

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL
MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif EBCİM

İstanbul
TEMMUZ, 2019

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN
ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif EBCİM

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU

İstanbul
TEMMUZ, 2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Program Açılmasına İlişkin protokol kapsamında açılan yüksek lisans programında hazırlanan bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU



Üye Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT



Üye Doç. Dr. Hanifi PARLAR



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdürü V.

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.


Elif EBCİM

ÖN SÖZ

Gelişen dünya her alanda olduğu gibi eğitim yöneticiliği alanında da yenilikleri beraberinde getirmektedir. Okullarımızın etkililiğini arttırmak için gelişen dünyaya ayak uydurabilen, okulun amaçlarını belirleyerek öğretmen, veli ve okul çevresiyle bir takım halinde çalışabilen, zaman yönetimi yapabilen ve öğretmenlere her noktada rehberlik edebilen liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, tüm alanlarda görüldüğü gibi, eğitim alanında da kendine özgü bir liderlik anlayışına olan ihtiyacı gözler önüne sermiş ve öğretim liderliği kavramını doğurmuştur.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini hangi derecede gerçekleştirdiklerini belirlemektir. Çalışmanın sonuçlarının okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Çalışma beş kısımdan oluşmaktadır. İlk bölüm giriş, problem, amaç ve alt amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar, ikinci bölüm kuramsal bilgiler, üçüncü bölüm yöntem, dördüncü bölüm bulgular ve yorumlar ve beşinci bölüm sonuç ve önerilerden oluşmaktadır.

Çalışmama ışık tutan Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU'na, veri analizi için yardımlarını eksik etmeyen Dr. Öğretim Üyesi Orhan ÇANAKÇI'ya, hiçbir zaman desteğini eksik etmeyen sevgili aileme, okullarında beni ağırlayan okul müdürlerimize ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Elif EBCİM

İstanbul - 2019

ÖZET

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Elif EBCİM

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU

Temmuz-2019, 96 Sayfa

Bu araştırma, ortaöğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin ne derecede gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma betimsel tarama modelinde olup nicel bir çalışmadır. Araştırmada Mehmet Şişman'ın Öğretim Liderliği anketi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul iline bağlı Kâğıthane ilçesindeki 15 ortaöğretim kurumu ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşturmuştur. Bu okulların 13'ü örnekleme alınmıştır. 2 okuldan anket katılımı sağlanamamıştır. Araştırmanın verileri literatür tarama ve anket uygulama şeklinde toplanmıştır. Veriler toplanırken önce yerli ve yabancı araştırma, yayın ve kitaplar incelenerek ilgili olan kaynaklar belirlenmiş ve yabancı kaynaklar Türkçeye çevrilmiştir. Verilerin analizi "SPSS Statistics 22.0" programı ile yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak tablolastırılmıştır. Beş boyutta toplanan elli davranışa ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin okullar genelinde frekans, yüzde ve ortalamaları hesaplanmıştır. Öğretmenler çeşitli değişkenler açısından sınıflandırdıktan sonra bu değişkenlere bağlı olarak varyans analizi ve t testi yapılmıştır. Grupların öğretim liderliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA Analizi uygulanmıştır. Testler için anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır. Görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkan gruplar ile ilgili bulgular tablolastırılmış ve incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda; okul yöneticilerinin çoğu zaman öğretim liderliği davranışı sergiledikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Lider, liderlik, okul müdürü, ortaöğretim, öğretmen, öğretim liderliği

ABSTRACT

ANALYSING THE BEHAVIOURS OF PRINCIPALS EDUCATIONAL LEADERSHIP ACCORDING TO TEACHERS' OPINIONS

Elif EBCİM

Post Graduate Educational Management and Inspection

Thesis Advisor: Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU

July-2019, 96 Pages

This research aims to determine the extent to which the principals of secondary schools perform their teaching leadership roles. The research is a descriptive survey model and it is a quantitative study. In this research, Mehmet Şişman's educational leadership survey used. The population of the study consisted of 15 secondary education institutions in Kâğıthane district of İstanbul province and teachers working in these schools in 2016-2017 academic year. 13 of these schools were sampled. Survey participation from 2 schools could not be achieved. The data of the study was collected through literature survey and questionnaire application. While collecting the data, firstly domestic and foreign research, publications and books were examined and related sources were determined and foreign sources were translated into Turkish. Data were analyzed using SPSS Statistics 22.0 program. The frequency, percentage and arithmetic mean values of the personal information about the teachers included in the study were tabulated. Frequency, percentage and average of teachers' opinions about fifty behaviors gathered in five dimensions were calculated across schools. After the teachers were classified in terms of various variables, variance analysis and t test were performed depending on these variables. One-way ANOVA was used to determine whether there was a significant difference between the groups' views on instructional leadership. Significance level was taken as 0.05 for the tests. The findings of the groups where there was a significant difference between their views were tabulated and examined. As a result of the research, in line with the opinions of teachers of secondary education institutions; school administrators were found to exhibit instructional leadership behavior most of the time.

Key Words: Leader, leadership, school principal, secondary school, teacher, educational leadership

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç ve Alt Amaçlar	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	
İLGİLİ ALANYAZIN	6
2.1. Kuramsal Bilgiler	6
2.1.1. Liderlik ve Lider Kavramları.....	6
2.1.2. Yöneticilik ve Liderlik.....	9
2.1.3. Liderlik Kuramları	11
2.1.3.1. Özellikler Kuramı	11
2.1.3.2. Davranışsal Kuramlar.....	13
2.1.3.3. Durumsallık Kuramı	17
2.1.4. Liderlik Türleri	23
2.1.4.1. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik.....	23
2.1.4.2. Vizyoner Liderlik	25
2.1.4.3. Transaksiyonel (Davranışsal) Liderlik.....	25
2.1.4.4. Etik Liderlik	25
2.1.4.5. Öğrenen Liderlik	26
2.1.5. Öğretim Liderliği	26
2.1.5.1. Öğretim Liderliğinin Davranış Boyutları.....	31
2.2. İlgili Araştırmalar	40
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	40
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme.....	48
3.3. Verilerin Toplanması.....	49
3.4. Faktör analizi	50

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	54
--	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMU	56
---------------------------------	-----------

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular	56
4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Bulgular.....	58
4.2.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışlarına Ne Derecede Sahiptir?	59
4.2.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına Ne Derecede Sahiptir?.....	60
4.2.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışlarına Ne Derecede Sahiptir?.....	63
4.2.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Ne Derecede Sahiptir?.....	65
4.2.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması Davranışlarına Ne Derecede Sahiptir?	67
4.3. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışına Sahip Olma Derecelerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	69
4.4. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışına Sahip Olma Derecelerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?.....	70
4.5. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışına Sahip Olma Derecelerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Farklı Okullardan Mezun Olma Durumları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	71
4.6. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışına Sahip Olma Derecelerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	72
4.7. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışına Sahip Olma Derecelerine İlişkin Görüşleri İle Görev Yaptıkları Okul Türü Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?.....	73
4.8. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışına Sahip Olma Derecelerine İlişkin Görüşleri İle Okul Mevcudu Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	75

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
-------------------------------	-----------

5.2. Öneriler.....	83
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	83
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	84

KAYNAKÇA	85
-----------------------	-----------

EK-1.....	92
------------------	-----------

EK-2.....	96
------------------	-----------

EK-3.....	97
------------------	-----------

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2. 1. Ohio State Üniversitesi Çalışması	14
Tablo 2. 2. Vroom ve Yetton'ın Beş Liderlik Biçimi	21
Tablo 3. 1. Kâğıthane İlçesine Bağlı Ortaöğretim Kurumlarının Okul ve Öğretmen Sayılarına Göre Dağılımı	49
Tablo 3. 2. Anketin Öğretim Liderliği Boyutlarına Göre Güvenirlilik Sonuçları.....	50
Tablo 3. 3. KMO Testi Değerleri	51
Tablo 3. 4. Öğretim Liderliği Ölçeği KMO Testi Değerleri	51
Tablo 3. 5. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	53
Tablo 3F. 6. Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri.....	54
Tablo 4. 1. Cinsiyete Göre Öğretmen Dağılımları	56
Tablo 4. 2. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Dağılımları	56
Tablo 4. 3. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmen Dağılımı.....	57
Tablo 4. 4. Branşa Göre Öğretmen Dağılımı	57
Tablo 4. 5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 4. 6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı	58
Tablo 4. 7. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri	60
Tablo 4. 8. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri.....	62
Tablo 4. 9. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri	64
Tablo 4. 10. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri	66
Tablo 4. 11. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri	68
Tablo 4. 12. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı	70
Tablo 4. 13. Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı.....	71
Tablo 4. 14. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılığı ...	72
Tablo 4. 15. Öğretmen Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılığı	73
Tablo 4. 16. Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılığı	75
Tablo 4. 17. Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Mevcuduna Göre Farklılığı.....	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Liderliğe ilişkin bir model	7
Şekil 2. 2. Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği	16
Şekil 2. 3. Lider Davranışlarını Şekillendiren Durumsal Değişkenler.....	18
Şekil 2. 4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli.....	23



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Ed	: Editör
Sf	: Sayfa
SPSS	: (Statistic Packets For Social Seciencies) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
vd	: Ve Diğerleri



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve alt amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma içinde geçen kavramların tanımları ele alınmıştır.

1.1. Problem

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmelere bağlı olarak bilgi üretimi ve birikimindeki artış birey ve toplum yaşamında ciddi değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Bu değişim ve gelişimler her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de köklü değişiklikleri gerekli hale getirmiştir. Eğitim sektöründe yöneticilerin ve öğretmenlerin yaşanan bu değişim ve gelişimlere uyum sağlayabilmesi açısından devamlı olarak kendilerini yenilemelerini ve geliştirmelerini de zorunlu hale getirmiştir.

Okul yöneticileri değişen toplum yapısına uyum sağlamak durumunda olup bu toplumsal değişim beklentileri okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarıyla karşılanabilir. Devamlı olarak değişen davranışların, eylem ve gelişmelerin merkezinde olması zorunlu olan eğitim örgütlerinin öğretim liderleri de bu yönlendirmenin ve değişimin merkezinde yer alacaklar ve gelişime yön vereceklerdir. Okul yöneticilerinin öğretimin nerede olduğuna, nereye gideceğine karar verme gibi davranışları kapsayan önemli liderlik profilini gösterme yükümlülükleri söz konusudur. Okul müdürlerinin çağın gereklerini takip ederek yeniliklere açık olmaları yeni bir vizyon, misyon ve liderlik davranışını gerektirir. Okulların etkinliğinde okul yöneticilerinin öğretim liderliği özellikleri oldukça önemlidir. Okul yöneticileri iyi birer öğretim lideri olarak öğretmenlerin yürüttüğü öğretim sürecinin kalitesini, öğrencilerin başarı düzeyini, okul işlevlerindeki verimlilik düzeyini etkileyen en önemli faktördür.

