 3.3'de verilmiştir.

**Tablo 3. 3: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

Öğretmen	n	%	Yönetici	n	%
Kadın	166	53,7	Kadın	-	0
Erkek	143	46,3	Erkek	68	100
Toplam	309	100	Toplam	68	100

Tablo 3.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 309 öğretmenden 166'sı kadın, 143'ü ise erkektir. kadın katılımcılar toplam katılımcıların %53.7'sini oluştururken, erkek katılımcılar ise %46.3'ünü oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kadın ve erkek sayılarının birbirine yakın fakat kadınların sayıca biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 68 okul yöneticisinin ise tamamı erkektir. Buradan hareketle kadınların okul yönetimlerinde yer almadığı görülmektedir.

### 3.6.3. Katılımcıların kıdemlerine ilişkin veriler

Katılımcıların kıdemlerine ilişkin veriler Tablo 3. 4'de verilmiştir.

**Tablo 3.4: Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımları**

<b>Öğretmen</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Yönetici</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1 - 5 yıl	71	23,0	1 - 5 yıl	-	0
6 - 10 yıl	93	30,1	6 - 10 yıl	-	0
11 - 15 yıl	60	19,4	11 - 15 yıl	10	14,7
16 - 20 yıl	45	14,6	16 - 20 yıl	24	35,3
21 yıl ve üzeri	40	12,9	21 yıl ve üzeri	34	50
Toplam	309	100	Toplam	68	100

Tablo 3.4. incelendiğinde araştırmaya katılan 309 öğretmenden 71 (% 23) kişi 1 - 5 yıl hizmet yılı, 93 (%30,1) kişi 6 - 10 hizmet yılı, 60 (%19,4) kişi 11- 15 hizmet yılı, 45 (14,6) kişi 16 - 20 hizmet yılı, 40 (%12,9) kişi 21 yıl ve üzeri hizmet yılı görev yapmıştır. Sonuçlara göre, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı en fazladır. Araştırmanın il merkezinde yapılmış olması ve öğretmenlerin genellikle il merkezlerine gelmeden önce farklı yerleşim alanlarında çalışıyor olmaları buna sebep gösterilebilir.

Araştırmaya katılan 68 yöneticiden ise, 10 (%14.7) kişi 11 - 15 hizmet yılı, 24 (%35) kişi 16 - 20 yıl hizmet yılı ve 34 (%50) kişi 21 ve üzeri hizmet yılı görev yapmıştır. Yöneticilerin çoğunlukla hizmet sürelerinin fazla olduğu bu durumda, yönetici olmak için bir süre öğretmenlik yapmaları ve il merkezindeki okul yöneticilerinin daha kıdemli olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesine dayalı olarak elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci alt probleme ait bulgular ve yorumlar

Okul yöneticilerinin “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” alt boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine ait bulgular Tablo 4.1'de verilmiştir.

**Tablo 4.1: Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına ait öğretmen ve yönetici görüşleri**

<b>Öğretimsel liderlik davranışları</b>	<b>Ünvan</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
1. Okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama	Öğretmen	309	3,55	,96
	Yönetici	68	4,20	,93
2. Okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme	Öğretmen	309	3,48	,89
	Yönetici	68	4,01	,90
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	Öğretmen	309	3,41	,95
	Yönetici	68	4,47	,58
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	Öğretmen	309	3,57	,91
	Yönetici	68	4,47	,58
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	Öğretmen	309	3,50	,86
	Yönetici	68	4,02	,91
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	Öğretmen	309	3,65	,96
	Yönetici	68	3,94	1,02
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	Öğretmen	309	3,60	,91
	Yönetici	68	4,10	1,03
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme	Öğretmen	309	3,69	,96
	Yönetici	68	4,14	,81
9. Okulun amaçlarının uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme	Öğretmen	309	3,49	,92
	Yönetici	68	4,23	,79
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	Öğretmen	309	3,49	,89
	Yönetici	68	3,91	1,04
<b>Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı (Genel Ort.)</b>	<b>Öğretmen</b>	<b>309</b>	<b>3,54</b>	<b>,65</b>
	<b>Yönetici</b>	<b>68</b>	<b>4,11</b>	<b>,39</b>

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğretmenler okul yöneticilerinin “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” alt boyutunda yer alan "öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme" davranışını  $\bar{X}=3,69$ , "kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma" davranışını  $\bar{X} = 3,65$ , "öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme" davranışını  $\bar{X} = 3,60$  ortalama ile "Çoğu Zaman" gerçekleştirdikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” alt boyutunda yer alan davranışlara ait verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamasının ise  $\bar{X} = 3,54$  ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri "Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması" alt boyutunda ki öğretimsel liderlik davranışlarından "okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma" davranışını  $\bar{X} = 4,47$ , "okulun amaçlarının uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme" davranışını  $\bar{X} = 4,23$ , "okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama" davranışını  $\bar{X} = 4,20$  ortalama ile "Çoğu Zaman" gerçekleştirdikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okul yöneticileri "öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme" davranışını  $\bar{X} = 3,91$ , "kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma" davranışını  $\bar{X} = 3,94$ , "okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme" davranışını  $\bar{X} = 4,01$  ortalama ile "Çoğu Zaman" gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” alt boyutunda yer alan davranışlara ait verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamasının ise  $\bar{X} = 4,11$  ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmelerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları her ne kadar çoğu zaman düzeyinde olsa da ağırlıklı ortalama puanlar incelendiğinde öğretmen algıları daha düşüktür. Buna sebep olarak öğretmenlerin okul yöneticilerini bir öğretim lideri olarak değil de her hangi bir yönetici olarak görüyor olmaları gösterilebilir. Gerekli paylaşımların ve değerlendirmelerin yapılmaması, iletişimde yaşanan sorunlar okul yöneticilerinin bu durumun farkında olmamalarına neden olabilir.



Okul yöneticilerinin, özellikle son yıllarda artan sınav maratonu ve rekabet ortamında, akademik başarının okulun ve yönetimin başarısının değerlendirilmesinde önemli olduğunun farkında oldukları bilinmektedir. Yöneticilerde, "öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme" davranışının en çok görülen davranış olması bu sebepten kaynaklı olabilir. "Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma" davranışı da sıklıkla sergilenen davranışlardandır. Buna sebep olarak yöneticilerin öğretmenleri bilgilendirmek ve onların da görüşlerini alarak sürece daha etkin katılmalarını sağlamaya çalışmaları gösterilebilir. "Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme" davranışı da sıklıkla görülen davranışlar arasındadır. Burada yöneticilerin bir amaç birliği sağlayarak ve bu amaç doğrultusunda öğretmenleri teşvik edip, okulun amaçlarına ulaşma sürecinde öğretmenleri koordine etmeye çalıştığı düşünülebilir. Okullardaki eğitim - öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için, öncelikle okulun amaçlarının belirlenerek, öğretmen ve öğrenci gibi paydaşlarla paylaşılması önemlidir. Böylelikle okulun amaçlarına ulaşması daha da kolay olacaktır. Öğretmenlerin kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplara göre okul yöneticileri okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımına önem vermektedirler.

Sağır ve Memişoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme, okulun amaçlarını geliştirirken öğrenci başarılarından yararlanma ve okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme davranışlarını yöneticilerin çoğu zaman gerçekleştirdikleri, öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya yönelik amaçlar belirleme ve öğretmenlerin aynı amaçlara yönelik çalışmalarını teşvik etme davranışlarını ise her zaman gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aksoy (2006) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme davranışını yöneticilerin sıklıkla gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Argon ve Mercan'ın (2009) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma, okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme davranışlarını çoğunlukla gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde bu araştırma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

## 4.2. İkinci alt probleme ait bulgular ve yorumlar

Okul yöneticilerinin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine ait bulgular Tablo 4.2'de verilmiştir.

**Tablo 4. 2: Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimine ait öğretmen ve yönetici görüşleri**

<b>Öğretimsel liderlik davranışları</b>	<b>Ünvan</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
11. Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama	Öğretmen	309	3,89	,96
	Yönetici	68	4,16	,85
12. Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	Öğretmen	309	3,62	,81
	Yönetici	68	4,42	,73
13. Okulun 1. ve 2. kademe eğitim programları arasında koordinasyon sağlama	Öğretmen	309	3,40	,86
	Yönetici	68	4,40	,75
14. Programla ilgili materyalin(kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma	Öğretmen	309	3,06	1,14
	Yönetici	68	3,54	1,02
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	Öğretmen	309	2,88	1,07
	Yönetici	68	3,70	,62
16. Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	Öğretmen	309	3,38	1,01
	Yönetici	68	4,41	,67
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	Öğretmen	309	3,32	,97
	Yönetici	68	4,25	,59
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	Öğretmen	309	3,82	,91
	Yönetici	68	4,51	,50
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme	Öğretmen	309	3,32	1,01
	Yönetici	68	4,02	,51
20. Anonslar yada sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	Öğretmen	309	3,18	1,17
	Yönetici	68	4,01	,57
<b>Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi (Genel Ort.)</b>	<b>Öğretmen</b>	<b>309</b>	<b>3,39</b>	<b>,65</b>
	<b>Yönetici</b>	<b>68</b>	<b>4,14</b>	<b>,25</b>

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutunda yer alan "okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet raporu hazırlama" davranışını  $\bar{X} = 3,89$ , "okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme" davranışını  $\bar{X} = 3,82$ , "okul programında öğrenci ihtiyaç ve

beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme" davranışını  $\bar{X} = 3,62$  ortalama ile "Çoğu Zaman" gerçekleştirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre okul yöneticileri, "anonslar yada sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme" davranışını  $\bar{X} = 3,18$ , "programla ilgili materyalin(kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma" davranışını  $\bar{X} = 3,06$ , "sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme" davranışını  $\bar{X} = 2,88$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde gerçekleştirmektedirler. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" alt boyutunda yer alan davranışlarına ait verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamasının ise  $\bar{X} = 3,39$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" alt boyutunda ki öğretimsel liderlik davranışlarından, "derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama" davranışını  $\bar{X} = 4,51$ , "okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme" davranışını  $\bar{X} = 4,42$ , "okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme" davranışını  $\bar{X} = 4,41$  ortalama ile "Her Zaman" gerçekleştirdikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okul yöneticileri "programla ilgili materyalin(kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma" davranışını  $\bar{X} = 3,54$ , "sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme" davranışını  $\bar{X} = 3,70$ , "anonslar yada sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme" davranışını  $\bar{X} = 4,02$  ortalama ile "Çoğu Zaman" gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" alt boyutunda yer alan davranışlara ait verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamasının ise  $\bar{X} = 4,14$  ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları, ara sıra düzeyindeyken, yönetici algıları çoğu zaman düzeyindedir. Bu farklılık eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetiminde sorunlar yaşandığını akla getirmektedir. Okul yöneticilerinin sadece sonuç odaklı değerlendirmelerden çok, eğitim programını, öğretim sürecini ve öğrenme yaşantılarını da kapsayan değerlendirmeler yaparak, sürecin işleyişiyle ilgili öğretmenlerden zaman zaman dönütler almaları yararlı olacaktır.

Okul programı ve öğretim sürecinin yönetimi görevi okul yöneticilerinin asli görevleri arasındadır. Bu bağlamda yıllık faaliyet raporu hazırlama, öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma gibi davranışlarda okul yöneticilerinin yeterli düzeyde rol sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenler tarafından okul yöneticileri zamanın etkili kullanılması için sınıfları ziyaret etme, materyal seçimine katılma ve anonslar ve öğrencilerin derslerden çağrılması ile derslerin kesintiye uğramasını önleme davranışlarında daha yetersiz görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin yetiştirmeleri gereken program ve öğrencilere verilmesi gereken kazanımlar düşünüldüğünde, ders sürelerinin ne derece önemli olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin ders içi zamanın etkin kullanımını engelleyen davranışlardan kaçınmaları ve öğretmen ve öğrenciler için zamanı daha verimli kullanmalarını sağlayan olumlu ortamlar oluşturmaları gerekmektedir. Öğrencilerin TEOG sınavına girecek olmaları ve gerekli kazanımların öğrenciye belirlenen zamanlarda verilmesi öğrenciler için oldukça önemlidir. Yine okul yöneticilerinin eğitim-öğretim için gerekli araç-gereç seçimi ve sağlanması konusunda gerekli ortamı ve imkanları sağlaması gerekmektedir.