Yukarıdaki açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini istenen seviyede gerçekleştirebilmeleri için öncelikli olarak öğretim liderliğine ilişkin gerekli donanımda olmaları, öğretim liderliğini gerçekleştirebilecekleri uygun ortam ve koşulların olması gerekir. Tüm bu açıklamalar doğrultusunda bu araştırmada “Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin ‘Öğretim Liderliği’ davranışlarına ne ölçüde sahip olup, bu davranışları yerine getirme dereceleri nedir?” sorularına cevap aranmıştır.

1.2. Amaç ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın amacı, İstanbul iline bağlı Kâğıthane ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumu yöneticilerinin öğretim liderliğine yönelik davranışları gerçekleştirme derecelerini öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemedir.

Alt amaçlar;

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri öğretim liderliği davranışlarına ne derecede sahiptir?
 - a. Okul yöneticileri, “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” rollerine ne derecede sahiptir?
 - b. Okul yöneticileri, “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” rollerine ne derecede sahiptir?
 - c. Okul yöneticileri, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” rollerine ne derecede sahiptir?
 - d. Okul yöneticileri, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” rollerine ne derecede sahiptir?
 - e. Okul yöneticileri, “düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması” rollerine ne derecede sahiptir?
2. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği rollerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği rollerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği rollerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin farklı okullardan mezun olma durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği rollerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği rollerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri ile okul türü arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği rollerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri ile okul mevcudu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminde istenilen hedeflere ulaşılması güçlü yönetim anlayışı ile okulun iyi örgütlenmeye sahip olup olmaması ile ilişkilidir. Okulun temel fonksiyonlarından birisi yalnızca öğrenciler için değil öğretmenler, veliler, çalışanlar ve hatta toplumun bütün bireyler için öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Okul müdürü söz konusu öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için gerekli olan kaynakları sağlayan, ortamı tesis eden ve öğrenmeye liderlik eden kişidir (Şişman, 2012).

Eğitim sistemlerini yenileştirme adına yapılan çalışmalar insan kaynağının geliştirilmesi üzerine odaklanmıştır. Eğitim sistemlerinin en değerli iki temel insan gücü kaynağı öğretmenler ve okul yöneticileridir. Küresel rekabetin artması ve zorlu hale gelmesi okulların kaliteye ilişkin sorumluluklarını da önemli oranda değiştirmiştir. Bu sürecin başarılı bir şekilde yönetilmesinde okul yöneticilerinin kilit rolü ve önemi ortaya çıkmaya başlamıştır. Eğitim yöneticisinin karşı karşıya kaldığı zorluklarla mücadelesinde onun sahip olduğu bazı beceri ve yetenekler önem arz eder. Daha kaliteli eğitimin okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Çelik, 2000: 7).

Son dönemlerde eğitim yönetimi üzerine çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar öğretim liderliğine yoğun ilgi göstermişlerdir. Bunun nedeni öğretim liderliğinin eğitim ve okul liderliğine daha yakın olması ve etkili okul oluşturmada kilit role sahip olmasıdır. Öğretim liderliği davranışlarına sahip olan yöneticilerin okuldaki

karar verme sürecindeki becerilerine olumlu katkı yapması mümkündür (Aksoy ve Işık, 2008).

Okul müdürlerinin günümüzde eğitim-öğretime daha fazla vakit ayırması ve öğretim işlerini bizzat koordine etmesi gerekir. Bunun için gelişmiş ülkelerde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ortaya çıkarıp geliştirilmesi adına pek çok araştırma gerçekleştirilmiş olmakla beraber ülkemizde bu çalışmaların sayısı istenilen düzeyde değildir. Okul müdürlerinin liderlik yeterlilikleri dikkate alındığında ülkemizde bu konuya ağırlık verilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının tespit edilmesi amaçlanmış olup bu da okullarının nasıl yönetildiklerinin, öğretmenlerin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik mevcut durumun belirlenmesi bakımından önemlidir. Bu araştırmanın öğretim liderliği üzerine gerçekleştirilecek olan yeni çalışmalar açısından yol gösterici olacağı söylenebilir. Aynı zamanda araştırmadan elde edilen bulguların okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesinde izlenecek politikaların belirlenmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri cevaplar gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Ortaöğretim kurum müdürlerinin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenebilir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul il merkezine bağlı Kâğıthane ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında bulunan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma, kullanılan anket ve öğretim liderliğinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması” davranışları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ortaöğretim Kurumu: Ortaokul ya da imam-hatip ortaokulunun ardından dört yıllık eğitim - öğretim veren, resmî ve özel örgün eğitim okul ve kurumlarının her birini ifade etmektedir (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013).

Okul Müdürü (Yöneticisi): Okulun amaçlarına ulaşması için gerekli olan maddi ve insan kaynaklarını en verimli şekilde kullanmaktan sorumlu kişidir. Okulun insan kaynakları ile maddi kaynaklarının sağlanması, bu kaynakların yerli yerinde kullanılması, tüm eğitsel etkinliklerin planlanması, uygulanması, denetlenmesi, okulda olumlu etkileşim-iletişim ve işbirliği ortamının yaratılması, okul ortamında karşılaşılan her tür sorunun çözülmesi gibi görevleri yerine getirir (Çiçek Sağlam, 2015: 160).

Öğretim Liderliği: Okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Öğretim liderliğini diğer liderlik kavramlarından ayıran en önemli yönü, okuldaki öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır (Şişman, 2012).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, öğretim liderliğini açıklayacak kuramsal bilgiler ve konu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan araştırmalar bulunmaktadır.

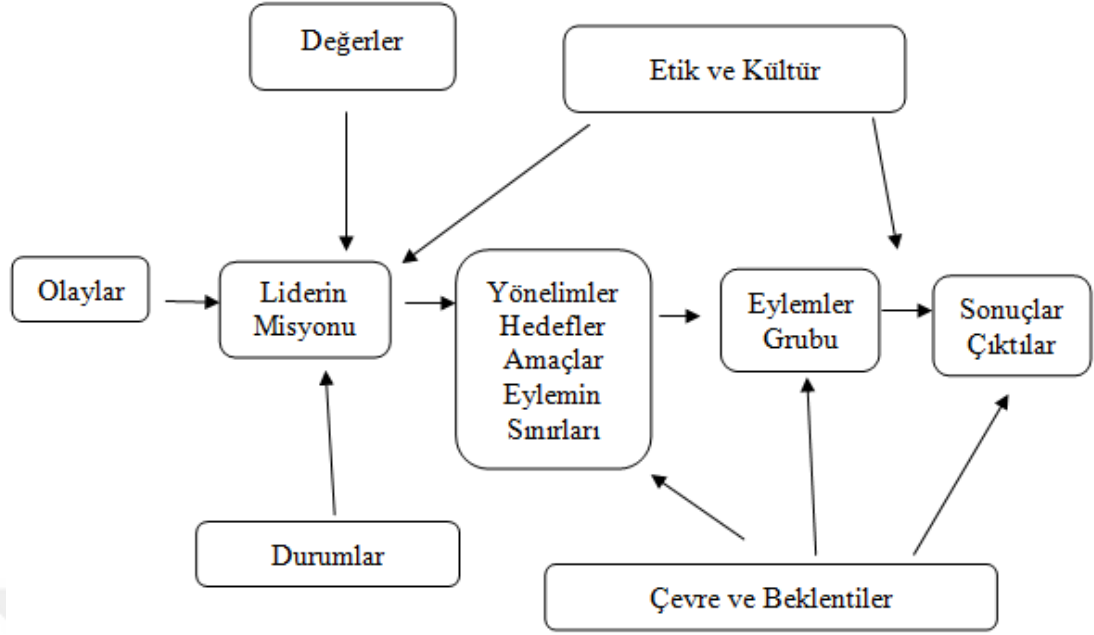
2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Liderlik ve Lider Kavramları

Yönetim biliminin temel kavramlarından biri olan liderlik üzerine 3000'den fazla ampirik çalışma (Çelik, 2015: 1) ve 350'den fazla tanım (Bennis, 1989; Bennis & Nanus, 1984; Bass, 1981; Akt: Şişman, 2012: 3) yapılmıştır. Liderlik, şu üç özellik ile açıklanmaktadır; (Şimşek, 1996, s. 187; Lufthansa, 1992, s. 268-269; Akt: Şimşek vd., 2001: 164):

- Kişiyeye verilen unvan,
- Kişinin özelliği,
- Lider olan bireyin grup içindeki davranış yapısıdır.

Bennis (1999) tanımlanmasının zorluğu açısından liderliği, güzelliğe benzetmektedir. Immagart de liderliği tanımlanın güçlüğünü vurgulamış ve liderlik kavramını açıklamak için Şekil 2.1'de verilen modeli geliştirmiştir (Immegart, 1998; Akt: Erçetin, 2000: 8).



Şekil 2. 1. Liderliğe ilişkin bir model

Kaynak: L. G. Immegart. (1998) Leadership and Leader Behavior. Handbook of Research on Educational Administration. (Eds: Norman, J. Boyan). Longman. New York & London. (Akt: Erçetin, 2000: 8).

Yukl'a göre liderlik "bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir" (Maya, 2014: 34).

Liderlikte altı önemli nokta vardır (Autry, 2001: 19-20; Akt: Korkmaz ve arkadaşları, 2015: 124):

1. Liderlik, kişileri kontrole dayalı bir süreç değildir; kişilerin esenliğiyle ilgilidir ve onlar için faydalı olmayı çabalamaya dönük bir süreçtir.
2. Liderlik, kişilere patronluk etmeyi amaçlayan bir süreç değildir; izleyenleriyle birlikte bir iş alanında sosyal bir yaşam inşa etmeye dayalıdır.
3. Liderlik köklerine tutulup toprağa kök salınacak öylece kalınacak bir süreç değildir; egoyu yenmeyi ve tüm benliğiyle kendini örgütün başarısına adanmayı gerektirir.
4. Liderlik moral verici konuşmalardan çok, izleyenlerin çalışırken haz duydukları, işlerine anlam verebildikleri, kendilerini tüm benliğiyle örgüt amaçlarına adadıkları bir çalışma ortamı yaratmakla ilgilidir.
5. Liderlik yaşam gibi büyük bir dikkati ve özveriyi hak eden bir süreçtir.
6. Liderlik sevgi ister.

C. I. Bernard'a göre liderlik, bir üstün astlarının davranışını etkileyerek astını belli bir eylemi yapma konusunda ikna edebilme kabiliyetidir (İlgar, 2000: 58). Çelik (2015: 1) liderlik konusundaki bazı tanımları şu şekilde sıralamıştır:

“Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1985).

Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis ve Nanus, 1985: 56).

Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen, 1976, 2.1 16).

Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni, 1964).

Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Zaleznik, 1977: 267).”