Argon ve Mercan (2009) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin zamanın etkili kullanılması için sınıfları ziyaret etme ve eğitim-öğretim materyali seçimine katılma davranışlarını düşük seviyede gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2009) tarafından yapılan araştırmada ise okul yöneticilerinin kaynak sağlamaya ilişkin öğretimsel liderlik davranışını çoğu zaman gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sağır ve Memişoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin, derslerin zamanında başlatılması ve bitirilmesini sağlama ve okulun eğitim-öğretimle ilgili yıllık faaliyet raporunu hazırlama davranışlarını çoğu zaman gerçekleştirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçları yapılan araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

### **4.3. Üçüncü alt probleme ait bulgular ve yorumlar**

Okul yöneticilerinin “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” alt boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine ait bulgular Tablo 4.3'de verilmiştir.

**Tablo 4. 3: Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine ait öğretmen ve yönetici görüşleri**

<b>Öğretimsel liderlik davranışları</b>	<b>Ünvan</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	Öğretmen	309	3,44	,98
	Yönetici	68	4,30	,60
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	Öğretmen	309	3,25	,98
	Yönetici	68	4,04	,77
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	Öğretmen	309	3,24	1,07
	Yönetici	68	3,86	,68
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirleme	Öğretmen	309	3,33	1,07
	Yönetici	68	3,85	,62
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	Öğretmen	309	3,38	,93
	Yönetici	68	4,26	,63
26. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	Öğretmen	309	3,62	,94
	Yönetici	68	4,77	,45
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	Öğretmen	309	3,53	1,07
	Yönetici	68	4,48	,68
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	Öğretmen	309	3,16	1,06
	Yönetici	68	3,94	,78
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	Öğretmen	309	3,14	1,04
	Yönetici	68	3,76	,93
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	Öğretmen	309	3,35	1,02
	Yönetici	68	3,95	,76
<b>Eğitim öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (Genel Ort.)</b>	<b>Öğretmen</b>	<b>309</b>	<b>3,34</b>	<b>,77</b>
	<b>Yönetici</b>	<b>68</b>	<b>3,95</b>	<b>,76</b>

Tablo 4.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinin “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” alt boyutunda yer alan "okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme" davranışını  $\bar{X} = 3,62$ , "okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme" davranışını  $\bar{X} = 3,53$ , "öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma" davranışını  $\bar{X} = 3,44$  ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde gerçekleştirdikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” alt boyutunda yer alan "sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme" davranışını  $\bar{X} = 3,14$ , "sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları

açıklama" davranışını  $\bar{X} = 3,16$ , "sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma" davranışını  $\bar{X} = 3,24$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde gerçekleştirdikleri şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" alt boyutunda yer alan davranışlara ait verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamasının ise  $\bar{X} = 3,34$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri " Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi " alt boyutunda ki öğretimsel liderlik davranışlarından, "okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme" davranışını  $\bar{X} = 4,77$ , "okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme" davranışını  $\bar{X} = 4,48$ , "öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma" davranışını  $\bar{X} = 4,30$  ortalama ile "Her Zaman" gerçekleştirdikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okul yöneticileri "sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme" davranışını  $\bar{X} = 3,76$ , "sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirleme" davranışını  $\bar{X} = 3,85$ , "sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma" davranışını  $\bar{X} = 4,86$  ortalama ile "Çoğu Zaman" gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" alt boyutunda yer alan davranışlara ait verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamasının ise  $\bar{X} = 3,95$  ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ara sıra, yönetici algıları ise çoğu zaman düzeyindedir. Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinde baz aldığı kriterler bu farkın oluşmasında etkili olabilir. Sadece sınav sonuçlarıyla yapılan bir değerlendirme sağlıklı olmayabilir. Okul yöneticileri sınıfları ziyaret ederek, öğrenciyi ve eğitim-öğretim sürecini içerisinde bulunarak değerlendirebilir.

Özellikle son yıllarda programın amaçlarına ulaşip ulaşmadığının en bariz ölçütlerinden birisi akademik başarı olmuştur. Okul yöneticilerinin de bu bağlamda okulun akademik başarısını arttırmada aktif rol almaları beklenmektedir. Öğrencilerin başarı durumlarının takibi, paydaşlarla sürecin ve sonucun değerlendirmelerinin

yapılması, başarılı öğrencilerin ödüllendirilerek başarılarının pekiştirilmesi sağlamak yöneticilerin, programın işleyişine sağlayacakları en büyük katkılardandır. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticiler bu davranışları "Çoğu Zaman" düzeyinde gerçekleştirmişlerdir. Yöneticilerin özellikle TEOG sınavlarını da dikkate alarak öğrenci başarısını arttırmaya yönelik çalışmalar yaptıkları söylenebilir. Okul yöneticilerinin sınıf içi etkinlikleri de zaman zaman takip ederek öğrenci ve öğretmenlere gerekli dönütleri verme, sınavlarda alınan sonuçlara göre öğretim programını gözden geçirip yeniden düzenleme okul yöneticilerinin göstermesi beklenen öğretimsel liderlik davranışlarıdır. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin bu davranışları yeterli düzeyde göstermedikleri söylenebilir. Bunun da okulun akademik başarısını ve öğretim programının sağlıklı şekilde uygulanmasını olumsuz etkileyeceği düşünülebilir.

Işık ve Aksoy (2008) yaptıkları araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" alt boyutunda yer alan davranışlardan, okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme davranışını diğer davranışlara göre daha çok sergiledikleri sonucuna, öte yandan "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" alt boyutunda yer alan davranışlardan sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme davranışını diğer davranışlara göre da ha az sıklıkla gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sağır ve Memişoğlu'nun (2012) yaptığı araştırmada ise öğretmen görüşlerine göre yöneticiler, "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" alt boyutunda yer alan yönetici davranışlarından, okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme davranışını daha çok sergilerken, sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama davranışını diğerlerine göre da ha az sıklıkla gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Argon ve Mercan (2009) ve Aksoy (2006) yaptıkları araştırmalarda, okul yöneticilerinin, okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme davranışını gerçekleştirme düzeyinin çoğu zaman olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde bu araştırmayla sonuçların paralellik gösterdiği görülmektedir.

#### 4.4. Dördüncü alt probleme ait bulgular ve yorumlar

Okul yöneticilerinin “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine ait bulgular Tablo 4.4'de verilmiştir.

**Tablo 4.4: Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutuna ait öğretmen ve yönetici görüşleri**

Öğretimsel liderlik davranışları	Ünvan	n	$\bar{X}$	ss
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	Öğretmen	309	3,39	1,01
	Yönetici	68	4,04	,85
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	Öğretmen	309	3,19	1,08
	Yönetici	68	4,26	,78
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	Öğretmen	309	2,55	1,10
	Yönetici	68	2,77	,94
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme	Öğretmen	309	2,77	1,18
	Yönetici	68	3,02	,96
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	Öğretmen	309	3,11	1,03
	Yönetici	68	4,02	,73
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan(hizmet içi eğt., lisansüstü eğt. vb. katılma) öğretmenleri destekleme	Öğretmen	309	3,21	1,08
	Yönetici	68	4,22	,68
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	Öğretmen	309	2,41	1,12
	Yönetici	68	3,04	1,12
38. Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	Öğretmen	309	2,32	1,12
	Yönetici	68	2,76	,93
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	Öğretmen	309	2,66	,99
	Yönetici	68	3,01	,90
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	Öğretmen	309	2,87	1,03
	Yönetici	68	3,63	,89
<b>Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi (Genel Ort.)</b>	<b>Öğretmen</b>	<b>309</b>	<b>2,85</b>	<b>,78</b>
	<b>Yönetici</b>	<b>68</b>	<b>3,47</b>	<b>,44</b>

Tablo 4.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinin “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutunda yer alan "üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma" davranışını  $\bar{X} = 3,19$ , "mesleki yönden gelişme çabası içinde olan(hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme" davranışını  $\bar{X} = 3,21$ , "öğretmenlerin üst düzeyde performans



göstermelerini teşvik etme" davranışını  $\bar{X} = 3,39$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde gerçekleştirdikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. "Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma" davranışını  $\bar{X} = 2,32$ , "gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma" davranışını  $\bar{X} = 2,41$ , "özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme" davranışını  $\bar{X} = 2,55$  ortalama ile "Çok Seyrek" gösterdikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" alt boyutunda yer alan davranışlara ait verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamasının ise  $\bar{X} = 2,85$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" alt boyutunda ki öğretimsel liderlik davranışlarından, "üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma" davranışını  $\bar{X} = 4,26$ , "mesleki yönden gelişme çabası içinde olan(hizmet içi eğt., lisansüstü eğt. vb. katılma) öğretmenleri destekleme" davranışını  $\bar{X} = 4,22$ , ortalama ile "Her Zaman", "kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme" davranışını  $\bar{X} = 4,02$  ortalama ile "Çoğu Zaman" gerçekleştirdikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okul yöneticileri "öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma" davranışını  $\bar{X} = 2,76$ , "hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma" davranışını  $\bar{X} = 3,01$ , "öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme" davranışını  $\bar{X} = 3,02$  ortalama ile "Ara Sıra" gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" alt boyutunda yer alan davranışlara ait verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamasının ise  $\bar{X} = 3,47$  ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ara sıra düzeyinde iken yönetici algıları çoğu zaman düzeyindedir. Bu durum öğretmenlerin gelişme ve desteklenme boyutunda yöneticilerden yeterli desteği görmedikleri sonucunu doğurabilir. Yöneticilerin öncelikle kendileri gelişime ve değişime açık olarak öğretmenlere örnek olmalıdır. Alanıyla ilgili başarı gösteren öğretmenler ödüllendirilmeli, öğretmenlerin gelişimini destekleyici imkanlar sağlanmalıdır. Özellikle, "öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma"

ve "özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme" davranışlarına ait ortalamalar oldukça düşüktür. Bu bağlamda üniversitelerle işbirliği yapılarak akademisyenler okullara çağırılabilir, ödüllendirme konusunda okul yöneticilerinin yetkileri arttırılabilir.

Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri eğitim-öğretimin kalitesi açısından çok önem taşımaktadır. Günümüzde hala öğretmen yetiştirme ve geliştirme tartışma konusu olmaktadır. Öğretmenlerin nitelikleri, toplumdaki konumları, kişisel gelişimleri ve desteklenmeleri konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Bu bağlamda süreç dahil olan okul yöneticilerine de önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeli, onlara fırsatlar sunmalı, karşılaştıkları engelleri ortadan kaldırmaya çalışmalıdır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin "öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma" davranışını çok seyrek gerçekleştirmelerine sebep olarak okulların konferans salonu gibi fiziki gereksinimleri karşılamıyor olması, okul yöneticilerinin alanında uzman kişileri takip etmiyor olması ve okulun maddi imkanları gösterilebilir. "Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma" davranışını da çok seyrek gerçekleştirmeleri okul yöneticilerinin bu yayınları takip etmediği sonucunu akla getirmektedir. Yine "Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme" davranışının çok seyrek gerçekleştiriliyor olmasına sebep olarak, okul yöneticilerinin ödüllendirme yetkilerinin kısıtlı olması ve ilgili makamlara teklifte bulunulsa da ödüllendirme sürecinin objektifliğinin ne derecede olduğu gösterilebilir. Bu davranışın düşük seviyede gerçekleşiyor olması öğretmenler tarafından yöneticinin ödül gücünün ve objektifliğinin sorgulanması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öte yandan okul yöneticilerinin "üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma", "mesleki yönden gelişme çabası içinde olan(hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme", "öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme" davranışlarını ara sıra ve diğer davranışlara oranla fazla gösteriyor olmaları, yöneticilerin daha çok eldeki imkanlar dahilinde ve sözlü olarak desteklemeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Fakat bu davranışları da ara sıra gerçekleştirmeleri öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamada yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" alt boyutunda yer alan davranışlara ait verdikleri

cevapların ağırlıklı ortalamasının da "Ara Sıra" düzeyinde olması okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğin bu boyutunu yeterince yerine getirmediklerini ortaya koymaktadır.

Argon ve Mercan'ın (2009) yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" alt boyutunda yer alan davranışlardan öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma davranışını ara sıra düzeyinde ve en az gerçekleştirdikleri, öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme davranışını çoğu zaman düzeyinde ve en fazla gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İnandı ve Özkan (2006) ve Aksoy (2006) araştırmalarında öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini ara sıra olarak bulmuşlardır. Can (2007) araştırmasında okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişimini sağlayacak etkinlik düzenleme davranışının düşük düzeyde gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişimini destekleme davranışını göstermede yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi konusunun önemle ele alınmasını ve okul yöneticilerinin fırsat ve imkanlarının genişletilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

#### 4.5. Beşinci alt probleme ait bulgular ve yorumlar

Okul yöneticilerinin "Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma" alt boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine ait bulgular Tablo 4.5'de verilmiştir.

**Tablo 4. 5: Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutuna ait öğretmen ve yönetici görüşleri**

Öğretimsel liderlik davranışları	Ünvan	n	$\bar{X}$	ss
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	Öğretmen	309	3,16	1,02
	Yönetici	68	3,98	,99
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	Öğretmen	309	3,33	,91
	Yönetici	68	4,70	,45
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	Öğretmen	309	3,26	1,02
	Yönetici	68	4,41	,62
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	Öğretmen	309	3,32	,94
	Yönetici	68	4,23	,62
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle	Öğretmen	309	3,10	1,04

çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	Yönetici	68	4,05	,70
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	Öğretmen	309	3,06	1,06
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	Yönetici	68	4,02	,75
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	Öğretmen	309	3,23	,99
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme	Yönetici	68	4,60	,55
50. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	Öğretmen	309	3,43	,94
<b>Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma (Genel Ort.)</b>	<b>Öğretmen</b>	<b>309</b>	<b>3,27</b>	<b>,76</b>
	<b>Yönetici</b>	<b>68</b>	<b>4,30</b>	<b>,27</b>

Tablo 4.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinin “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutunda yer alan "birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme" davranışını  $\bar{X}=3,43$ , "öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama" davranışını  $\bar{X} = 3,43$  ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde gerçekleştirdikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. "Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme" davranışını  $\bar{X} = 3,06$ , "okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama" davranışını  $\bar{X} = 3,10$ , " yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme" davranışını  $\bar{X} = 3,16$  ortalama ile "Ara Sıra" gösterdikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutunda yer alan davranışlara ait verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamasının ise  $\bar{X} = 3,27$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri "Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma" alt boyutunda ki öğretimsel liderlik davranışlarından, "görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme" davranışını  $\bar{X}= 4,70$ , "birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme" davranışını  $\bar{X} = 4,63$ , "eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme" davranışını  $\bar{X} = 4,60$  ortalama ile "Her Zaman" gerçekleştirdikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okul yöneticileri "yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına

öncülük etme" davranışını  $\bar{X} = 3,98$ , "öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme" davranışını  $\bar{X} = 4,02$ , "okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama" davranışını  $\bar{X} = 4,05$  ortalama ile "Çoğu Zaman" gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin "Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma" alt boyutunda yer alan davranışlara ait verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamasının ise  $\bar{X} = 4,30$  ortalama ile "Her Zaman" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarına ait öğretmen algıları ara sıra düzeyinde iken, yönetici algıları her zaman düzeyindedir. Boyutlar arasında en büyük fark bu boyuta ait ortalamalarda görülmüştür. Okul yöneticileri her ne kadar düzenli ve olumlu bir okul iklimi oluşturduklarını düşünse de, öğretmenler aynı fikirde değildir. Okul yönetiminin bu konuda yeterli öz değerlendirmeyi ne derece yaptığı ve öğretmenlerle iletişimde yaşanabilecek aksaklıklar bu farkın oluşmasında etkili olabilir.

Özden (1998), öğretimsel liderin öğrenci başarısını arttırmak için okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturması, öğrenci başarısını ön plana çıkarması ve öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğrenci ve öğretmenler daha düzenli bir eğitim-öğretim çevresi ve ikliminin olduğu bir okulda sürece daha aktif katılacak ve eğitim faaliyetleri hedefine daha kolay ulaşacaktır. Okullarda böyle ortamların oluşturulmasında birincil görev okul yöneticilerindedir. Elde edilen verilere göre okul yöneticileri "öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme", "okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama", ve " yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu oluşmasına öncülük etme" davranışlarını diğer davranışlara göre daha düşük düzeyde gerçekleştirmektedirler. Bu durumda okullardaki fiziksel sorunların, sosyal ve iletişimsel eksiklerin olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. "Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme" ve "öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama" davranışını yöneticiler diğer davranışlara oranla daha yüksek düzeyde göstermektedirler. Bu durumda yöneticilerin çatışmadan uzak, sorunsuz bir okul ortamı ve öğrenci başarısının artması için çevrenin ve ailenin de sürece katılımını önemsedikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Işık ve Aksoy (2008) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutunda yer alan öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama davranışını diğerlerine göre daha yüksek düzeyde gösterdikleri şeklinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Argon ve Mercan (2009) tarafından yapılan benzer çalışmada, okul yöneticilerinin, öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme ve yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük etme davranışlarını az sergiledikleri, birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme ve öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama davranışlarını daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırma ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

#### 4.6. Altıncı alt probleme ait bulgular ve yorumlar

"Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri" ile "okul yöneticilerinin kendilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri" arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir

**Tablo 4. 6: Öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki ilişki**

Boyut	ünvan	n	$\bar{X}$	F	t	df	p
Okulam amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Öğretmen	309	3,54	15,85	-9,34	157,68	,00
	Yönetici	68	4,11				
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Öğretmen	309	3,39	39,76	-15,61	279,96	,00
	Yönetici	68	4,14				
Eğitim-öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Öğretmen	309	3,34	32,26	-12,41	223,41	,00
	Yönetici	68	4,12				
Öğretmenlerin desteklenmesi ve	Öğretmen	309	2,85	28,43	-8,85	170,75	,00
	Yönetici	68	3,47				

geliştirilmesi							
Düzenli öğrenme- öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	Öğretmen	309	3,27	48,31	-18,82	301,98	,00
	Yönetici	68	4,30				

\*p<.05

Tablo 4.6 incelendiğinde, orta okullarda görev yapan branş öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin kendi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan t testi sonuçlarına göre tüm boyutlarda,  $p = .00 < .05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Test sonuçları incelendiğinde t değerlerinin negatif olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen görüşlerine ait puanların yönetici görüşlerine ait puanlardan negatif yönde ayrıştığını göstermektedir. Alt boyutların tamamında öğretmenlerin verdiği cevapların ağırlıklı ortalamasının, yöneticilerin verdiği cevapların ağırlıklı ortalamasından düşük olduğu görülmektedir.

"Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması" alt boyutuna ait veriler incelendiğinde, öğretmenlerin  $\bar{X} = 3,54$  ortalama ile, okul yöneticilerinin ise  $\bar{X} = 4,11$  ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, öğretim programının hedeflerine ulaşmasında oldukça önemli ve okul yöneticisinden göstermesi beklenen önemli öğretimsel liderlik özelliklerindedir. Verilere göre, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu boyuta verdikleri cevapların "Çoğu Zaman" düzeyinde olduğu ve öğretmen görüşleri ile yönetici görüşleri arasındaki fark düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin bu boyuttaki davranışları gösterdikleri ama yeterli düzeye ulaşamadıklarını söylenebilir.

"Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin  $\bar{X} = 3,39$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde, okul yöneticilerinin ise  $\bar{X} = 4,14$  ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Okul yöneticileri "Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi" alt boyutunda yer alan davranışları en üst düzeyde olmasa da yinede çoğu zaman gösterdikleri yönünde görüş bildirmiş ama öğretmenler, okul yöneticilerinin bu davranışlarını yeterli bulmayıp ara sıra gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

"Eğitim Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin  $\bar{X} = 3,34$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde, yöneticilerin ise  $\bar{X} = 4,12$  ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde görüş bildirdikleri görölmektedir. Okulların birer açık sistem olduğu düşünöldüğünde, her açık sistem gibi çıktılarının olması beklenir. Bu çıktıların belirlenebilmesi ve tekrar sisteme dönüt olarak verilip gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi için, eğitim-öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Okul yöneticilerinin bu bağlamda üzerlerine düşen görevleri gerçekleştirme düzeyleri açık bir sistem olan okulun sağlıklı bir şekilde yaşamına devam edebilmesi için önem arz etmektedir. Okul yöneticileri bu davranışları çoğu zaman gösterdikleri düşüncesindedir ama öğretmenler okul yöneticilerinin bu davranışları ara sıra gösterdikleri görüşündedir.

"Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin  $\bar{X} = 2,85$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde, okul yöneticilerinin ise  $\bar{X} = 3,47$  ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde görüş bildirdikleri görölmektedir. Özellikle öğretmenlerin niteliklerinin, geliştirilmesinin ve yetiştirilmesinin son derece tartışma konusu olduğu günümüzde, okul yöneticilerine öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda önemli görevler düşmektedir. Her öğretmenin kendini geliştirme ve mesleki doyuma ulaşma noktasında çalışmaları olması beklenen bir durumdur. Bu durumda olan öğretmenlerin okul yöneticilerinden gerekli desteği almamaları öğretmenlerin, performansını ve eğitim-öğretim sürecine olan katkılarını düşürecektir. Okul yöneticileri bu boyuttaki davranışları her ne kadar çoğu zaman gösterdikleri şekilde görüş bildirseler de, öğretmenlerin görüşleri, verilen cevapların ağırlıklı ortalamaları ve öğretmen ve yöneticilerin cevapları arasındaki fark okul yöneticilerinin bu davranışları yeterli düzeyde göstermedikleri yönündedir. Bu durumun eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemesi kaçınılmaz bir sonuçtur.

"Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma" alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin  $\bar{X} = 3,27$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde, okul yöneticilerinin ise  $\bar{X} = 4,30$  ortalama ile "Her Zaman" düzeyinde görüş bildirdikleri görölmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşması, öğretmen ve öğrencilerin daha verimli ortamlarda sürece katılımının sağlanması için okul yöneticileri tarafından uygun öğrenme-öğretme ortamı ve çevresinin oluşturulması gerekmektedir. Okul yöneticilerine göre kendileri düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi



oluşturmak için gereken davranışları her zaman gerçekleştirdiklerini düşünürken, öğretmenler okul yöneticilerinin bu davranışları ara sıra gerçekleştirdiklerini düşünmektedir. Aradaki bu fark ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler yöneticilerin bu davranışları yeterli düzeyde göstermediklerini düşünmektedir. Bunun ise eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

#### 4.7. Yedinci alt probleme ait bulgular ve yorumlar

a) "Orta okullarda görev yapan branş öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde" cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına belirlemek için verilere t- testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.7'de verilmiştir.

**Tablo 4.7: Yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılığı**

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	F	t	df	p
Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	kadın	166	3,56	3,84	,59	276,24	,55
	erkek	143	3,52				
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	kadın	166	3,39	6,03	,15	272,59	,88
	erkek	143	3,38				
Eğitim öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	kadın	166	3,35	,35	,12	299,25	,90
	erkek	143	3,34				
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	kadın	166	2,82	6,30	-,55	275,50	,57
	erkek	143	2,88				
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	kadın	166	3,27	2,28	,01	292,27	,98
	erkek	143	3,27				

\*p<.05

Tablo 4.7 incelendiğinde, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçlarına göre bütün alt boyutlarda p >

.05 olarak bulunmuştur. Buna göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

"Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" alt boyutuna ait veriler incelendiğinde, kadın öğretmenlerin  $\bar{X} = 3,56$ , erkek öğretmenlerin ise  $\bar{X} = 3,52$  ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. "Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi" alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, kadın öğretmenlerin  $\bar{X} = 3,39$ , erkek öğretmenlerin ise  $\bar{X} = 3,38$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. "Eğitim-öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, kadın öğretmenlerin  $\bar{X} = 3,35$ , erkek öğretmenlerin ise  $\bar{X} = 3,34$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, kadın öğretmenlerin  $\bar{X} = 2,82$ , erkek öğretmenlerin ise  $\bar{X} = 2,88$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. "Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma" alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, kadın öğretmenlerin  $\bar{X} = 3,27$ , erkek öğretmenlerin ise yine  $\bar{X} = 3,27$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Akalın Akdağ (2009) ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni ilköğretim programının uygulanmasındaki etkililik düzeyini araştırdığı çalışmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Derbedek (2008) tarafından yapılan araştırmada da, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Sağır (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini cinsiyet değişkenine göre incelemiş, öğretim liderliği davranışlarının hiç bir boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Yapılan araştırmalar ile araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Bu sonuçlardan hareketle okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının algılanması bakımından kadın ve erkek öğretmenler arasında fark olmamasına neden

olarak, okul yöneticilerinin, öğretmenler arasında herhangi bir cinsiyet ayrımına gitmeden herkese eşit mesafede davranmaya çalışması gösterilebilir. Yani öğretimsel liderlik davranış boyutlarının algılanmasında cinsiyet değişkeni belirleyici özelliğe sahip değildir. Bu durumda okullarda çalışma barışının sağlanmasına önemli katkıda bulunacaktır.

b) Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, verilere Tek Yönlü Varyans Analizi(Anova) testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.8'de verilmiştir.