Liderlik kavramı içinde bir diğer kavram olan lideri de barındırmaktadır. Liderlik bir duruma işaret ederken lider gerçek bir kişiyi ifade etmektedir. Lider, Koçel'e (1993: 328) göre, “bir grup insanın, kendi kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere takip ettikleri, emir ve talimatı doğrultusunda davrandıkları kişidir”. Bursalıoğlu'na göre (2015: 204), lider büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır.

Liderliğin tanımlarında üzerinde durulan noktalar kısaca şunlardır; (Şişman, 2012: 4):

- Kişisel özelliklere bağlı olarak sahip olunan güç,
- Karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü,
- Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlama,
- Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme,
- Grupla birey arasında gerçekleşen etkileşim süreci,
- Mevcut amaç, yapı, prosedür ve kuralları değiştirebilme yeteneği vb.

Aşağıda liderlik alanında yapılmış araştırmalar sonunda ortaya çıkmış genellemeler sıralanmaktadır. Bu şekilde liderlik kavramı daha iyi anlaşılabilir (Aydın, 1991; Akt: Erdoğan, 2004: 49):

- Liderlik, bir konum veya statünün değil, etkileşimin ürünüdür.

- Bir durumda liderlik yapan birinin, farklı bir durumda liderlik yapması beklenemez.
- Bir kişinin grup içindeki liderliği, grubun ona ilişkin algısına bağlıdır.
- Liderin eylemlerini onun kendisini algılayış biçimi etkiler.
- Gruplarda genellikle liderlik rolü oynayan birden fazla kişi olabilir.
- Lider, grup etkinliklerine ve grup üyelerine karşı olumlu duygular geliştirir.
- Lider, önemli grup normlarını korur.
- Lider, demokratik ya da otoriter olabilir.

2.1.2. Yöneticilik ve Liderlik

Bu iki kavram eş anlamlı gibi kullanılsa da alanyazın incelendiğinde liderlik ve yöneticiliğin birçok noktada farklılık gösterdiği görülmektedir. Sözlük anlamına göre lider, “önder, şef, bir partinin veya bir kuruluşun en üst derecede yönetimiyle görevli kimse”dir; yönetici ise, “yönetme gücünü elinde bulunduran kişi, yöneten kişi, idareci, menajerdir”.

İnsani olarak yönetici, emrindeki insanları ve kaynakları belli hedeflere yöneltme etkinliğini gösteren kişidir (Genç, 2004: 22). Zamanla astların üstler tarafından verilen emirleri yerine getirmemesi sorunu önem kazanınca liderlik konusu gündeme gelmiştir (İlgar, 2000: 57). Koçel’e (1993: 12) göre yönetici, “başkaları vasıtasıyla işgören kişidir”. Liderliğin ise hiyerarşik organizasyon yapısı oluşturmaya ihtiyacı yoktur (Genç, 2004: 26).

“Yönetimin özünde otorite, emir verme, rasyonellik, kurallar, prosedürler, kontrol vb. konular yer aldığı halde liderliğin özünde temelde, yaratıcılık, belirsizliklerle başetme, risk alma, duygusallık, değerler, meydan okuma gibi konular öne çıkmakta; esas itibarıyla de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak etkileyip yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır” (Şişman, 2012: 17).

Liderler yeni fikirleri ortaya koyarken risk alabilen, yeri geldiğinde inisiyatif kullanmaktan çekinmeyen kişilerdir. Liderler, sisteme uymazlar, kendi sistemlerini kurarlar. Bursalıoğlu (2015: 204)’na göre, lider büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır. Lider “süreçlere hâkim” iken, yönetici, “süreçlere teslim” olandır (Genç, 2004: 25).

Starratt (1995: 10)'a göre lider ile yönetici arasındaki farklılıklar şöyledir (Çelik, 2015: 3);

- Lider değişmeyle ilgilenir; yönetici yapıyı korumayla ilgilenir.
- Lider yönlendiricidir, yönetici yöneticidir.
- Lider konuşma metnini kendi yazar, yönetici yazılan konuşma metnini okur.
- Lider moral otoriteye dayanır, yönetici bürokratik otoriteye dayanır.
- Lider izleyenlere mücadele ruhu aşılır, yönetici mutlu topluluğu korur.
- Lider vizyon sahibidir, yönetici liste ve bütçe sahibidir.
- Lider paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır, yönetici ödül ve cezaya dayalı gücü vardır.
- Lider güdüler, yönetici denetler.
- Lider ilham verir, yönetici düzenler.
- Lider aydınlatır, yönetici eşgüdüm.

Çırpan (1999: 2) ise liderlik ile yöneticilik arasındaki farkı şu şekilde açıklamaktadır:

“Lider ile yönetici arasındaki farkı beynimizin iki yarım küresinin fonksiyonlarına göre de ele alabiliriz. Bilindiği gibi rasyonel düşünce ve analitik sol beynin görevleri arasındadır. Sağ beyin yarım küresi sezgisel ve bütüncül algılamalara daha kolayca ulaşabilmektedir. Bütünü görme, hayal gücü, hayal kurma, sanatsal faaliyetler sağ beynin fonksiyonları arasındadır.

Yukarıda belirtildiği gibi, yönetim bütünü parçalara bölerek analiz etme, sıralama ve duruma göre uygun adımlar çerçevesinde uygulamaları kapsar. Liderlik ise puslu havada yolumuzu bulabilmeyi, vizyon sahibi olmayı, ağaçlara takılmayıp ormanı görebilmeyi gerektirir”.

2.1.3. Liderlik Kuramları

Yönetim bilimlerinin tarihsel süreci içerisinde lider ve izleyenler arasında görülen farklılıklar üç temel liderlik kuramını ortaya çıkarmıştır. Bunlar:

- Özellikler kuramı
- Davranışlar kuramı
- Durumsallık kuramıdır.

2.1.3.1. Özellikler Kuramı

Liderliği açıklamaya yönelik geliştirilen ilk kuram özellikler kuramıdır. Bu kuram, etkili liderlik davranışlarını gösteren kişilerin, kişisel özelliklerine önem vermiştir. Liderliğin temelinde bulunan ana etkenlerin kişinin içinden geldiği düşüncesi liderliğin özellikler kuramına işaret etmektedir (Hoy ve Meskel, 2010: 381).

Liderlik alanındaki ilk çalışmalarda dönemin askeri ve bürokratik yöneticileri incelenmiştir (Çelik, 2015: 7). Özellikler kuramının temelinde, tarih boyunca yaşamış ve izleyenlerini etkilemiş olan liderlerin belli özellikler ile doğmuş olduğu düşüncesi vardır.

Özellikler Kuramı kapsamında pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan ilk olanının, Thomas Carlyle (1795-1881) tarafından yapıldığı söylenebilir (Erçetin, 2000: 27). Carlyle, Büyük Adamlar Okulu teorisinde, bir kısım insanların belli özelliklere sahip olarak doğdukları ve bu özelliklerin onları her yer ve zamanda liderlik yapmalarına sebebiyet verdiğini ortaya koymuştur (Can, 2005: 262). Yani “lider olunmaz, lider doğulur”. Bu duruma göre, Lincoln, Napoleon, Hitler ve Gandhi doğal lider olarak algılanmaktadır (Keçecioğlu, 2003: 29).

Özellikler Kuramı kapsamında yapılan araştırmalarda liderler karşılaştırılarak başarılı liderlerin belirgin özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Ralph Stogdill’in yapmış olduğu araştırmada, 1904 ile 1947 yılları arasında yapılmış olan 124 araştırma incelenmiş ve bu çalışmasında lider özellikleri arasında .09 ve .26 aralığında değişkenlik gösteren ilişki saptamıştır (Çelik, 2015: 8). Stogdill, lideri izleyicilerinden ayıran beş ana özelliği belirlemiştir (Lunenburg & Ornstein, 1991; Akt: Çelik, 2015: 8):

1. Kapasite (Zekâ, dikkatli olma, orijinallik ve yargılama)
2. Başarı (Eğitim, bilgi ve atletik başarı)
3. Sorumluluk (Bağımlılık, girişim, direnme, saldırganlık, kendine güven ve üstün olma isteği)
4. Katılma (Etkinlik, sosyallik, işbirliği, uyum sağlama ve nüktedanlık)
5. Konum (Sosyo-ekonomik konum ve popülerite)

Liderlik özelliklerinin niteliğine ilişkin araştırma sonuçları şöyle özetlenebilir (McGregor, 1960; Akt: Başaran, 1998: 50):

1. Kişilik özellikleri, liderlik için çok önemlidir. Özellikleri elverişli olmayan lider olamaz.
2. Tüm liderlerin oturtulabileceği tek bir yetenek kalıbı ve kişisel özellik listesi yoktur.
3. Liderlik, örgüt, görev ve duruma göre farklı kişisel özellikleri göstermeyi gerektirmektedir.
4. Lider için vazgeçilmez sayılan bazı özellikler, lider olmayanlarda da bulunabilmektedir.
5. Lider sahip olması gereken bazı özellikleri, eğitim ile kazanabilmektedir.

“Liderlik eğitimi üzerine çalışan Robert B. Myers, liderlik konusunda yapılan ve elli yıllık bir süreyi kapsayan iki yüzden fazla çalışmayı çözümlemiş ve kişilik özellikleri ile liderlik arasındaki ilişki konusunda bazı saptamalar yapmıştır. Buna göre;

- Hiçbir fiziksel özellik, liderlikle anlamlı bir biçimde ilişkili değildir.
- Liderler üyesi buldukları gruptan zekâ açısından biraz ileri görünseler de daha üstün zekâ ile liderlik arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Grup tarafından karşılaşılan ve çözümü gereken soruna uygulanabilir nitelikteki bilgi, liderlik statüsüne önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.
- Durumu kavrama gücü, girişim gücü, işbirliği, özgünlük, hırslı olma, coşkusal kararlılık, yargılama gücü, popüler olma ve iletişim becerisi, liderlikle ilişkili görülmektedir.
- Hiçbir özellik, liderler için ortak bir özellik değildir. Başka bir anlatımla, tüm liderlerin paylaştıkları ortak bir özellik yoktur” (Schneider, 1975: 178; Akt: Aydın, 2005: 278-279).

Özellikler kuramına göre; liderliğin özellikleri doğuştan gelir ve sonradan öğrenilemez dolayısıyla liderler herhangi bir eğitim aracılığıyla yetiştirilemez. Özellikler kuramı üzerine yapılan araştırmaların etkili liderlik davranışlarını açıklamada yetersiz kalmasından dolayı araştırmacılar liderliğin farklı boyutları üzerinde yoğunlaşmışlardır.

2.1.3.2. Davranışsal Kuramlar

Özellikler kuramının sonucunda liderlerin farklı özelliklere sahip olduğu, tüm liderlerde belirginleşen ortak özelliklerin olmadığı görülmüştür. Bu durum yönetim bilimcileri liderliği açıklama konusunda davranışları incelemeye yöneltmiştir.

Davranışsal Kuram'ın özünde “lideri lider yapan özellikleri değil davranışlarıdır” tezi bulunmaktadır. Davranışsal kuramcılar, etkili bir lider “Nasıl davranışlar sergilemelidir?” sorusuna cevap aramışlardır. Bu doğrultuda lider davranışlarının belirlenmesi amacıyla başarılı liderlerin davranışları incelenmiştir (Şişman, 2012: 6).

“Davranışsal yaklaşımın, özellikler yaklaşımından farklı şu özellikleri vardır (Zel, 2001; Akt: Korkmaz ve arkadaşları, 2015: 91-92):

- Özellikleri araştırmaktansa, davranışları ortaya koymak biçimsel liderlerin yanında, biçimsel olmayan liderleri de ortaya çıkarır.
- Eğer lideri tanımlayabilecek etkili davranış biçimleri ortaya çıkarılırsa, eğitim yoluyla liderlik davranışları kişilere kazandırılabilir.
- Liderin davranış biçimlerine karşılık grubun diğer üyelerinin (izleyicilerin) davranışları, lider ile izleyenlerin davranış ilişkilerini yakından inceleme fırsatı yaratır.”

Aşağıda davranışsal kurama yön veren çeşitli çalışmalar ele alınacaktır.

a) Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Davranışsal liderlik kuramının gelişmesine büyük katkıda bulunan Ohio State Üniversitesi çalışmalarına İkinci Dünya Savaşı'nın ardından başlamıştır (Çelik, 2015: 12) ve liderlik çalışmaları, liderlik araştırmaları serisinde ilktir (Korkmaz ve arkadaşları, 2015: 93). Liderin nasıl tanımlanacağını belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya, asker ve sivil pek çok yönetici dahil edilmiştir (Koçel, 1993: 332).

Ohio State Üniversitesi çalışmalarında Hemphill ve Alvin Coons'un geliştirmiş olduğu LBDQ anketinin (Leader Behavior Description Questionnaire – Liderlik Davranışını Betimleme Anketi) Helpin ve Winer tarafından yeniden düzenlenmiş hali kullanılmıştır (Çelik, 2015: 12). Araştırma sonucunda, daha önce 9 başlık altında toplanan 1800 lider davranışları, “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” olarak iki bağımsız boyutta toplanmıştır (Erçetin, 2000: 32):

1. Yapıyı kurma (Yapıyı harekete geçirme): Liderin örgütsel amaçları belirleme ve kendi amaçlarıyla astların rollerini, bu amaçların elde edilmesi yönünde örgütlenme derecesi (Şimşek vd., 2001: 173).
2. Anlayış gösterme: Lider ile astlar arasında karşılıklı güven ve saygı ile liderin astların duygu ve düşüncelerini anlama derecesi (Şimşek vd., 2001: 173).

Araştırma sonucunda liderlerin genel olarak iki konu üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Kişiyi dikkate alma faktörü liderin davranışlarında izleyicilerini önde tutmasını gösterirken, işe ağırlık verme faktörü işe ve işin tamamlanmasına verdiği ağırlığı göstermektedir (Koçel, 1993: 333). Bu iki tarzdaki liderlerin davranışları Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2. 1. Ohio State Üniversitesi Çalışması

Kişiyi Dikkate Alan Tarz	İşe Ağırlık Veren Tarz
Dostça davranma	Planlama
Astlara danışma	Koordine etme
Astlara İtibar etme	Yönetme
Astlarla iletişim kurma	Problem çözme
Destek verme	Astların rollerini belirleme
Astların isteklerini temsil etme	Yetersiz işi eleştirme
Astlara güven verme	Astlara baskı uygulama

Kaynak: Ata, 2006: 62-63

Halpin, Ohio State Üniversitesi’nde LBDQ konusunda yapılan çalışmaların sonuçlarını şöyle özetlemiştir (Hoy ve Miskel, 1991: 264; Akt: Çelik, 2015: 14):

1. Liderlik Davranışını Betimleme Anketi (LBDQ) tarafından görev ve ilişki yönelimli olmak üzere liderin iki temel davranış boyutu belirlenmiştir.
2. Etkili lider davranışı, görev ve ilişki yönelimli davranışa yüksek derecede önem vererek yüksek performans sağlayan lider davranışı olarak belirlenmiştir.

3. Lider ile izleyenler arasında lider davranışını etkililik açısından değerlendirmede bir karşıtlık vardır. Liderler daha çok görev yönelimli liderlik davranışını vurgularken, izleyenler ise 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 görülmektedir.
5. Liderin gösterdiği davranışlarla, izleyenlerin liderin yaptığı davranışlara ilişkin betimlemesi arasında zayıf bir ilişki vardır.
6. Farklı liderlik biçimlerini güçlendiren farklı örgütsel yapılar vardır.”

b) Michigan Üniversitesi Çalışmaları

1950’lerin sonlarında Rensis Likert, Michigan Üniversitesi’ndeki diğer arkadaşları ile birlikte liderlik çalışmalarına başlamıştır (Keçecioglu, 2003: 161). Bu çalışmaların amacı, “grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörleri belirlemek” olmuştur (Luthans, 1981: 417; Akt: Koçel, 1993: 334).

Michigan Üniversitesi çalışmalarında da Ohio State Üniversitesi çalışmalarında olduğu gibi liderlik davranışları iki boyutta toplanmıştır: İşgörene yönelik liderler, kişiler arası ilişkileri önemseyen, astlarının ihtiyaçlarına önem veren ve izleyenler arasındaki farklılıkları kabul eden liderler şeklinde özetlenmiştir. Üretime yönelik liderler ise tam tersi olarak işin teknik ya da görev yönüne ağırlık vermektedirler (Çelik, 2015: 14).

Bu araştırmanın sonucunda, iş gören merkezli liderlerin örgütlerinde, performansın daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 2014: 141). Araştırma sonucunda etkili bir liderde şu özelliklerin olduğu görüldü (Wroom, 1976; Hitt ve diğerleri, 1979; Akt: Başaran, 1998: 44):

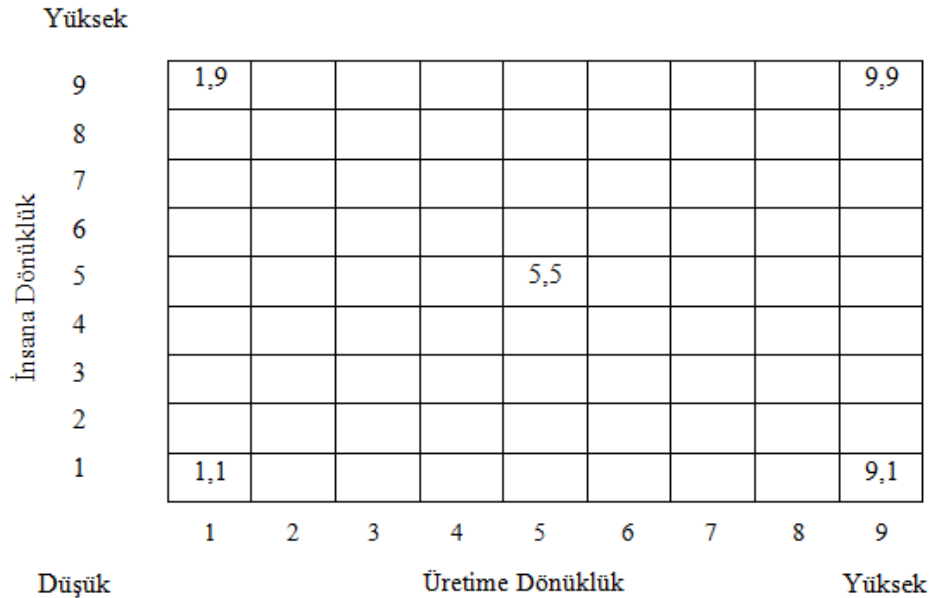
1. Astlarına işlerinde destek olmak; ödüllendirici davranmak; onların değerli ve önemli olduklarını göstermek ve onları yetiştirmek.
2. Denetlemede ve karar vermede adam adama yönetimden çok, takım yönetimini kullanmak.
3. Takım üyelerine giderek yükselen performans hedefleri göstermek.

c) Yönetim Gözeneği Kuramı

Yönetim gözeneği kuramını, Robert Blake ve Jane Mouton geliştirmiştir. Bu kuram esasen Ohio State Üniversitesi'nin lider davranışının boyutları olarak geliştirdiği göreve ağırlık verme ya da kişiyi dikkate alma boyutlarıyla olduğu kadar, Michigan Üniversitesi'nin işgörene yönelik veya üretime yönelik lider davranışı boyutlarıyla büyük bir benzerlik göstermektedir (Çelik: 2015: 15).

Yönetim gözeneği kuramı, “insana ilgi” ve “üretime ilgi” boyutlarından oluşmaktadır. İnsana ilgi boyutu, liderin izleyenleri ile karşılıklı güven ve dostane ilişki ve iletişim içinde olmasını belirtmektedir (Başaran, 1998: 55). Üretime ilgi boyutu ise, liderin örgütleme, izleyenlerin görevlerini tanımlama, amaç belirleme, yöneltme, özette görevlerin ve işlerin yapılıp yapılmamasıyla ilgilenmesini kapsamaktadır (Başaran, 1998: 55).

Ohio ve Michigan çalışmaları liderin sadece tek bir boyuta yönelerek diğer boyutta zayıf kalacağını öngörürken yönetim gözeneği kuramı, boyutların birbiriyle çatışmadığını, bir liderin her boyuttan puan alabilmesinin mümkün olduğunu savunmaktadır (Cole, 1998: Akt: Başaran, 1998: 56). Bu iki boyut faktörlerle ilgili dereceleri göstermek üzere 9 bölüme ayrılmıştır, her iki boyutta alınan puanlar yerine konulduğunda liderin, liderlik tarzının alanı bulunur.