**Tablo 4. 8: Yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdeme göre farkı**

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Kareler Ort.	F	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar Arası	12,03	4	3,00	7,61	,00
	Grup içi	120,13	304	,39		
	Toplam	132,16	308			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Gruplar Arası	12,38	4	3,09	7,82	,00
	Grup içi	120,35	304	,39		
	Toplam	132,74	308			
Eğitim öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar Arası	18,24	4	4,56	8,20	,00
	Grup içi	168,96	304	,55		
	Toplam	187,21	308			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar Arası	17,94	4	4,48	7,89	,00
	Grup içi	172,72	304	,56		
	Toplam	190,67	308			
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar Arası	21,57	4	5,39	10,29	,00
	Grup içi	159,19	304	,52		
	Toplam	180,76	308			

\*p<.05

Orta okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre farklılık olup olmadığına ait Anova sonuçlarına göre,  $p=.00 < .05$  bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık vardır.

**Tablo 4. 9: Varyansların homojenliğine ilişkin test sonuçları**

Levene istatistik	df <sub>1</sub>	df <sub>2</sub>	p
7,083	4	304	,00

\* $p<.05$

Tablo 4.9 incelendiğinde varyansların homojen olmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde kıdemlerine göre hangi gruplar arasında fark olup olmadığına ulaşmak için, varyanslar homojen olmadığından Dunnett's T3 testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.10'da verilmiştir.

**Tablo 4. 10: Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri**

Hizmet Yılı	n	Ortalama $\bar{X}$	Hizmet Yılı	Ortalama Farkı	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi (p)
1-5 yıl	71	3,23	6 -10 yıl	-,11	,08	,90
			11 - 15 yıl	,33	,11	,05
			16 - 20 yıl	-,33*	,11	,02
			21 yıl ve üzeri	-,24	,13	,54
6-10 yıl	93	3,34	1 -5 yıl	,11	,08	,90
			11 - 15 yıl	,44*	,10	,00
			16 - 20 yıl	-,22	,09	,17
			21 yıl ve üzeri	-,13	,12	,95
1 - 5 yıl			1 - 5 yıl	-,33	,11	,05
			6 -10 yıl	-,44*	,10	,00

11-15 yıl	60	2,89	16 - 20 yıl	-,66*	,12	,00
			21 yıl ve üzeri	-,58*	,14	,00
			1 - 5 yıl	,33*	,11	,02
16-20 yıl	45	3,56	6 -10 yıl	,22	,09	,17
			11 - 15 yıl	,66*	,12	,00
			21 yıl ve üzeri	,08	,14	,99
			1 - 5 yıl	,24	,13	,54
21 ve üzeri	40	3,48	6 -10 yıl	,13	,12	,95
			11 - 15 yıl	,58*	,14	,00
			16 - 20 yıl	-,08	,14	,99

\*p<.05

Tablo 4.10 incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerle 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında  $p = ,02 < ,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile 11-15 hizmet süresine sahip öğretmenlerin görüşleri arasında  $p = ,00 < ,05$  düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin görüşleri arasında  $p = ,00 < ,05$  düzeyinde ve 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin görüşleri arasında  $p = ,02 < ,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığı zaman, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşler, 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerde  $\bar{X} = 3,23$  ortalama ile, 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerde  $\bar{X} = 3,34$  ortalama ile, 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerde  $\bar{X} = 2,89$  ortalama ile "Ara Sıra" düzeyinde gerçekleşirken, 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerde  $\bar{X} = 3,56$  ortalama ile, 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerde  $\bar{X} = 3,48$  ortalama ile "Çoğu Zaman" düzeyindedir. 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin verdiği cevaplar  $\bar{X} = 2,89$  ortalama ile en düşük, 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin verdiği cevaplar ise  $\bar{X} = 3,56$  ortalama ile en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Sonuçlar incelendiğinde, 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin verdikleri cevapların ağırlıklı ortalaması diğer hizmet sürelerine sahip öğretmen cevaplarıyla negatif yönde ayrılmaktadır. 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamasının diğer öğretmenlerden pozitif yönde ayrıştığı görülmektedir. Kıdemli öğretmenlerin verdiği cevapların ağırlıklı ortalamasının diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Derbedek (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin okul yöneticilerin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları 6-10 ve 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden yüksek çıkmıştır.

#### **4.8. Sekizinci alt probleme ait bulgular ve yorumlar**

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sahip oldukları ve öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklediği öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini almak için yapılan görüşme sonrası elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

##### **1) Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı**

Öğretmenlerle yapılan görüşmelere göre, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına ait okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri davranışlara ilişkin aşağıdaki kategoriler bulgulanmıştır.

- ✓ Toplantılar düzenleme
- ✓ Başarı durumunun takibi
- ✓ Teşvik etme
- ✓ Aileyi sürece dahil etme
- ✓ Çevreye uygun amaçlar belirleme
- ✓ Bireysel görüşmeler yapma

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenler, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı konusunda yöneticilerinin, toplantılar düzenleme, başarı durumunun takibi ve paydaşları amaçlar doğrultusunda teşvik etme davranışlarını sıklıkla gerçekleştirdiklerini belirtirken, ailenin sürece dahil edilmesi, çevreye uygun

amaçlar belirleme ve öğretmen ve öğrencilerle bireysel görüşmeler yapma davranışlarını diğer davranışlara oranla daha az gerçekleştirdiklerini yönünde görüş bildirmişlerdir.

Okul yöneticileri tarafından, "okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı" için toplantılar düzenlediğini belirten K<sub>1</sub>, öğrencilerin başarı durumunun takip edildiğini belirten K<sub>7</sub> ve çevreye uygun amaçlar belirlendiğini belirten K<sub>10</sub> sırayla aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

*"Öncelikle sene başı öğretmenler toplantısında biz bu amaçlarımızdan bahsediyoruz, konuşuyoruz ama birazda yöneticimizin amaçlarına kayıyor çünkü bizim okul müdürümüz okulun başarılı bir okul olmasını istiyor ve daha çok bu konulara ağırlık veriyor. Ulaşmak istediğimiz hedefler toplantılarda görüşülüyor, başarı ölçütü olarak sınav başarıları dikkate alınıyor."*  
K<sub>1</sub>

*"Okulumuzda sık sık deneme sınavları uygulanıyor ve alınan sonuçlar önceki sınavlarla karşılaştırılıyor düşünüş yaşayan öğrenciler tespit edilip görüşülüyor. TEOG sınav sonuçları için toplantı yapılıyor, sonuçlar duvara yansıtılıp sınıf ve branş bazında inceleniyor, toplantılarda zaman zaman tartışmalar yaşanabiliyor ve okul başarısı çevre okullarla karşılaştırılıyor."* K<sub>7</sub>

*"Okul idaremiz çevrenin durumunun farkında eğitim seviyesi ve okula olan ilgi gayet düşük, okul müdürümüz bize her zaman şunu söyler ipek kumaştan herkes güzel elbiseler dikebilir ama bizim elimizdeki kumaş ipek falan değil asıl bu kumaşla bir şeyler dikebilmek önemli diyerek imkanlar dahilinde kendi çapımızda ulaşabileceğimiz hedefler belirliyoruz."* K<sub>10</sub>

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler okul yöneticilerinden okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımına ait aşağıdaki davranışları gerçekleştirmelerini beklemektedirler.

✓ Çevreye uygun amaçlar belirleme

- ✓ Ailelerin sürece dahil edilmesi
- ✓ Ödüllendirme
- ✓ Teşvik etme
- ✓ Değişime açık olma gelişmeleri takip etme
- ✓ Karara katılmayı sağlama
- ✓ Etkili iletişim
- ✓ Değerlendirme çalışmaları
- ✓ Veli ziyaretleri

Araştırma bulgularına göre öğretmenler okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda okul yöneticilerinden, çevreye uygun amaçlar belirleme, ailelerin sürece dahil edilmesi, ödüllendirme, teşvik etme, değişime açık olma gelişmeleri takip etme, karara katılmayı sağlama, etkili iletişim, değerlendirme çalışmaları, veli ziyaretleri davranışlarını beklemektedirler.

Okul yöneticileri tarafından "okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı" konusunda çevreye göre amaçlar belirlenmesi gerektiğini belirten K<sub>8</sub>, ailelerin sürece dahil edilmesi gerektiğini belirten K<sub>9</sub> ve ödüllendirme çalışmaları yapılması gerektiğini belirten K<sub>4</sub> aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

*"Okulumuz çevresi daha iyi ve aileleri daha ilgili olan okullarla karşılaştırılıyor, bu sadece öğretmenleri zor durumda bırakıyor. Bizim elimizdeki imkanlara göre değerlendirilmemiz gerektiğini düşünüyorum." K<sub>8</sub>*

*"Ailelerimiz okula karşı yeterli ilgiyi göstermiyor, özellikle babaların çoğu okulun yolunu bilmiyor. Toplantılara bile eminim istemeyerek katılıyorlar. Okul idaresinin bir şekilde velilerin okula olan ilgisini arttıracak çalışmalar yapmaları gerektiğini düşünüyorum." K<sub>9</sub>*



*"Öğrenciler için güzel bir ödüllendirme sistemi var neredeyse her şeylerini ödüllendiriyoruz ama gel gelelim öğretmenler için bu sistem çok sağlıklı çalışmıyor. Ödüllerin kimlere ne şartlarda verildiği bizlerin aklını karıştırıyor buda motivasyonumuzu düşürüyor." K4*

Amaçların belirlenmesi ve paylaşımına ilişkin nitel veriler incelendiğinde, okullarda belirli aralıklarla toplantılar düzenlendiği ve öğrenci başarı durumunun takip edilerek değerlendirildiği sonuçları en çok gözlenen yönetici davranışları olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre özellikle TEOG sınavlarında alınan başarının artık okulları değerlendirmede önemli olduğu, yöneticilerinde başarıyı arttırmak ve belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrenci takibine dikkat ettiği, değerlendirme çalışmaları yaparak okullarda toplantılar düzenlediği söylenebilir. Okulların açık bir sistem olduğunu ve en önemli girdisinin öğrenci olduğunu düşünürsek, öğrenciyi geldiği çevreden soyutlayarak amaçlar belirlemek tartışmasız sistemi olumsuz etkileyecektir. Yöneticilerin öğretmenleri amaçlar doğrultusunda harekete geçirmede elindeki ödül gücünü etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Yazılı ödüllerin öğretmenler için şüphesiz motive edici bir etkisi olmaktadır. Yöneticilerinde bunu dikkate alarak ödül için teklif edilecek isimlerin seçiminde çok dikkatli davranmaları gerekmektedir. Yine paydaşlarını sözel ifadelerle de tebrik ederek karşı tarafta amaç doğrultusunda bir çalışma isteği uyandırabilirler. Eğitim öğretimin en önemli paydaşlarından birisi ailelerdir. Ailelerin sürece dahil edilmesi için okul yönetimlerinden gerekli çalışmaların yapılması beklenmektedir. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımında ailelerinde gereken çalışmalara katılmaları, okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmaları belirlenen amaçlara ulaşmada önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya yönelik amaçlar belirleme ve kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma davranışları en sık görülen davranışlar olmuştur. Bu yönüyle nicel verilerle nitel veriler benzerlik göstermektedir. Mercan'ın (2009) yaptığı çalışmada da okul yöneticilerinin, "kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma" davranışını sıklıkla yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde sonuçlar benzerlik göstermektedir.

## 2) Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre, "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi" boyutuna ait okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri davranışlara ilişkin aşağıdaki kategoriler bulgulanmıştır.