Şekil 2. 2. Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği

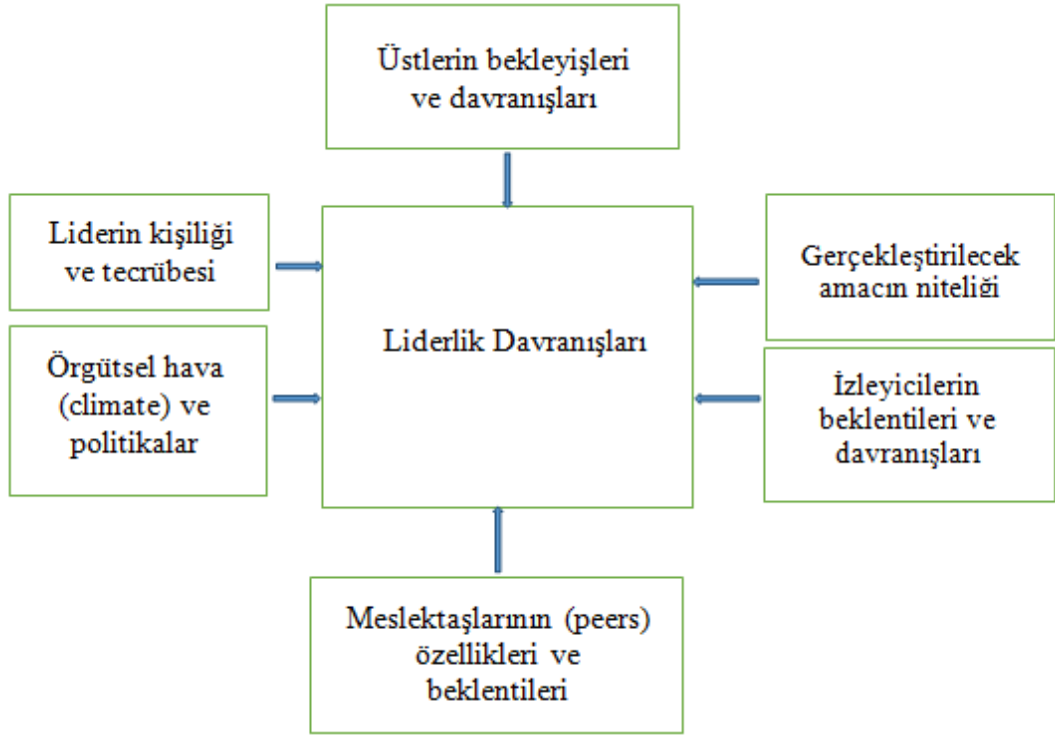
Kaynak: Çelik, 2015: 16.

Blake ve Mouton'un yönetim gözeneği kuramında 81 farklı liderlik şekli belirlenmekle beraber, bu liderlik tarzları beş temel liderlik şeklinde özetlenmiştir (Owens, 1987; Akt: Çelik, 2015: 15):

1. Zayıf liderlik: Lider izleyenleri kendi haline bırakmıştır. Bu liderlik biçimi 1,1'lik liderlik biçimi olarak da görülür. Zayıf liderlikte işgören ve üretime yönelik en düşük derecede ilgi vardır. Otorite ve itaat, 9,1'lik liderlik biçimidir. Lider maksimum derecede görevle ilgilenir; bunun için güç, yetki ve denetimden yararlanır.
2. Otorite ve itaat: 9,1'lik liderlik biçimidir. Lider maksimum derecede görevle ilgilenir; bunun için güç, yetki ve denetimden yararlanır.
3. Şehir kulübü liderliği: Lider işgörene en üst derecede önem verirken, üretime en alt derecede önem vermektedir. Bu liderlik biçimi 1,9'luk liderlik biçimi olarak görülmektedir.
4. Denge sağlayıcı liderlik: Lider mevcut yapıyı koruma ve devam ettirmeye çalışır. 5,5'lik liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde, hem üretime hem de işgörene orta derecede bir ilgi vardır.
5. Grup liderliği: 9,9'luk liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde, hem üretime hem de işgörene en yüksek derecede ilgi gösterilir. Katılma ve özdeşleşmenin yüksek olduğu bu liderlik biçiminde lider, grup üyeleriyle güçlü bir işbirliği yapmaktadır.”

2.1.3.3. Durumsallık Kuramı

Liderlik konusunda yapılan çalışmalar sonucunda, liderlikte başarıyı etkileyen faktörlerin, liderin kişilik özelliklerine veya liderin davranış şekline bağlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Böylece yönetim bilimciler liderlik konusuna tamamen değişik bir açıdan bakmaya başlamışlardır. Önceki kuramlarda liderin kişisel ve fiziksel özelliklerine ve davranışlarına yoğunlaşmışken bu kuramda liderliği ortaya çıkaranın koşullar olduğu görüşü savunulmuştur. Durumsallık Kuramı'nın özünde “her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” (Şişman, 2012: 6) görüşü vardır.



Şekil 2. 3. Lider Davranışlarını Şekillendiren Durumsal Değişkenler

Kaynak: Koçel, 1993: 339.

Durumsal Liderlik Kuramları başlığı altında; Yol-Amaç Kuramı, Fiedler'in Durumsallık Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Kuramı, Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı ve Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı ele alınacaktır.

a) Yol-Amaç Kuramı

Robert House ve Martin Evans'ın geliştirmiş olduğu yol-amaç kuramı, "liderlik davranışının işgörenlerin güdüleme, iş doyumuna, çaba ve performansına olan etkilerini ve durumsal faktörlerin işgörenler ve iş çevresi üzerine etkilerini açıklamaya çalışmaktadır" (Çelik: 2003: 18).

Yol-amaç kuramı, "liderin sabit özelliklerinden ziyade lider davranışları ve koşullar üzerine odaklanır, bundan dolayı, koşullara liderliğin uyarlanması olasılığına olanak tanır" (Keçecioğlu, 2003: 183). Bu kuramda "grubun ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için liderlerin, izleyenlerini nasıl ve hangi davranışlarıyla motive edebilecekleri" sorularının cevapları aranmıştır (Erçetin, 2000: 46).

Bu kurama göre liderler, belirledikleri amaca ulaşabilmek ve karşılaştıkları engelleri aşabilmek için çabalayarak yolu açarlar, bunun sonucunda etkili liderler olurlar (Hitt ve diğerleri, 1979; Akt: Başaran, 1998: 62). Yol-amaç kuramında, amaca liderin güdülenmesinden çok izleyenlerin güdülenmesi önemlidir (Çelik, 2015: 18). Çünkü yazarlar liderin rolü olarak temelde güdülemeyi görmektedir (Keçecioglu, 2003: 183). Şekil 4’de yol-amaç kuramının temel fikri görülmektedir.

Hitt (ve diğerleri, 1979; Akt: Başaran, 1998: 63)’e göre lider izleyenleri güdülemek için şunları yapmalıdır:

1. Gerçekleştirilecek amaçlara denk ödül konulmalıdır.
2. İzleyenlerin yeterliklerine denk görevler verilmeli ya da görevlerin gereklerine göre yeterlikleri geliştirilmelidir. Böylece izleyenlerin, başarı gösterme beklentileri yükseltilerek ödül alma olasılığına ilişkin umutları artırılmalıdır.
3. Lider, izleyenlere başarı gösterdiklerinde ödüllendirilecekleri güvenini verebilmelidir.
4. Lider, izleyenlere anlamlı görevler vererek, anlamlı amaçlar göstererek, yetkilendirerek, onların kendi amaçlarını kendilerinin koymalarına izin vererek, gereksinimleriyle ilgilenerek ve karşılaştıkları engelleri azaltarak, işten doyumlarını yükseltmelidir.

Yol-Amaç Kuramı, dört tip liderlik davranışı üzerinde durmuştur (Şimşek vd., 2001: 183-184):

1. Emir Verici: Karar vermeye izleyenler katılmaz, neyin ne zaman yapılacağına yönetim karar verir.
2. Destekleyici: Yönetici izleyenlerin ilgi gösterir ve arkadaşça yaklaşımda bulunur.
3. Katılımcı: Yönetici izleyenlerin öneri ve tekliflerine açıktır, izleyenlerin de karara katılmasını ister.
4. Başarı Arayıcı: Yönetici iddialı amaçlar belirler ve bu amaçların başarılmasında izleyenlere güven duyar.”

b) Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Durumsal yaklaşımı geliştiren Fred Fiedler, lideri oluşturanın kişisel özellikleri ve ortamının karmaşıklığı olduğunu belirtmektedir. (Erdoğan, 2006: 68). Yani lider, ortam uygun olduğunda kendini gösterir (Başaran, 1998: 64).

Kuram, liderlerin etkinliğinin koşulla ilişkili olduğunu, liderin farklı koşullarda veya örgütlerde aynı etkililiği gösteremeyebileceğine işaret etmektedir (Keçecioglu, 2003: 171). “Etkili liderin davranışının insan ilişkilerine ya da yapıya ağırlık verilerek gerçekleştirilebileceğini savunan görüşleri inceleyen Fiedler, ne anlayışlı liderin ne de yapıyı kurucu liderin sürekli olarak etkili olamayacağını savunmaktadır” (Çelik, 2015: 21). Fiedler, yöneticinin davranış tarzını değiştirmektense lideri o davranış tarzına yönelik birimde çalıştırmayı savunur (Uzun, 2005: 15-16; Akt: Korkmaz ve arkadaşları, 2015: 112).

Kuram kapsamında yapılmış olan araştırmaların sonuçları şunlardır (Fiedler, 1967; Davis, 1972; DuBrin, 1978; Owens, 1981; Akt: Başaran,1998: 68):

1. İzleyenlerle ilişkisi iyi olan lider, izleyenleri karara katarak görev yapısını belirlediğinde; konum gücü de güçlü olduğunda, en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.
2. Görev yapısını açıkça belirleyen ve güçlü olan bir lider, izleyenlerle ilişkisi kötü olsa bile, yüksek verim sağlamaktadır.
3. Etkililiği en düşük olan lider, görev yapısını belirlemede, konum gücünü kullanmada, izleyenlerle ilişki kurmada zayıf kalan liderdir.
4. Bir grubun etkililiği, kritik durumlarda liderin elverişli liderlik biçimini göstermesine bağlıdır.
5. Herhangi bir üye, uygun ortamı oluştuğunda, liderlik davranışı gösterebilmektedir.
6. Her ortamda geçerli olan evrensel ve en iyi liderlik biçimi yoktur. Bu yüzden, ortama hangi liderlik biçiminin uygun olduğunu belirleyecek ve ölçecek bir aracın bulunması gerekmektedir.”

c) Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Kuramı

Bu kurama göre liderlik davranış biçimleri, liderin izleyenlerini karar verme sürecine katma durumuna göre geliştirilmiştir (Erdoğan, 2006: 69). Kuramın amacı, “kararın

kalitesi/niteliğini korurken, astlar tarafından kararların kabul edilmesini sağlamaktır” (Vroom & Jago, 1974; Akt: Keçecioğlu, 2003: 191).

Vroom ve Yetton beş liderlik çeşidi ortaya koymuştur. Bu liderlik biçimleri Tablo 2.2.’de yer almaktadır (Çelik, 2015: 24).

Tablo 2. 2. Vroom ve Yetton’ın Beş Liderlik Biçimi

Liderlik Biçimleri	Liderin izleyenlerini karar verme sürecine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi
Lider, mevcut verileri kullanarak karar verir.	Düşük (Otokratik) 1
Lider, astlarının görüşünü alır ve kararı tek başına alır ve kararı tek başına kendisi verir	2
Lider sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür, onların görüş ve düşüncelerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider sorunu grupla paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
Lider grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleriyle birlikte verir.	5 Yüksek (Demokratik)

d) Hersey ve Blanchard’ın Durumsal Liderlik Kuramı

Durumsal liderliği şekillendiren Hersey ve Blanchard’ın kuramı iki ana hipoteze dayanmaktadır. Bunlar (İrgens, 1995, 36; Akt: Çetin, 2008); “1. Tüm amaçlara ulaştıran tek bir liderlik biçimi yoktur. 2. Hangi yaklaşımın uygun olacağı izleyenlere (çalışanlar) ve yapılması gereken göreve göre değişir.”