- ✓ Ders giriş-çıkışlarını takip etme
- ✓ Araç gereç temini
- ✓ Öğrenci gereksinimlerini dikkate alma
- ✓ Değerlendirme çalışmaları
- ✓ Zamanın etkili kullanımı
- ✓ Faaliyet planı düzenleme

Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin derslerin zamanında başlayıp başlamadığını kontrol etmek için ders giriş çıkışlarını takip etme, araç gereç temini ve öğrenci gereksinimlerini dikkate alma çalışmalarını sıklıkla yaptığı söylenebilir Zamanı etkili kullanma, faaliyet planı düzenleme ve değerlendirme davranışlarını daha az sıklıkla gerçekleştirdikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Okul yöneticileri tarafından "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimini" sağlamak için ders giriş çıkışların takip edildiğini belirten K<sub>4</sub>, araç gereç temini sağlandığını belirten K<sub>1</sub> ve öğrenci gereksinimlerinin dikkate aldığını belirten K<sub>11</sub> sırayla aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

*"Okul yöneticimiz özellikle sabahları erken saatte gelir ve öğretmenlerin zamanında gelip gelmediğini, derslerin başlayıp başlamadığını kontrol eder. Diğer zaman dilimlerinde de yine takip eder aksi bir durum olduğunda gerekli uyarılarda bulunur." K<sub>4</sub>*

*"Ders araç gereçlerinin temini konusunda sorun yaşamıyoruz, bol bol kullanıyoruz. Fotokopi makinemiz sürekli çalışıyor ve sene başından beri 90000 kağıt fotokopi çekildiği söyleniyor ve hala devam ediliyor. Okula laboratuvar yapıldı, sınıflara kitaplıklar yapıldı kaynak*

*temini konusunda bir sıkıntımız yok ve etkili kullanıldığını da düşünüyorum." K<sub>1</sub>*

*"Bizde ders programları öğretmene göre değil öğrenciye göre hazırlanıyor, sayısal dersler sabaha, sözel dersler öğleden sonraya konulduğu için ders programları biraz dağınık. Öğrencilere göre ayarlanmış gibi." K<sub>11</sub>*

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre, "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi" boyutuna ait okul yöneticilerinden gerçekleştirmeleri beklenen davranışlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- ✓ Zamanın etkili kullanımı
- ✓ Fiziksel ortam hazırlama
- ✓ Okul aile işbirliği
- ✓ Araç gereç temini
- ✓ Sınıf ziyaretleri

Elde edilen bulgulara göre zamanın etkili kullanımı, fiziksel ortam hazırlama, okul aile işbirliğini sağlama, araç gereç temini ve sınıf ziyaretleri konularında okul yöneticileri tarafından çalışmalar yapılması öğretmenlerce beklenmektedir.

Okul yöneticileri tarafından, "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimini" sağlamak için zamanın etkili kullanımının sağlanmasını beklediğini belirten K<sub>8</sub> ve gerekli fiziksel ortamın sağlanması gerektiğini belirten K<sub>12</sub> aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

*"Dersler sık sık duyuru, ders defteri getirme, götürme, öğrenci çağırma, belge imzalatma gibi sebeplerle bölünüyor. Öğrencilerin dikkati dağılıyor, dersi olumsuz etkiliyor. Bunun önüne geçilmesi gerekli." K<sub>8</sub>*

*"Fiziksel olarak eksiklerimiz var. Örneğin bir veli görüşme odamız olmalı, velilerle teneffüslerde gürültülü bir ortamda*

*koridorlarda ayak üstü görüşmek zorunda kalıyoruz hiç hoş olmuyor."*

*K<sub>12</sub>*

Programın amaçlarına ulaşması için belirlenen ders içi etkinliklerin belirli bir zaman içerisinde yapılması gerekir. Okul yöneticilerinin de zaman kaybının önüne geçmek için ders giriş çıkışlarının takibine önem verdikleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin öğrenmenin daha kalıcı olması ve bilgilerin somutlaştırılmasında araç-gereç kullanımının önemini farkında olduğu sonuçlara bakılarak söylenebilir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrenci merkeze alınmalı ve gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Görüşme sonuçlarına göre yöneticilerin bu davranışı sıklıkla gerçekleştirdikleri görülmektedir. Değerlendirme çalışmalarıyla eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi sağlanmaktadır. Yapılan çalışmaların kayıt altına alınması ve aksaklıkların tespitini kolaylaştırmak için faaliyet raporu oldukça gereklidir. Okul yöneticilerinin bu davranışı da az gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Araştırmanın nicel verilerine göre derslerin zamanında başlama ve bitirilmesini sağlama ve okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme davranışları nitel sonuçlarda olduğu gibi sıklıkla görülmektedir. Işık ve Aksoy (2008) tarafından yapılan çalışmada da okul müdürlerinin derslerin zamanında başlatılması ve bitirilmesini sağlama davranışı yüksek düzeyde gerçekleştirmektedir. Bu yönüyle araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir.

### **3) Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi**

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre, "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" boyutuna ait okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri davranışlara ilişkin aşağıdaki kategoriler bulgulanmıştır.

- ✓ Seviye belirleme sınavları
- ✓ Öğrenci takibi
- ✓ Öğrencilerin ödüllendirilmesi
- ✓ Toplantılar düzenleme
- ✓ Okul-aile işbirliği

Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi için seviye belirleme sınavları yapma, öğrenci takibi ve ödüllendirilmesi davranışlarını sıklıkla yaptıkları görülmektedir. Toplantılar düzenleme ve aile ile iletişime geçme davranışlarını ise daha az gerçekleştirmektedirler.

Okul yöneticileri tarafından "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" için seviye belirleme sınavı düzenlediğini belirten K<sub>14</sub>, öğrenci takibinin yapıldığı ve ödüllendirildiğini belirten K<sub>7</sub> ve okul aile işbirliğinin sağlandığını belirten K<sub>3</sub> aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

*"Aylık düzenli olarak deneme sınavlarımızı yapıyoruz, sonuçlar bir hafta içinde geliyor ve değerlendirmelerimizi yapıyoruz." K<sub>14</sub>*

*"Gerek deneme sınavları gerek yazılı sınavlarda öğrenci başarıları takip ediliyor. Okul yöneticilerimiz bu konuda çok titiz, öğrencileri tek tek takip ediyorlar. Derslerinde veya çeşitli yarışmalarda başarılı olan öğrenciler takdir ediliyor. Sözlü ve yazılı ödüllendirmenin yanında bazen küçük maddi ödüllerde veriliyor. Örneğin okul kantininde kullanmaları için hediye çeki veriliyor." K<sub>7</sub>*

*"Öğrencilerle ilgili her konuda aile ile iletişime geçiliyor. Okula gelmeseler hemen veliler aranıyor ve bilgi alınıyor. Sınav sonuçlarında düşüş yaşayan öğrencilerin velileri hemen okula çağırılıp konuşuluyor." K<sub>3</sub>*

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre, " öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" boyutuna ait okul yöneticilerinden gerçekleştirmeleri beklenen davranışlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- ✓ Değerlendirme çalışmaları
- ✓ Sürecin gözden geçirilip eksiklerin giderilmesi
- ✓ Öğretmenlerin koordinasyonu

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler okul yöneticilerinde değerlendirme çalışmaları yapmalarını, süreci gözden geçirip eksikleri değerlendirmelerini ve öğretmenlerini koordine etmelerini beklemektedirler.

Okul yöneticileri tarafından, "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" için değerlendirme çalışmaları yapılması gerektiğini belirten K<sub>5</sub> aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

*"Çok fazla sınav yapıyoruz ama sonuçları pek değerlendirmiyoruz. Bazen öğretmen arkadaşlar kendi zümrelerini değerlendiriyor ama okul idaresi böyle bir çalışma yapmıyor. Bu yüzden neyin eksik olup olmadığını tespit etmiyoruz." K<sub>5</sub>*

Eğitim sistemimizin neredeyse her aşamasında sınavlar öğrencilerimizin karşısına çıkmakta ve öğrenim hayatlarını şekillendirmektedir. Okul yöneticileri de bunun farkında olsa gerek ki okullarında seviye belirleme sınavlarını sık sık düzenlemekte ve öğrenci takibini sağlamaktadırlar. Yine öğrencilerin başarılarının pekiştirilmesi için ödüllendirme faaliyetleri de yapılmaktadır. Öte yandan okul aile işbirliğinin en az sıklıkla gerçekleştiriliyor olması, okulun en önemli paydaşlarından biri olan ailenin sürecin dışında kalmasına sebep olacaktır. Bu durumun eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır.

Araştırmanın nicel verileri de incelendiğinde okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme davranışı nitel verilerde de olduğu gibi sıklıkla görülmektedir. Sayın (2010) tarafından yapılan araştırmada, öğrenci başarılarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma davranışı öğretmenler tarafından en çok benimsenen öğretimsel liderlik davranışı olmuştur. Bu araştırma sonucundan da anlaşılacağı gibi okul yöneticileri öğrenci başarısını takip etme ve değerlendirme çalışmaları yapmaktadırlar. Sonuçlar incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

#### **4) Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi**

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre, "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutuna ait okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri davranışlara ilişkin aşağıdaki kategoriler bulgulanmıştır.

- ✓ Mesleki yönden gelişimi destekleme
- ✓ Sözlü takdir

- ✓ Mesleki gelişimden faydalanma
- ✓ Gelişmelerden haberdar etme
- ✓ Yazılı olarak ödüllendirme

Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin, mesleki yönden gelişimi destekleme, sözlü takdir ve mesleki gelişimden faydalanma davranışlarını daha çok gerçekleştirdikleri görülmektedir. Gelişmelerden haberdar etme ve yazılı olarak ödüllendirme davranışlarının ise diğer davranışlara oranla daha az gerçekleştiği görülmektedir.

Okul yöneticileri tarafından "öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi" için mesleki yönden gelişiminin desteklediğini belirten K<sub>15</sub> ve öğretmenlerin sözlü şekilde takdir edildiğini belirten K<sub>13</sub> aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

*"Öğretmenlerimizden yüksek lisans yapanların günleri boşaltılmaya çalışılıyor. Bizim okulda farklı bir dal okuyan öğretmenimiz var, onun için öğleden sonraları tamamen boşaltıldı, sadece sabahlara ders kondu." K<sub>15</sub>*

*"Özellikle yapılan toplantılarda çeşitli yarışmalara öğrencileri hazırlayan, ders dışı etüt çalışmaları ve buna benzer çalışmalar yapan öğretmenlerimize okul yöneticimiz teşekkür eder." K<sub>13</sub>*

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre, "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutuna ait okul yöneticilerinden gerçekleştirmeleri beklenen davranışlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- ✓ Yazılı olarak ödüllendirme
- ✓ Objektif performans değerlendirme
- ✓ Mesleki yönden gelişimi destekleme
- ✓ Gelişmeleri takip etme
- ✓ Teşvik etme
- ✓ Farklı düşünceleri destekleme

✓ Mesleki gelişimden faydalanma

Araştırma bulgularına göre, yazılı olarak ödüllendirme, objektif performans değerlendirme, mesleki yönden gelişimi destekleme, gelişmeleri takip etme, teşvik etme, farklı düşünceleri destekleme ve mesleki gelişimden faydalanma öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklediği davranışlardır.

Okul yöneticileri tarafından "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" için yazılı olarak ödüllendirmenin gerektiğini belirten K<sub>6</sub> ve objektif bir şekilde performans değerlendirmesi yapılması gerektiğini belirten K<sub>1</sub> aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

*"Öğretmenlerin çalışmalarının karşılıklarını çoğu zaman almadıklarını düşünüyorum, biz geçen yıl öğrencilerimizle birlikte okulumuzu bir proje yarışmasında şehir dışında başarılı bir şekilde temsil ettik. Kesinlikle yazılı olarak hiç bir ödüllendirme olmadı sadece sözlü olarak teşekkür edildi. Yolluklarımız bile yaklaşık altı ay sonra ödendi, siz olsanız bir daha böyle bir çalışma yapar mısınız? Ama bazen öyle arkadaşlar öyle ödüllere layık görülüyor ki insanın aklında soru işaretleri oluşuyor." K<sub>6</sub>*

*"Şu konuda bir sıkıntı yaşıyoruz, öğretmen performansları değerlendirildiğinde yeri geldiğinde şu işi yapmıyorsun denilsin, bu konuda okul yöneticimiz herkesin belli bir yaşa geldiğini, kişilerin kendi görevini bildiğini ve yaptığını düşünüyor. İyi çalışanlar takdir görüyor ama olumsuzluklar değerlendirilmiyor. Böylece bazıları sorumluluktan kaçıyor, okulun bütün yükü belli kişilerin üzerine biniyor." K<sub>1</sub>*

Son zamanlarda öğretmen yetiştirme ve geliştirme çok tartışılan konulardan birisi olmuştur. Öğretmenlerin kendilerini mesleki ve bireysel açıdan geliştirmelerinin eğitim-öğretim ortamına olumlu yansımaları olacaktır. Okul yöneticilerinin de bunun farkında olmaları ve öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlamaları kuşkusuz idareci oldukları okula faydalı olacaktır. Araştırmaya katılan okullardaki yöneticiler de bunun farkında olmalı ki öğretmenlerin mesleki yönden gelişimini destekleme ve takdir etme davranışlarını sıklıkla sergilemektedirler. Okul yöneticilerinin öğretmenlerinin mesleki



gelişmelerinde eğitim ortamında faydalanmaları, eldeki insan kaynaklarını okulun amaçları doğrultusunda kullanmalarında ve istenen sonuçlara ulaşmalarında yararlı olacaktır. Yine öğretmenlerin gelişmelerden haberdar edilmeleri ve yazılı olarak ödüllendirilmeleri olumlu davranışlarını pekiştirecek ve bir motivasyon kaynağı olacaktır.

Araştırmanın nicel verileri de incelendiğinde mesleki yönden gelişme çabası içinde olan öğretmenleri destekleme ve üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma davranışlarını nitel verilerde olduğu gibi sıklıkla görülmektedir. Bu yönüyle nitel sonuçlar ve nicel sonuçlar benzerlik göstermektedir. Tanrıoğen'nin (2000) temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını araştırdığı çalışmada, öğretmenleri mesleklerinde gelişme ve ilerleme doğrultusunda teşvik etme ve öğretmenler arasında ayırım yapmama sıklıkla beklenen davranışlar olmuştur. Araştırma verileri incelendiğinde sonuçlar benzerlik göstermektedir.

##### **5) Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma**

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre, "düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma" boyutuna ait okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri davranışlara ilişkin aşağıdaki kategoriler bulgulanmıştır.

- ✓ Uygun fiziksel şartlar sağlama
- ✓ Çatışmayı engelleme
- ✓ Fon oluşturma(doğum, düğün, cenaze, tayin vb. durumlarda kullanmak için)
- ✓ Sosyal etkinlikler düzenleme
- ✓ Aileyi sürece dahil etme
- ✓ Düzen ve disiplini sağlama
- ✓ Olumlu iletişim

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler okul yöneticilerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmak için uygun fiziksel ortam sağlama, çatışmayı

engelleme, fon oluşturma(doğum, dđęün, cenaze, tayin vb. durumlarda kullanmak için), sosyal etkinlikler düzenleme(yemek, piknik, ziyaret vb.) davranışlarını daha çok gerçekleştirdiklerini belirtirken, aileyi sürece dahil etme, düzen ve disiplini sağlama, olumlu iletişim davranışlarını ise diğerlerine göre daha az sergilediklerini belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri tarafından, "düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmak" için çatışmanın engellediğini belirten K<sub>11</sub>, sosyal etkinlikler düzenlediğini belirten K<sub>7</sub> ve öğretmenlerin özel günlerinde kullanılmak üzere bir fon oluşturduğunu belirten K<sub>12</sub> aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

*"Sınıflarımız fiziksel olarak yeterli, bilgisayar, projeksiyon ve kablosuz internetimiz mevcut araç gereç konusunda da sorun yaşamıyoruz.. " K<sub>11</sub>*

*"Okuldaki arkadaşlarla birlikte bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Öğretmenler gününde kesin bir yemek organize ediyoruz. Bu yemeğe okulumuzda daha önceden çalışıp tayini çıkmış arkadaşlarımızı da çağırıp küçük de olsa hediyeler vermeye çalışıyoruz. Onun dışında yine okulda birlikte yemekler yiyoruz. Seminer döneminde okuldaki bütün öğretmenlerin katıldığı bir piknik düzenliyoruz yılın yorgunluğunu atmaya çalışıyoruz." K<sub>7</sub>*

*"Okul olarak iyi günümüzde de kötü günümüzde de beraber olmaya çalışıyoruz. Bir arkadaşımız evlendiğinde, çocuğu olduğunda veya cenazesi olduğunda yanında oluyoruz. Böyle günlerde kullanmak için her ay belli miktarda para topluyoruz. Cenazesi olan arkadaşlara yemek gönderiyoruz, dđęünü veya çocuğu olan arkadaşlara altın hediye ediyoruz. Yine tayini çıkan arkadaşlara bizi hatırlamaları için hediyeler vermeye çalışıyoruz." K<sub>12</sub>*

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre, "düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma" boyutuna ait okul yöneticilerinden gerçekleştirmeleri beklenen davranışlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

✓ Düzen ve disiplini sağlama

- ✓ Aileyi sürece dahil etme
- ✓ Takım ruhu oluşturma
- ✓ Objektif olma
- ✓ Eleştirilere açık olma
- ✓ Sosyal etkinlikler düzenleme(yemek, piknik, ziyaret vb.)

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması için okul yöneticilerinin, Düzen ve disiplini sağlama, aileyi sürece dahi etme, takım ruhu oluşturma, objektif olma, eleştirilere açık olma ve sosyal etkinlikler düzenlemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri tarafından, "düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturulması" için okulda düzen ve disiplinin sağlanması gerektiğini belirten K<sub>10</sub> ve ailelerinde sürece dahil edilmesi gerektiğini belirten K<sub>9</sub> aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

*"Öğrenciler bazen ders işlerken dersi engelleyen olumsuz davranışlarda bulunuyor. Konuşuyorum yapmaması gerektiği konusunda uyarıyorum ama hiç etmiyor. Bazen çok sinirleniyorum kızıyorum, ders saatimin çoğunu o öğrenciye ayırıyorum ama nafile. Hatta bir kaç kez öğrencileri sınıftan attım, bu seferde idare tarafında uyarıldım, bazen eliniz kolunuz bağlanıyor. Bazı öğrencilerin ciddi anlamda disipline ihtiyacı var." K<sub>10</sub>*

*"Çoğu veli okula belki de hiç gelmemiştir. Özellikle babaların çoğu bu işi tamamen annelere yıkmış görünüyor. Tabi ilgili velilerimizde var ama azınlıkta. Veli toplantılarını bile bir kaç veliyle birlikte yapıyoruz." K<sub>9</sub>*

Öğretmen ve öğrencilerin daha uygun şartlarda eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmeleri, okulda olumlu bir iklim oluşturulması, okulun bütün paydaşları arasında takım ruhu oluşturma okul yöneticilerinin önemli görevlerindedir. Okul yöneticileri öyle bir okul ortamı oluşturmalıdır ki özellikle öğretmenler ve öğrenciler okula istekli bir şekilde gelmeli okulda kendilerini mutlu hissetmelidir, buda eğitim

faaliyetlerine olumlu yansiyacaktır. Aksi takdirde okul insanlar için mesai saatinin bitmesinin beklendiği çekilmez ortamlar olacaktır. Öğrenci ve öğretmenlerin uygun fiziksel ortamlarda çalışmaları sürece daha etkin katılmalarını ve daha kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Öğrenci, öğretmen, aile ve okulun diğer çalışanları arasındaki çatışmaların engellenmesi çalışma barışı açısından önemlidir. Düzenlenen sosyal faaliyetler insan ilişkilerinin güçlenmesine ve okulda bir takım ruhu oluşmasını sağlayacaktır. Yine öğretmenlerin özel günlerinde hatırlanmaları onların okula bağlılıklarını artıracaktır. Okul yöneticilerinin bu konulara önem verdiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin olumlu bir iletişim ortamı oluşturması kişilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlayacaktır. Okul ortamında düzen ve disiplinin sağlanması ile çatışmanın engellenmesi okulun bu olumsuzluklardan zarar görmesini engelleyecektir. Ama araştırmaya katılan öğretmenlerimiz okul yöneticilerini bu konularda yeterli görmemektedir. Ailenin de sürece dahil edilmesi dinamik bir okul-aile işbirliğinin sağlanması, ailelerinde eğitim-öğretim sürecinde üzerlerine düşen görevleri yapmaları gerekmektedir. Öğretmenlerimiz bu konuda da okul yöneticilerini yetersiz bulmaktadır.

Araştırmanın nicel verileri incelendiğinde birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme davranışı en çok görülen davranış olmuştur. Nitel verilere göre de okul yöneticileri okullarındaki çatışmaları engellemeye yönelik çalışmaları sıklıkla yapmaktadırlar. Sayın (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de okul yöneticilerinin birey ve gruplar arasındaki çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme davranışı öğretmenler tarafından en çok benimsenen davranış olmuştur ve bu araştırma ile sonuçlar benzerlik göstermektedir.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda getirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Birinci alt probleme ait sonuçlar

Okul yöneticilerinin, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda ki öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine göre; "öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme" davranışı okul yöneticilerinde en çok görülen davranışken, "okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme" en az görülen davranıştır. Yöneticilere göre ise; "okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma" kendilerinde en çok algıladıkları davranışken, "öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme" en az görülen davranıştır. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı alt boyutunda yer alan davranışlara ait verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında ise; öğretmenlere göre  $\bar{X} = 3,57$  ortalama, yöneticilere göre  $\bar{X} = 4,11$  ortalama ile bu davranışların çoğu zaman gerçekleştiği şeklinde bir algı olduğu sonucuna varılmıştır.

#### 5.2. Birinci alt probleme ait öneriler

Okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için öncelikle amaçların net bir şekilde ifade edilmesi gereklidir. Bu amaçlar okul yöneticileri tarafında paylaşılarak amaç doğrultusunda bir koordinasyon sağlanması gereklidir. Bu bağlamda yönetici ve öğretmenlere ilgili birimlerce gerekli hizmet içi eğitim ve rehberlik çalışmaları yapılabilir. Belirli aralıklarla toplantılar düzenlenerek amaçlar tartışmaya açılabilir. Amaçlar geliştirilirken öğretmen görüşleri ve öğrenci başarı durumları göz önünde bulundurulabilir.

#### 5.3. İkinci alt probleme ait sonuçlar

Okul yöneticilerinin, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme boyutunda ki öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine göre; "okulun eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili yıllık faaliyet raporu

hazırlama" davranışı okul yöneticilerinde en çok görülen davranışken, "sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme" en az görülen davranıştır. Yöneticilere göre ise; "okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme" kendilerinde en çok algıladıkları davranışken, "programla ilgili materyalin(kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma" en az görülen davranıştır. Eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme alt boyutunda yer alan davranışlara ait verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında ise; öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin,  $\bar{X} = 3,39$  ortalama ile bu davranışları ara sıra gerçekleştirdiklerini görülürken, yöneticiler ise,  $\bar{X} = 4,14$  ortalama ile bu davranışları çoğu zaman gerçekleştirdikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretmen görüşleri ile yönetici görüşleri arasında bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

#### **5.4. İkinci alt probleme ait öneriler**

Programlarda belirtilen kazanımların öğrencilere verilebilmesi için uygun şartların sağlanması okul yönetimlerinin görevleridir. Okul yöneticilerinin ders esnasında derslerin bölünmesi ve zaman kaybına sebep olan duyuru, öğrenci çağırma, evrak imzalatma gibi durumların önüne geçmesi sağlanmalıdır. Öğretim programında öğrenci beklentileri göz önünde bulundurulabilir. Okul yöneticileri materyal seçimi ve kullanımı süreçlerini takip edebilmelidir. Sınıf ziyaretlerinde bulunarak sürece ilişkin değerlendirme çalışmaları yapıp, öğrenci ve öğretmenlerle paylaşımlarda bulunabilir.