Bu kuramla “görev yönelimli” ve “ilişki yönelimli” liderlik davranışlarına grubun olgunluk derecesi de dahil edilmiştir (Erdoğan, 2006: 69). Grubun olgunluk derecesi, “grubun ya da bireyin tüm özelliklerini değil, iş ve psikolojik yapısıyla ilgili özelliklerini kapsamaktadır” (Aydın, 1988; Lunenburg ve Ornestein, 1991; Akt: Çelik, 2015: 30). “Genel olarak iş olgunluğu ve psikolojik olgunluktan bahsedilmektedir. İş olgunluğu: Bu olgunluk biçimi daha çok kişinin performansına etkide bulunan eğitim ve deneyimle ilgilidir. Psikolojik olgunluk: Bu olgunluk biçimi ise kişinin başarı ihtiyacını ve gönüllü olarak sorumluluğu kabul etmesine yönelik güdülenme düzeyini yansıtmaktadır” (Çelik, 2015: 30).

İzleyenin performansında, motivasyonunda veya yapabilirlik düzeyinde düşüş oldukça liderin, olgunluk düzeyini tekrar yükseltmesi gerekmektedir (Hersey ve Blanchard, 1979, 422; Akt: Çetin, 2008). Ancak izleyenin olgunluk düzeyi yükseldikçe lider hem görev hem de ilişki yönelimli davranışını azaltmalıdır (Hersey, Blanchard ve Natemeyer, 1979, 422; Akt: Çetin, 2008: 78).

Durumsal liderlik kuramının sonucunda dört liderlik tarzı ortaya çıkmıştır. (Lunenburg & Ornstein, 1991, s. 153; Akt: Çelik, 2015: 31):

“Emir verici liderlik biçimi: Bu liderlik biçiminde yüksek-görev ve düşük-ilişki yönelimi bulunmaktadır. İşgörenlerin güdülenme ve yeterlik düzeyleri düşük olduğu durumlarda bu liderlik biçiminin kullanılması etkili olmaktadır.

Eğitici liderlik biçimi: Bu liderlik biçimi, işgörenlerin güdülenme düzeyine, ancak düşük bir yeterliğe sahip oldukları zaman, yüksek-görev ve yüksek-ilişkiye dayalı bu liderlik biçiminin etkili olacağını yansıtmaktadır.

Destekleyici liderlik davranışı: Bu liderlik biçimi, işgörenlerin güdülenme düzeyleri düşük olduğu zaman, düşük-görev yüksek-ilişki biçiminin etkili olacağını vurgulamaktadır.

Yetki devredici liderlik: Bu liderlik biçimi, işgörenlerin yeterlik ve güdülenme düzeylerinin yüksek olması durumunda düşük-görev ve düşük-ilişki yönelimli liderlik biçiminin daha etkili olacağını vurgulamaktadır.”

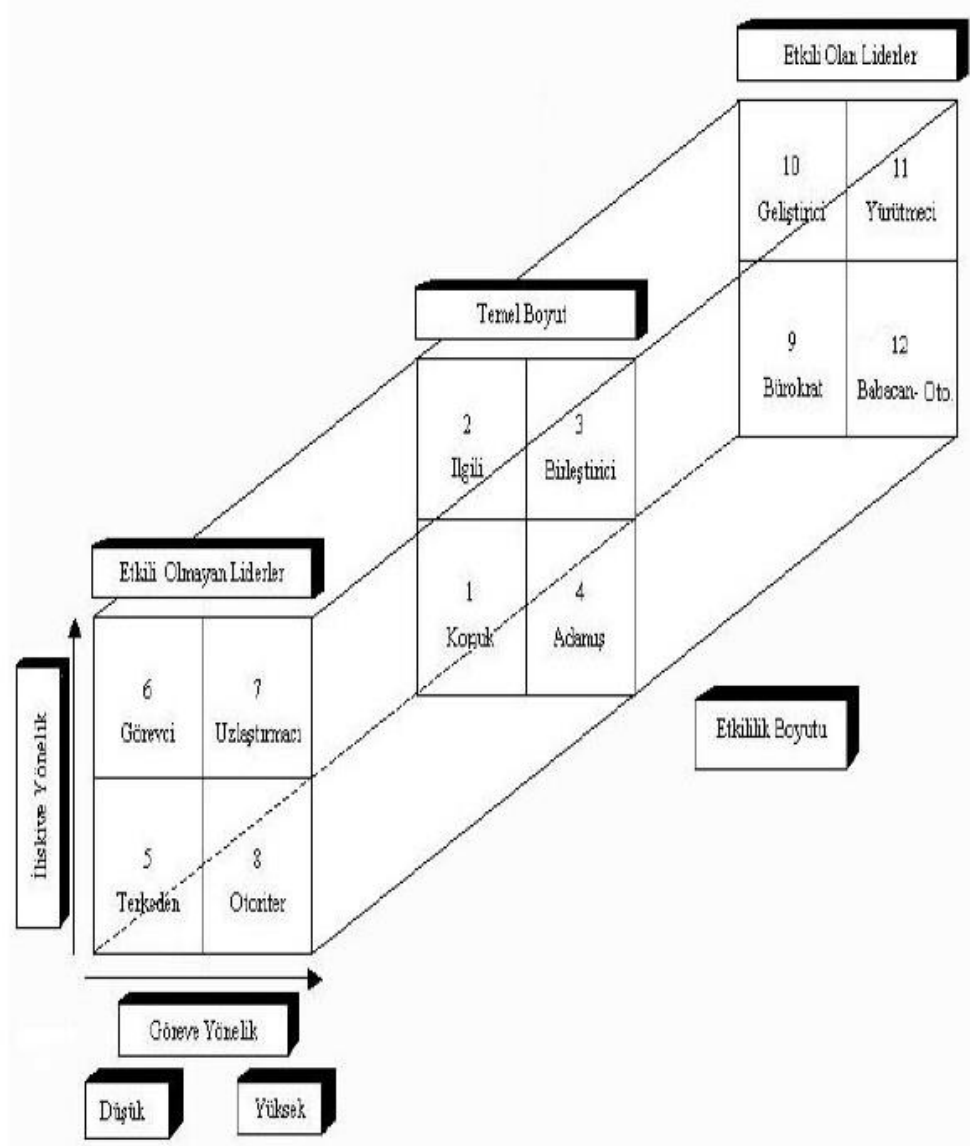
e) Reddin’in Üç Boyutlu (3-D) Liderlik Kuramı

William J. Reddin’in geliştirdiği bu kurama 3-D denilmesinin nedeni, bu kuramda yönetim gözeneği kuramının iki boyutuna, bir üçüncü etkililik boyutunun eklenmesidir (Başaran, 1998: 58).

3-D kuramının sonucunda dört liderlik şekli ortaya çıkmıştır (Çelik, 2015: 43):

1. Düşük görev ve düşük ilişki
2. Düşük görev ve yüksek ilişki
3. Yüksek görev ve düşük ilişki
4. Yüksek görev ve yüksek ilişki”

Bu dört temel liderlik biçimi çerçevesinde Reddin, dördü etkili, dördü etkisiz ve dördü temel liderlik biçimleri olmak üzere toplam 12 liderlik biçimi geliştirmiştir. Reddin’in 3-D liderlik modeli Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 2. 4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli

Kaynak: Reddin, 1970, s.230; Ömürgönülşen ve Sevim, 2005, s. 103.

2.1.4. Liderlik Türleri

2.1.4.1. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik

1990'lı yıllarda yaygınlaşan, örgütsel yapıda köklü dönüşümü amaçlayan liderlik yaklaşımıdır (Erdoğan, 2006: 71). Örgüt üyelerince davranışlarda birtakım değişiklikler yaparak örgütün görev ve amaçlarını gerçekleştirirken oluşan bağlılık sürecine dönüşümcü (transformasyonel) liderlik denilmektedir (Aubrey ve Chelladurai, 2001; Akt: Korkmaz ve arkadaşları, 2015: 136).

Transformasyonel liderliğin dört esas davranışsal ögesi vardır (Çelik, 2015: 148);

- 1) Karizma: Vizyon ve misyon duygusu oluşturma, övünç duyma, güven ve saygı kazanma;
- 2) Telkin etme: Yüksek beklentileri karşılama, çabaları yönlendiren sembollerden yararlanma, önemli amaçları basit bir biçimde açıklama;
- 3) Entelektüel uyarım: Zekâyı geliştirme, akılcılık, sorun çözmede dikkatli olma;
- 4) Bireysel destek: Personele hakkaniyete uygun ödül verme, her işgörene bireysel olarak danışmanlık yapma ve işgörenleri yetiştirme.”

Pielstick (1998: 20; Akt: Korkmaz ve arkadaşları, 2015: 139)’e göre dönüşümcü liderlikte temel özellikler şöyledir;

Ortak vizyon yaratma: Dönüşümcü liderler, günümüzü geleceğe giden yolda hedeflerin aşılmasında başlangıç aşılmasında başlangıç olarak alırlar ve izleyicilerin yeni beklentileri ile bunları devreye sokacak süreçleri oluştururlar.

Vizyonu iletme: İzleyicilere ortak tanım ve hedefler yüklenir. Lider ve izleyicileri birleştirir. Özelliklerini yansıtır.

Destekleyici örgüt kültürü geliştirme: Ortak değerleri net olarak ileten dönüşümcü lider, davranışlarıyla bunları belirlemelidir.

Uygulamaya rehberlik etme: Lider izleyicilerine iyi bir rehberlik yaparak öğrenim ve gelişim fırsat sağlamış olur.

Bir kişilik (karakter) sergileme: Liderlerin insana saygı, dürüstlük, eşitlik ve güven gibi nitelikler sergiledikleri görülür.

Sonuçlara ulaşma: Çalışan kişilerle dönüşümcü liderlerin bağlanmak, fedakarlık yapmak, güdülenmek, doyum ve başarı gibi değerleri hep yüksek olur. Sebebi liderlerin saygı, gurur ve güven aşılamlarındandır.

2.1.4.2. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderler, insanları toplu olarak etkileyecek ve harekete geçirebilecek vizyonları ortaya koyan ve iletebilen liderlerdir (Erdoğan: 2006, 70). “Bu tür liderler kurumun misyon, strateji, yapı ve kültürlerinin değişimine liderlik yapabilirler” (Bridge, 2003: 37).

Vizyoner lider, sezgili ve deneyimlidir, düşünceleriyle etkileyicidir, geniş bir görüş açısına sahiptir, bu sayede kolay kontrol edilemeyen problemleri çözebilir (Altıoğlu ve Şahin, 2002; Akt: Korkmaz ve arkadaşları, 2015: 153). Vizyoner liderler yalnızca vizyonu belirlemez, aynı zamanda gerçekleştirebilmek için çabalar, izleyenlerine örnek olarak kendisini izlemelerini sağlar (Erçetin, 2000: 96).

2.1.4.3. Transaksiyonel (Davranışsal) Liderlik

Transaksiyonel liderler, izleyenlerini ödüllendirmek, daha çok çabalamaları için maddi değerleri kullanma eğiliminde olan liderlerdir (Şimşek vd., 2001: 199). Yani bu liderlikte, “görevlerin bitirilmesi ve işgörenlerin itaatı, katı bir ödül ve ceza sistemi ile ilişkilendirilir” (Erdoğan, 2006: 72).

2.1.4.4. Etik Liderlik

Sergiovanni (1992; Akt: Çelik, 2015: 90) moral ya da etik liderliği, “moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi” şeklinde tanımlamıştır. Moral liderliğin temel özelliği, liderlik kaynağının moral güce dayanmasıdır (Çelik, 2015: 90).

Etik liderliğin özellikleri şunlardır (Harvey, 2004: 23; Akt: Korkmaz ve arkadaşları, 2015: 156):

1. Örgüt çalışanlarına (astlarına ve diğer insanlara) sorumluluk yüklenmesi,
2. Grupların değerleri ile etik standartların düzenli olarak anlaşılmasının sağlanması,
3. Dürüst davranışlar sergilenmesi ve astlardan da aynı davranışın beklenmesi,
4. Karar verilirken astların ve ilkelerin göz ardı edilmeksizin, davranışlarında etik değerlere önem verilmesi,
5. Uygulamalar ile politikanın uyumlu olmasına önem verilmesi,

6. Kaynakların ve zamanın insanların olumlu davranışlara yönlendirilmesi ve gereken güvenin ve becerilerin kazandırılmasına yönelik değerlendirilmesi,
7. Çalışanların tepki, duygu ve görüşlerinin dikkate alınarak hareket edilmesi,
8. Farklı pek çok alanda küçük iyileştirmeler gerçekleştirilmesi
9. Bağlı olunan kurumuna personel alıp ve yükseltme konusunda karar verilirken, kurumun misyon, vizyon ve değerlerinin kriter olarak kullanılması,
10. Mevcut sorunların ötelenmesi yerine derhal müdahale edilerek yol gösterici olarak motive edici rol üstlenilmesi.

2.1.4.5. Öğrenen Liderlik

Yeni yöneticilik paradigmasında yöneticinin ilk görevi kurumun her alanında öğrenme yaratabilmesidir (Bridge, 2003: 82). Ancak bu şekilde öğrenen örgüt modeline uygun lider haline gelinebilir. “Öğrenen liderleri diğer insanlardan farklı kılan özellikler, fikirlerinin açıklığı, ikna gücü, inançlarındaki derinlik ve daha çok öğrenmeye açık olmalarıdır” (Çelik, 2015: 119).

2.1.5. Öğretim Liderliği

19. yüzyılın başlangıcından itibaren, okul yöneticilerinin rollerinde de önemli değişiklikler görülmüştür (Çelik, 2015: 245). Okullardaki artış ve gelişmenin bir getirisi olarak eğitim örgütlerinde yeni sorunlar baş göstermiş, okul yöneticilerinin sorumlulukları değişmeye başlamıştır.

1970’li yılların sonundan itibaren Batı ülkelerinde etkili okullar üzerine yapılan araştırmalar ile beraber öğretim liderliği kavramı ortaya çıkmıştır (Şişman, 2012: 53). Öğretim lideri; “öğrenci başarısını merkeze alan, okulun misyonunu tanımlayan, eğitim ve öğretimi yöneten, olumlu bir okul iklimi geliştiren liderdir” (Hallinger ve Murphy, 1985: 221).

“Öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olan bir liderliktir” (Gümüşeli, 1996b: 3). Öğretim liderinden bu üç alanı koordine ederek öğretimin niteliğini yükseltmesi beklenmektedir.

“Okullarımızda öğretmenin sınıfta ne yaptığı ile hiç ilgilenmeyen, fakat onların ne kadar önce veya sonra geldiği üzerinde yoğunlaşan yöneticilerin eğitimin gelişmesine ne ölçüde katkıda bulunduğu tartışılmalıdır” (Memişoğlu, 2003: 91). Bir öğretim liderinin yeri odasından ziyade sınıf ve koridorlardır.

Erdoğan (2006: 142) öğretim liderliğinin önemini şu şekilde açıklamıştır: “Okul yöneticisi için yönetim biliminin sunduğu temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Okul yöneticisi, asıl olarak programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır. Yani okul yöneticisi öğretim lideri olmalıdır.”.

1992 yılında beş yüz okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilmiş olan çalışmada, okul yöneticiliği alanında başarılı olabilmek için aşağıda sıralanmış olan davranışların gerekli olduğu ortaya konulmuştur (McEvan, Elaine, 1994; Akt: Gümüseli, 1996b: 1-2):

- İşgören performansını değerlendirmek.
- Öğrenci ve işgörenler için yüksek beklentiler koymak.
- Yüksek mesleki ölçütleri biçimlendirmek.
- Vizyon, misyon ve amaçları belirlemek ve korumak.
- Olumlu bireyler arası ilişkileri sürdürmek.
- Öğrenci ve personel ile görüşme fırsatlarını araştırmak.
- Güvenilir ve düzenli bir çevre oluşturmak
- Okulu geliştirme planı hazırlamak.
- Okul içi iletişim sistemini kurmak.
- Öğretim görevleri için adaylarla görüşmek.”

Eğitim örgütlerine özel liderler olan öğretim liderlerini, Hallinger ve Murphy (Akt: Yılmaz, 2014: 148) “öğrenci başarısını merkeze alan, okulun misyonunu tanımlayan, eğitim programı ve öğretimi yöneten, olumlu bir okul iklimi geliştiren liderler” şeklinde tanımlamıştır.

Hart ve Bredeson’a (1996) göre öğretim lideri, “her öğrencinin öğrenebileceğine, öğrenci yaşamında farklılık yaratmanın gereğine, misyon ve vizyonun öğrenci başarısındaki önemine ve programın sürekli geliştirilebileceğine yönelik inançlarıyla ön plana çıkar” (Şahin, 2011: 1910).

Yapılan araştırmalarda öğretim liderliği aşağıdaki şekillerde tanımlanmıştır (Şişman: 2012: 54):

“Öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (De Bevoise, 1984: 5).

Öğretim liderliği, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlardır (Daresh ve Ching-Jen, 1985: 3).

Öğretim liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekteşirilmesi için öğretim kadrosunu gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmedir (Burnett ve Pankake, 1990: 4).

Öğretim liderliği, bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekteşirilmesini sağlamadır (Krug, 1992a).”

Öğretim liderliği konusunda yapılan çalışmalarda “başarılı okulların özellikleri arasında okullardaki öğretmenlerin tümü için hareket noktası sağlayan açık bir misyon geliştiren, dikkatleri öğrenme üzerinde toplama ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir okul iklimi yaratmayı başaran öğretim liderlerinin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir” (Hallinger ve arkadaşları, 1989, s.9; Akt: Gümüşeli, 2001: 531).

Yapılan çalışmaların sonucunda öğretim liderliğinin aşağıdaki konuların üzerinde durduğu görülmüştür (Hallinger, 2005; Akt: Çayak, 2017: 117):

- Okulda öğrenci öğrenmesine yönelik açık hedefler içeren paylaşılan bir amaç anlayışı oluşturmak.
- Geniş çapta paydaşlar içeren döngüsel okul gelişim planına yönelik olarak okulun sürekli gelişimini teşvik etmek.
- Yenilik, öğretme ve öğrenmenin gelişimi amacıyla yüksek beklenti iklimi oluşturmak ve okul kültürünü geliştirmek.
- Programı koordine etmek ve öğrenme çıktılarını izlemek.
- Okulun misyonunu yansıtmak için okul ödöl yapılarını şekillendirmek.
- Sürekli personel gelişimini sağlamak için geniş çapta eylemler organize etmek ve bunları izlemek.

- Okulda görünür bir yapı olarak okulun kültüründe istenilen değerleri sergilemek.”

Bir okul yöneticisinin sergileyebileceği etkili öğretim liderliği davranışları şunlardır (Smith & Andrew, 1989, s.8; Akt: Çelik, 2015: 39);

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
2. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma,
3. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliliğine sahip olma,
4. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,
5. Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak şu görevleri yapar:
 - a. Öğretmenlerle iletişim kurma,
 - b. Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
 - c. Yeni öğretim stratejilerinin kullanmasını özendirme,
 - d. Değişik öğretim materyalleri sağlama.
6. Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkililiğini sağlama,
7. Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme.
8. Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
9. Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
10. Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma.”

Okul müdürünün öğretim lideri olarak nitelendirilebilmesi için aşağıdaki davranışları sergilemesi beklenmektedir (DDE, 1998; CCSSO, 1996; Akt: Gümüseli: 2001: 540):

- Okuldaki tüm ilgililerin katılımı ile öğretimi geliştirmeye ve öğrenci başarısını yükseltmeye odaklanmış bir okul kültürü oluşturma,

- Hedeflenen öğrenci başarısına uygun öğretim stratejilerinin uygulamasına olanak verecek örgüt yapıları ve program modelleri geliştirmek ve uygulamak,
- Farklı öğrenci ihtiyaçları ve öğretim yöntemlerine cevap verecek nitelikte öğretim malzemesi ve yaşantılarının temin edilmesi ve oluşturulmasını sağlamak,
- Düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştiren, öğrenme yaşantılarına uygulayan öğretimi teşvik etmek,
- Öğrenci başarısını sürekli ve sistemli olarak ölçmek ve değerlendirmek,
- Başarı ölçümünde farklı değerlendirme stratejilerini uygulamaya koymak için öğretmenlere destek olmak,
- Müfredat ve öğretimin geliştirilmesi için başarı değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen verilerden yararlanmak,
- Eğitimle ilgili yeni teknolojileri izlemek ve okulda kullanılmasını sağlamak,
- Eğitime yardımcı ders dışı etkinliklerin öğretim programı ile bütünleşmesini sağlamak,
- Okul vizyon ve misyonuyla tutarlı, sürekli gelişime olanak sağlayacak nitelikte personel geliştirme plan ve programları hazırlamak ve uygulamak,
- Yaşam boyu öğrenmeyi özendirme ve bu konuda personele model olmak,
- Okulu başarıya dönük şekilde örgütlemek,
- Öğrenci ve personelin kendilerine değer verildiğini hissetmelerine olanak sağlayacak bir iletişim yapısı oluşturmak,
- Kendisi de dâhil tüm çalışanların performansına yönelik yüksek beklenti kültürü oluşturmak,
- Öğrenci ve çalışanların başarılarını tanımak ve ödüllendirmek,
- İlgililerin katılımıyla okul kültürü ve iklimini düzenli olarak değerlendirmek,
- Karar almada mümkün olduğunda çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmak,

- Öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte öğrenci hizmet programları geliştirmek ve uygulamak.”