#### **5.5. Üçüncü alt probleme ait sonuçlar**

Okul yöneticilerinin, eğitim-öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda ki öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine göre; "okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme" davranışı en çok görülen davranışken, "sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme" en az görülen davranıştır. Ancak eğitim-öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutunda yer alan davranışlara ait verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında ise; öğretmenler  $\bar{X} = 3,34$  ortalama ile bu davranışların ara sıra gerçekleştiğini düşünürken, yöneticiler  $\bar{X} = 3,95$  ortalama ile bu davranışların çoğu zaman gerçekleştiği şeklinde görüş

bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretmen görüşleri ile yönetici görüşleri arasında bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

### **5.6. Üçüncü alt probleme ait öneriler**

Eğitim-öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi için yapılan seviye tespit sınavlarının sonuçlarının ayrıntılı bir şekilde değerlendirilip öğretmen, öğrenci ve ailelere gerekli dönütlerin verilmesi sağlanabilir. Değerlendirme çalışmaları sadece sonuçlar üzerinden değil süreç boyutunda da titizlikle yapılmalıdır. Bunun sonucu olarak okul yöneticileri sınıf ortamında her dönem en az bir kez olmak üzere gözlemler yapabilir. Başarılı öğrenciler ödüllendirilebilir. Öğrenci başarı durumuna göre programda gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılabilir.

### **5.7. Dördüncü alt probleme ait sonuçlar**

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda ki öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine göre; "öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme" davranışı okul yöneticilerinde en çok görülen davranışken, "öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma" en az görülen davranıştır. Yöneticilere göre ise; "üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma" kendilerinde en çok algıladıkları davranışken, "hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma" en az görülen davranıştır. Ancak öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda yer alan davranışlara ait verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında ise; öğretmenler  $\bar{X} = 2,85$  ortalama ile bu davranışların ara sıra gerçekleştiğini düşünürken, yöneticiler  $\bar{X} = 3,47$  ortalama ile bu davranışların çoğu zaman gerçekleştiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretmen görüşleri ile yönetici görüşleri arasında bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

### **5.8. Dördüncü alt probleme ait öneriler**

Öğretmenlerin geliştirilmesi için yeterli sayıda hizmet içi eğitim çalışmaları MEB bünyesinde yürütülmeli ve öğretmenler bunlara katılma konusunda yönlendirilmelidir. Bunun için üniversitelerle işbirliğine gidilebilir, akademisyenlerden destek alınabilir. Yazılı olarak ödüllendirme konusunda okul yöneticilerine yetkiler

verilmeli ve objektif performans değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Öğretmenlere uygun kariyer basamaklarıyla(uzman öğretmenlik vb.) kendilerini geliştirmelerine fırsatlar verilmelidir. Öğretmenlikle ilgili gelişmeler takip edilerek belirli aralıklarla bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişmelerinden eğitim ortamında faydalanılarak diğer öğretmenlere örnek olması sağlanabilir.

### **5.9. Beşinci alt probleme ait sonuçlar**

Okul yöneticilerinin, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda ki öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine göre; "birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme" ve "öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama" davranışları okul yöneticilerinde en çok görülen davranışken, "öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme" en az görülen davranıştır. Yöneticilere göre ise; "görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme" kendilerinde en çok algıladıkları davranışken, "yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme" en az görülen davranıştır. Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda yer alan davranışlara ait verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında ise; öğretmenler  $\bar{X} = 3,27$  ortalama ile bu davranışların ara sıra gerçekleştiğini düşünürken, yöneticiler  $\bar{X} = 4,30$  ortalama ile bu davranışların her zaman gerçekleştiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretmen görüşleri ile yönetici görüşleri arasında bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, sadece ölçeğin birinci alt boyutunda verilen cevaplar aynı düzeydedir. Diğer boyutlarda yönetici ve öğretmen algıları farklı düzeylerde çıkmıştır.

### **5.10. Beşinci alt probleme ait öneriler**

Okulları daha ilgi çekici, öğrenci ve öğretmenler için daha huzurlu çalışma ortamları haline getirecek, olumlu bir iklim oluşmasını sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır. Okulun paydaşlarının kaynaşması ve takım ruhu oluşması açısından sosyal etkinliklere ağırlık verilebilir. Okulda olumlu bir iletişim ortamı sağlayarak, herkesin



kendini ifade edebileceği bir ortam sağlanmalıdır. Okulun zarar görmesine sebep olacak çatışmalar engellenmelidir.

### 5.11. Altıncı alt probleme ait sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile okul yöneticilerinin kendilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı alt boyutunda yer alan davranışlara ait verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında; öğretmenlerin  $\bar{X} = 3,57$  ortalama, yöneticilerin  $\bar{X} = 4,11$  ortalama ile bu davranışların çoğu zaman gerçekleştiği şeklinde bir algı oluşmaktadır. Eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme alt boyutunda yer alan davranışlara ait verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında ise; öğretmenler  $\bar{X} = 3,39$  ortalama ile bu davranışların ara sıra gerçekleştiğini düşünürken, yöneticiler  $\bar{X} = 4,14$  ortalama ile bu davranışların çoğu zaman gerçekleştiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Eğitim-öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutunda yer alan davranışlara ait verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında ise; öğretmenler  $\bar{X} = 3,34$  ortalama ile bu davranışların ara sıra gerçekleştiğini düşünürken, yöneticiler  $\bar{X} = 3,95$  ortalama ile bu davranışların çoğu zaman gerçekleştiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda yer alan davranışlara ait verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında ise; öğretmenler  $\bar{X} = 2,85$  ortalama ile bu davranışların ara sıra gerçekleştiğini düşünürken, yöneticiler  $\bar{X} = 3,47$  ortalama ile bu davranışların çoğu zaman gerçekleştiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda yer alan davranışlara ait verilen cevapların ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında ise; öğretmenler  $\bar{X} = 3,27$  ortalama ile bu davranışların ara sıra gerçekleştiğini düşünürken, yöneticiler  $\bar{X} = 4,30$  ortalama ile bu davranışların her zaman gerçekleştiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bütün boyutlarda öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyi yöneticilerden düşüktür.

### **5.12. Altıncı alt probleme ait öneriler**

Öğretmen ve yöneticiler arasında oluşan bu algı farklılığının olası görüş ayrılıklarına yol açabileceği düşünülerek, okul yöneticilerinin daha objektif ve eleştirilere açık olması, okulda dinamik bir iletişim ortamı oluşturması gereklidir. Okul yöneticileri eleştirilere açık olup, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat verilmelidir.

### **5.13. Yedinci alt probleme ait sonuçlar**

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerine ilişkin öğretmen algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Tüm boyutlarda kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puanlar birbirlerine paraleldir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerine ilişkin öğretmen algıları kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir. 1 - 5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerle 16 - 20 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler arasında, 11-15 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerle 6-10 yıl , 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

### **5.14. Yedinci alt probleme ait öneriler**

Okul yönetiminin öğretimsel liderlik çalışmalarının farklı algılanıyor olması gruplar arasında fikir ayrılığı olduğu veya okul yönetiminin gruplara farklı davrandığını akla getirmektedir. Bu bağlamda okul yönetimlerinin daha objektif olmaya ve bütün paydaşlar arasında bir takım ruhu oluşturmaya çalışması gerekmektedir.

### **5.15. Sekizinci alt probleme ait sonuçlar**

Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması için okul yöneticisinin en çok tercih ettiği öğretimsel liderlik davranışı toplantılar düzenlemek iken, öğretmenler okul yöneticilerinden buldukları çevreye uygun amaçlar belirlemelerini beklemektedir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetiminde, okul yöneticilerinin en çok ders giriş çıkışlarını kontrol etme davranışlarını gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılrken, öğretmenler yöneticilerinden, zamanın etkili kullanımı konusunda

çalışmalar beklemektedir. Eğitim-öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda en çok gerçekleştirilen çalışmanın seviye belirleme sınavları olduğu fakat öğretmenlerin okul yöneticilerinden daha çok değerlendirmeye yönelik çalışmalar beklediği görülmektedir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki yönden gelişimini desteklerken, öğretmenler yazılı olarak ödüllendirmeye yönelik çalışmalar beklemektedirler. Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmak için okul yöneticilerinin uygun fiziksel ortamlar hazırlamaya çalıştığı fakat öğretmenlerin düzen ve disipline yönelik çalışmalar beklediği görülmektedir.

#### **5.16. Sekizinci alt probleme ait öneriler**

Okul yönetimleri öğretmenlerin kendilerinden beklediği davranışları tespit etmeli ve gerekli çalışmaları yapmaya çalışmalıdır. Bunun için öğretmen beklentilerini öğrenebilmek çeşitli anket çalışmaları yapılabilir. Öğretmenlerinde yönetim sürecinde etkin olduğu daha katılımcı çalışma ortamları oluşturulabilir.

#### **5.17. Araştırmacılara öneriler**

1. Bu araştırma daha geniş örneklemlere ve farklı eğitim bölgelerinde uygulanabilir.
2. Yönetici ve öğretmenler üzerinde yapılan bu araştırma okulun diğer bir paydaşı olan ailelere de uygulanabilir.
3. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikle ilgili çalışmaları gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunlar araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleri ile Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayın.
- Akalın Akdağ, G. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akdemir, A. (2008). *Vizyon Yönetimi*. Bursa : Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Anderson, L. & Pigford, A. (1987). Removing Administrative Impediments to Instructional Improvement Efforts. *Theory Into Practice*, 26 (3), 67-71.
- Argon, T. ve Mercan, M. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri*. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi ve MEB öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Kongre Bildirisi, İstanbul.
- Arslan(Özyurt), G. (2007). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Arslan, M. (2009). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul; Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım
- Balcı, A. (1996), "Etkili Okul ve Türkiye'de Uygulanabilirliği," *Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı*, 2(7), 126-139.
- Başaran, İ.E. (1988). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1992). *Örgütsel Davranışın Yönetimi*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Başaran, İ.E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası, 3. Baskı.
- Baysal, C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Bennis, W. (1994). Lider Olmanın Temel İlkeleri.M. Özel (Ed.). *Stratejik Yönetim Ve Liderlik* içinde (s. 63-67). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Blase, J. and Blase, J. (1999). *Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives*. *Educational Administration Quarterly*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Burnett, I. E. & A. M. Pankake. (1990). *The Effective Elementary School Principal Theoretical Bases. Research Findings And Practical Implications*. Paper Presented at The Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association (New Orleans, LA, November 1416).
- Bursalioğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme "Kaynak Metinler"*. Konya: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım LTD. ŞTİ.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri(Geliştirilmiş 12. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Camburn, Eric, Brian Rowan, James E. Taylor(2003). "Distributed Leadership in Schools: The Case of Elementray Schools Adopting Comprehensive School Reform Models", *Educational Evaluation and Policy Analysis, Winter 2003* 25(4), 347-373.
- Can, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. <http://eku.comu.edu.tr/index/3/2/ncan.pdf>
- Carrel, M: R: , Jennings, D. F. and Heavrin, C. (1997). *Fundamentals of Organizational Behavior*. Chicago: Hill Book Companies Irwin, Mc Graw Inc. USA:
- Celep, C. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2002). "Öğretmen Performansının Arttırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü" *Milli Eğitim Dergisi 2002, 153-154*.
- Creswell, J.W. , Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000a). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000b). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. İstanbul: Pegem A Yayıncılık, 2.baskı.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelikten, M.(2001). "The Instructional Leadership Tasks High School Assistant Principals" *Journal of Educational Administration*. 39(1), 67-76.

- Çetin N. (2008). Kuramsal Liderlik Çözömlerinin Işığında Okul Müdürlüğü ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 23, 74-84.
- Daresh, J. & Ching-Jen, L. C. (1985). *High School Principals' Perceptions Of Their Instructional Leadership Behavior*. Paper Presented al The Annual Meeting of The American Educational Research Association (Chicago, IL. March 31 - April 4), 22.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis Of Research On The Principal As instructional Leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Demirel Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme (20. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Özyeterlilikleri Üzerindeki Etkileri (Bursa ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.
- Doğan, H. (1982). *Analiz ve Program Hazırlama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- Drucker, F. P. (1992). *Gelecek İçin Yönetim(Manging For The Future)*. (Çev. F. Üçcan). İş Bankası Kültür Yayınları.
- Drucker, P.F. (1996). *Yeni Gerçekler*. (Çev. Birtane Karanakçı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ercan P.(1997). *İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erçetin, Ş. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon(Çağdaş ve Kültürel Yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım A.Ş.
- Fındıkçı, D. (2009). *Hizmetkar Liderlik*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Goleman, D. (2002). *Lideri lider yapan nedir?* (Çev. N. Elhuseyni). İstanbul: BZO Yayın ve Dağıtım Hizmetleri.
- Gökyer, N. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 113-129.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları. *Yayımlanmış Araştırma, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi*.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Öğretim Liderliği. *MPM Verimlilik Dergisi*, 4, 1-20.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları. *Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gürsel, M. (2003). *Okul Yönetimi(Kuramsal ve Uygulamalı)*. Konya: Eğitim Kitabevi, 5. Baskı.
- Gürsoy, M. , Aksoy, N. (2007). Öğretmenlere Göre Lise Müdürlerinin Katılımcı Yönetim Yeterlilikleri, *KKTC Milli Eğitim Dergisi*, 2007, 1-23.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Işık, H. ve Aksoy, E.(2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(19), 235-249.
- Izgar, H. (2002). *Eğitime Yeni Bakışlar- I*. Ankara: Mikro Basım Yayın Dağıtım.
- İnanlı Y., ve Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim



Liderliği Davranışları Göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.

- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, ř. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ğretim Liderliği Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kayhan, . ve Eroğlu, G. (2002). *Okul Deneyimi Bir Eğitim Ortamı Olarak Okul (Yapı, İşleyiş ve İlişkiler)*. Ankara: Damga Yayınevi.
- Kaymakamoğlu A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi ğretim Programına ilişkin Müfettiş, Okul Yöneticisi ve ğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi(Ankara İli rneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Bas. Yayın.
- Korkmaz, A. (1996). Eğitim Yönetiminde Liderlik ve Lider Tipleri. *ağdaş Eğitim Dergisi*, Ankara: Tekişik Yayıncılık, 225.
- Korkut, H. (1992). Üniversite Akademik Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 25(1) , 93.
- Krug, S. (1992). Instructional Leadership: A Constructivist Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-43.
- Kurt A. A. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:2750,Açık ğretim Fakültesi Yayını No: 1708
- Külahçı, ř. (1995). *Analiz ve Program Geliştirme. Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi ğrenci Kılavuzu*, A-2. Ankara: Özışık Ofset.
- Memişoğlu, S.P. (2004). Lise Müdürlerinin Liderlik zelliklerine İlişkin ğretmen Görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*.

- Memişoğlu, S. P. ve Sağır, M. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Mercan, B. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetme Davranışlarının Değerlendirilmesi(Balıkesir İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği. Resmi Gazete, 26856: 24 Nisan 2008.
- Okutan, M.(1998). “Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışlarının Değerlendirilmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 1-6.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2000). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Sosyal Bilimler Dergisi*. 266-282
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, 5. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2000); *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özden, Y. (2005); *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özmen, F. (2003). Liderlik Tarzları ve Okul Yöneticilerinin Eğitimi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi Sonbahar, 13, Anı Yayıncılık*.
- Öztaş, N. (2010). *Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş ve Karaman İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Peker, O. (2004). Eğitim liderliğinin sorumluluğu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 307, 41-49.
- Sabuncuoğlu, Z. Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitapevi.

- Sağır, M. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sayın, E. (2010). *Öğretimsel Liderlik ve İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Schein, Edgar H. (1978). *Örgüt Psikolojisi*. (Çev: Mustafa Tosun) Ankara: Todaye Yayınları.
- Shonta M., Smith B.S, (2007). *Principals' and Teachers' Perception of Principals' Instructional Leadership*, Saint Luis University.
- Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sünbül, A. M. (2003). *Eğitime Yeni Bakışlar*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Şimşek, M.Ş. ve Çelik, A. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Şişman, M. (1997). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *Eskişehir: IV. Eğitim Bilimleri Kongresi. Anadolu Üniversitesi*.
- Şişman, M. (2012). Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 4. Baskı.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(7), 67-73.
- Tatlıoğlu K. ve Okyay E.O. (2012). Özel Eğitim Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Rollerini(Gaziantep ili örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, Spring,7(2), 1045-1061.

- Taymaz, H. (1989). *Uygulamalı Eğitim Yönetimi*. Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Toker T. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Toprakçı, E. (2004). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ütopya Yayınları.
- Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon Teorileri*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Töremen, F. ve Karakuş, M.(2008) "Okullarda İşleri Kolaylaştırma Çabası: Okul Yönetiminde Kolaylaştırıcı Liderlik". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. esosder.org. 25(25)*.
- Uyguç, N., Duygulu, E. ve Çıraklar, N. (2000). Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik ve Performans. *Erciyes Üniversitesi 8. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Bildirileri Kitabı. Kayseri: Erciyes Üniversitesi*.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Yıldız N. N. (2008). *Eğitim Yöneticilerinin Öğretim Programları Yönetme Yeterliliklerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yörük, S., Akdağ Akalın, G. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 3(1), 66-92*.

# **EKLER**

**EK 1:****ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ**

Öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yaptığım araştırmaya temel oluşturacak bilgileri toplamak için bu anket formunu ilginize sunuyorum. Bu ankette sizden okul yöneticilerinin bazı öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin soruları cevaplamanız istenmektedir. Anketten elde edilen veriler yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır.

Yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hızır ZORLU  
Cumhuriyet Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri ABD  
Yüksek Lisans  
Öğrencisi

**A. Cinsiyetiniz**

Kadın ( ) Erkek ( )

**B. Hizmet Yılıınız**

1 – 5 yıl ( ) 6 – 10 yıl ( ) 11 – 15 yıl ( )  
16 – 20 yıl ( ) 21 ve üzeri ( )

Aşağıda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleriyle ilgili bazı davranışlar verilmiştir. Lütfen maddelere katılma derecenize karşılık gelecek kutucuklara “x” işareti koyun.		Gerçekleşme derecesi				
		Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
<b>A. OKULUN AMAÇLARININ BELİRLENMESİ VE PAYLAŞIMI</b>						
1.	Okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama.					
2.	Okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme.					
3.	Okulun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirleme.					
4.	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma.					
5.	Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.					

6.	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma.					
7.	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.					
8.	Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme.					
9.	Okulun amaçlarının uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme.					
10.	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.					
<b>B. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM SÜRECİNİN YÖNETİMİ</b>						
11.	Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama.					
12.	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme.					
13.	Okulun 1. ve 2. kademe eğitim programları arasında koordinasyon sağlama.					
14.	Programla ilgili materyalin(kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma.					
15.	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.					
16.	Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.					
17.	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.					
18.	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama.					
19.	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme.					
20.	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.					
<b>C. ÖĞRETİM SÜRECİ VE ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ</b>						
21.	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.					
22.	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme.					
23.	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklikler yapma.					
24.	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirleme.					
25.	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.					
26.	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme.					

27.	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme.					
28.	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.					
29.	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.					
30.	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma.					
<b>D. ÖĞRETMENLERİN DESTEKLENMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ</b>						
31.	Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme.					
32.	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma.					
33.	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.					
34.	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenleme.					
35.	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.					
36.	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan(hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme.					
37.	Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma.					
38.	Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma.					
39.	Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma.					
40.	Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.					
<b>E. DÜZENLİ ÖĞRENME-ÖĞRETME ÇEVRESİ VE İKLİMİ OLUŞTURMA</b>						
41.	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme.					
42.	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme.					
43.	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama.					
44.	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma.					
45.	Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.					
46.	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.					



47.	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.					
48.	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme.					
49.	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme.					
50.	Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.					

## EK 2:

### GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmenim,  
Öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin yaptığım aştırmaya temel oluşturacak bilgileri toplamak için sizin değerli görüşlerinizi almak istiyorum.

Yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hızır ZORLU  
Cumhuriyet Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri ABD  
Yüksek Lisans Öğrencisi

#### Kişisel Bilgiler

##### A. Cinsiyetiniz

Kadın( ) Erkek ( )

##### B. Hizmet Yılıınız

1 – 5 yıl ( ) 6 – 10 yıl ( ) 11 – 15 yıl ( )  
16 – 20 yıl ( ) 21 ve üzeri ( )

1. Okul yöneticiniz, okulun amaçlarının belirlenmesi, paylaşılması, uygulamaya yansıtılması, amaçların tartışmaya açılması, gözden geçirilmesi ve koşullara göre yeniden gözden geçirilmesi vb. konularda;

- Ne tür çalışmalar yapmaktadır?
- Ne tür çalışmalar yapmasını beklersiniz?

2. Okul yöneticiniz, eğitim programı ve öğretim sürecinin; yönetimi, koordine edilmesi, uygulanması, ders araç – gereçlerinin sağlanması, öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması, sınıf ve okulda zamanın etkili kullanılması vb. konularda;

- Ne tür çalışmalar yapmaktadır?
- Ne tür çalışmalar yapmasını beklersiniz?

3. Okul yöneticiniz, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin ve başarı durumunun tespiti, paydaşların bilgilendirilmesi, başarının ödüllendirilmesi, aksaklıkların belirlenip çözüm stratejileri geliştirilmesi vb. konularda;

a) Ne tür çalışmalar yapmaktadır?

b) Ne tür çalışmalar yapmasını beklersiniz?

4. Okul yöneticiniz, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi kapsamında, uygun kaynak ve ortamların sağlanması, performanslarının değerlendirilip ödüllendirilmesi, hizmet içi eğitimlere yönlendirilmeleri, mesleki açıdan gelişmeleri için fırsatlar sunması vb. konularda;

a) Ne tür çalışmalar yapmaktadır?

b) Ne tür çalışmalar yapmasını beklersiniz?

5. Okul yöneticiniz, düzenli öğrenme – öğretme çevresi ve iklimi oluşturma, gerekli düzen ve disiplini sağlama, fiziksel ortamı düzenleme, paydaşlar arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme, çevrenin ve ailenin okula desteğini sağlama, motive edici faaliyetlere öncülük etme, çatışmaları engelleme vb. konularda;

a) Ne tür çalışmalar yapmaktadır?

b) Ne tür çalışmalar yapmasını beklersiniz?

### EK 3: Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
SİVAS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297/605.01/641684  
Konu: Araştırma İzni  
(Yük.Lis.Öğrc. Hızır ZORLU)

13/02/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğünün 04/02/2014 Tarihli ve 74817733-605.01-294-413 Sayılı Yazısı.  
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.  
c)Valilik Makamının 11/01/2013 Tarihli ve 92255297-605-851 Sayılı Onayı.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Hızır ZORLU, "Ortaokul Öğretim Programlarının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları" konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz Merkez İlçede bulunan ortaokullarda görevli idareci ve branş öğretmenlerine yönelik anket çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki anket soruları, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin, İlimiz Merkez İlçede bulunan ortaokullarda görevli idareci ve branş öğretmenlerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun bulunduğu takdirde olurlarınıza arz ederim.

Sebahattin ERBIYIK  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
13/02/2014

Çetin ÖZDEMİR  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdür V.

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
13/02/2014  
Lütfi KELDAL  
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8c65-8964-3ed3-b2fd-e670 kodu ile yapılabilir.

Muhsin Yazıcıoğlu Blv. No:23 SİVAS  
Elektronik Ağ: <http://sivas.meb.gov.tr>  
e-posta: arge58@meb.gov.tr ; istatistik58@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.KELDAL / Şef  
Tel : (0 346) 228 48 00 - 132  
Faks : (0 346) 227 06 39

## Ek 4: Ölçek sahibi izni

The screenshot shows a Gmail inbox on a Windows desktop. The browser address bar displays the URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/?pli=1#inbox/149722cf8aacc5d4>. The Gmail interface is in Turkish. The main email is titled "Araştırma izni" (Research Permission) and is from Hızır Zorlu to M. Şişman. The email content is as follows:

**Hızır Zorlu** <hzrsm40@gmail.com> 2 11 2014  
Alınan: msisman51

Hocam merhaba. Ben Hızır ZORLU, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bil. ABD Yüksek Lisans Öğrencisiyim "Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları" anketinizi izninizle araştırmamda kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim iyi günler...

**M. ŞİŞMAN** <msisman51@gmail.com> 3 11 2014  
Alınan: bana

Merhaba Hızır Bey,  
Öğretim liderliği ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Dr. Mehmet ŞİŞMAN

2 Kasım 2014 22:23 tarihinde Hızır Zorlu <hzrsm40@gmail.com> yazdı:

Yanıtla veya Yönlendir

15 GB'lık kotanın 0 GB'ı (%0) kullanılıyor  
Yönet

Şartlar - Gizlilik

Son hesap etkinliği: 1 dakika önce  
1 farklı konumda daha açık Ayarlar

The desktop taskbar at the bottom shows the Windows Start button, taskbar icons for Internet Explorer, File Explorer, Chrome, Word, and PDF Reader, and the system tray with the date and time: 01:13 13.4.2015.