2.1.5.1. Öğretim Liderliğinin Davranış Boyutları

“Literatürde etkili okul müdürleri sınıf sorunlarını bilen, öğretimsel amaçları ve hedefleri belirleyen, programlı liderler olarak belirtilmektedir. Bu liderler aynı zamanda yüksek akademik standartlar koyarlar, sık sık sınıfları ziyaret ederler, öğretmenlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesine önem verirler. Bunlara ek olarak öğretim programlarını planlar ve değerlendirirler, öğrenme için olumlu bir hava yaratırlar.” (Gümüseli, 1996b: 4).

Alanyazın incelendiğinde öğretim liderliğinin boyutları hakkında çeşitli gruplamalar yapıldığı görülmüştür. Bunlardan en kabul göreni Hallinger ve Murphy'nin gruplamasıdır. Hallinger ve Murphy'nin (1985; 1986; Akt: Şişman, 2012: 64) “okul, program ve öğretim konularıyla ilgili dokümanların taranması yanında, etkili okul konusunda yapılmış araştırmaların sonuçlarından da yararlanılarak geliştirdikleri ve konuyla ilgili yapılan araştırmalarda birçok araştırmacı tarafından da kullanılan araçta söz konusu davranışlar, üç temel boyutta toplanmıştır, bunlar;

1. Okul misyonunun tanımlanması,
2. Öğretim programının yönetimi,
3. Olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi, olarak adlandırılmıştır”.

Şişman (2012: 165) ise öğretim liderliğini beş boyutta incelemiştir;

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

a) Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Öğretim liderinin bu boyuttaki temel görevleri Şişman (2012: 72-78) tarafından şu şekilde sıralanmıştır;

- Okulun vizyon ve misyonunun açıkça belirlenmesi
- Okulun ve eğitimin amaçlarının açıkça belirlenmesi

- Okulun ve eğitimin amaçlarının paylaşılması
- Amaçların uygulamaya yansıtılması
- Kaynakların amaçları gerçekleştirmeye yoğunlaştırılması
- Öğrencilerle ilgili yüksek standartlar oluşturulması”

“Vizyon, günlük yaşamda, politika, sanat, ekonomi, yönetim vb. alanlarında başkalarından farklı olduğunu söyleyen kişilerin, kendilerinde var olduğunu iddia ettikleri, aynı zamanda onları takdir eden, benimseyen, izleyen ve yüceltenlerin de farklı olduklarını söyleyen bu kişilerde var olduğunu düşündükleri en önemli nitelik” (Erçetin, 2000: 87, 88).

“Vizyon, bir okul için uzun dönemli bir strateji olup okulun gelecekte ulaşmayı hedeflediği yer ve durumun ham hayal ürünü olmayan inandırıcı bir resmidir” (Şişman, 2012: 72). Vizyon kurumun kendini gelecekte gördüğü yerdir. Vizyon, okulların amaçlarını yansıtır, okulun yol haritasını belirler (Akdağ, 2002). Bir okulun yaşamı vizyonu olduğu ölçüde anlamlıdır (Erdoğan, 2006: 162).

Beare’a göre kurumlarda çok iyi liderliğin oluşumunu sağlayan on genelleme vardır. Bunlardan üçü vizyon ile ilgilidir (Bridge, 2003: 68):

- Farklı liderlerin kurumları için bir vizyonu vardır.
- Vizyon tüm çalışanların bağlılığını sağlayacak şekilde iletilmelidir.
- Vizyonun iletilmesi, anlamın iletilmesi demektir.

Le Sourd ve Grady’nin yapmış olduğu çalışmanın sonucunda vizyon oluşturabilen liderin aşağıda belirtilen beş temel özelliği sergileyeceği belirtilmiştir (Erçetin, 2000: 89, 90):

1. Kişisel değer ve inançlara sahip olmak; bu değer ve inançlarla güdülenmek ve güdülemek.
2. Örgüt için önemli olarak belirledikleri amaçların başarılmasında kesin bir kararlılığa sahip olmak.
3. Örgütün tüm üyeleri için ortak amaç ve yönelimler geliştirmeye çalışmak.
4. Örgütsel yenilikler yapmaya istekli olmak.
5. Çok daha iyi bazı şeyler sunulabilecek bir geleceği düşlemek ve paylaşmak.”

Vizyonsuzluğu ise şu şekilde açıklayabiliriz (Erdoğan, 2006: 165): Vizyonsuzluk, yaptığı işten ve işin ne anlama geldiğinden haberdar olmamadır.

Misyon ise, “bir okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görevidir” (Şişman, 2012: 72). Vizyonun kelime anlamına bakıldığında “bir kimseye bir kurula verilen özel görev”dir (Akdağ, 2002). Misyon, vizyonu gerçekleştirmek için izlenecek yoldur.

Misyon, vizyonun üyelerin kolayca anlayabilecekleri kadar işlevsel, daha geniş, daha derin, daha üst düzeyde ortak bir duygunun, düşüncenin, eylemin, bir parçası olabilecekleri kadar bütüncül bir anlayışla yeniden tanımlanmasıdır (Erçetin: 2006, 109). Misyon, kurumun üyeleri tarafından ezberlenebilecek ya da kolaylıkla hatırlanabilecek, harekete geçerken kullanılabilir bir rehber niteliğindedir (Bridge, 2003: 67).

Okullara yönelik vizyon geliştirme sürecinde şu ilkelere dikkat edilmelidir (Erdoğan, 2006: 163-164): “Vizyonun öncelikle okulda benimsenen değerlere ve ilkelere dayalı olması gerekir. Genel olarak eğitimin özel olarak da okulun değerlerini içermelidir. Ayrıca vizyon kurumdaki herkes için herhangi bir belirsizliğe yer vermeyecek açıklıkta olmalıdır”.

“Öğretim lideri olarak okul müdürünün her şeyden okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirlemesi, okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunun bütün üye ve paydaşlarca paylaşılmasına öncülük etmesi gerekmektedir” (Şişman, 2012: 72). Bunun için de vizyon ve misyon oluşturulurken okulun paydaşlarının da sürece dahil edilmesi gerekmektedir.

Paydaşlar vizyon oluşma sürecine dahil edildikleri ölçüde benimseyeceklerdir. Okul için belirlenen amaçlar üyeleri de bir arada tutacaktır. Aynı amaç için birlikte çalışma duygusu, öğretmenleri bir araya getirmenin, onları yakınlaştırmının en etkili yoludur (Hallinger ve Murphy, 1985).

Akdağ (2002)’ın Covey (1998, s.113)’den aktardığı şu hikâyeye vizyonun ne denli önemli olduğuna vurgu yapmaktadır: “Nazi toplama kamplarından sağ kurtulmayı başaran Avusturyalı bir psikolog olan Viktor Frankl, önemli bir keşifte bulunmuştur. Çevresindeki aşağılayıcı koşulların üstesinden gelmesini sağlayan gücü kendi içinde bulduğunda, yaşadığı deneyimin hem katılımcısı hem de gözlemcisi oluyordu. Bu zorlu sınavı kendisiyle paylaşan başkalarını gözlemledi. Çoğu insan ölümlerini, bazılarının hayatta kalmasını sağlayan şeyin ne olduğu kafasını kurcalıyordu. Sağlık, canlılık, aile yapısı, zekâ, hayatta kalma becerileri gibi birçok etkeni inceledi.

Sonunda bunların hiçbirisinin birinci derecede belirleyici olmadığına karar verdi. En önemli etkenin, bir gelecek vizyonu –hayatta kalmayı başaranları ayakta tutan, yapmaları gereken önemli bir iş kaldığı, yerine getirmeleri gereken bir misyon bulunduğu inancı olduğunu fark etti.”

b) Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Eğitim programının yönetiminin kapsamı; derslerin öğretmenler arasında dağılımı, yıllık ve günlük ders planlarının yapılması, yapılacak olan etkinliklerin planlanmasıdır (Erdoğan, 2000). Şişman (2012: 79-86)’a göre öğretim liderinin bu boyuttaki temel görevleri şunlardır;

- Okulun eğitim programının oluşturulması
- Okul programında beklentilerin dikkate alınması
- Programlar arasında koordinasyon sağlanması
- Programla ilgili materyallerin sağlanması
- Programda temel beceriler üzerinde yoğunlaşılması
- Öğrenci gelişimi konusunda toplantılar yapılması
- Program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi
- Okul programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi
- Okulda zamanın etkili yönetimi
- Sınıfta zamanın planlanması ve etkili kullanılması”

Ayrıca öğretim lideri olarak okul yöneticileri; “okulda öğretim ve programı değerlendirme, öğrenci gelişimlerini takip etme gibi eylemler yapıp sonuçlarını çalışanlarıyla paylaşmalıdır” (Yılmaz, 2014:148).

Etkili okulda program geliştirme bir ekip çalışması içinde yapılır. Veliler, öğrenciler, alan uzmanları, program geliştirme uzmanları, eğitim teknologları bu ekipte yer alır. Ekip ilkin amaçları geliştirir, sonra da bu amaçlara ulaşmak için gerekli araçları seçer. Amaç bireysel ya da grup öğretiminde planlama yapması için öğretmene rehberlik etmektir. (Balcı, 2001:202)

“Eğitim programları ve öğretimi yönetme boyutu, yöneticinin eğitim programları ve öğretim alanında öğretmenlerle birlikte çalışmasını içerir” (Hallinger ve Murphy, 1986). Öğretim liderinden dersin planlama sürecinde öğretmene rehberlik etmesi beklenir. Elbette bir okul yöneticisi her branşta uzman olamaz ama etkili öğretim ve program geliştirme gibi temel konularda bilgi sahibi olmalıdır.

“Okul yöneticisi, program geliştirme konusunda neler bilmek durumundadır?” sorusunu cevaplamak için yapılan araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır (Aydın, 2005: 192-194):

1. Okul yöneticisi, eğitim programını değerlendirmede ve araştırma prosedürlerinde yetenekli olmalıdır.
2. Okul yöneticisi töresel, tinsel ve yurttaşlık değerlerine ilgi göstermek ve bu değerleri eğitim programları yoluyla geliştirme konusunda liderlik yapmak durumundadır.
3. Okul yöneticisi çevreyi inceleme ve kaynakları kullanma yollarını bilmek durumundadır. Bu, çevreye hizmet etmek ve eğitim programını geliştirmek için zorunludur.
4. Okul yöneticisi, dünyanın değişen niteliğini anlamak ve eğitimle, eğitim programlarıyla ilişkisini kurmak durumundadır.
5. Okul yöneticisi, yeni eğitim uygulamalarına, daha etkili öğretme ve öğrenme yollarına, yönetim ve denetimde yeni yaklaşımlara ilgi duymalı, denemeye açık olmalıdır.
6. Okul yöneticisi, öğrenme süreci ve insan gelişimi konularında, köklü bir anlayışa ve kavrayışa sahip olmalıdır.
7. Okul yöneticisi, program geliştirme işinin öğretmen ve öğrencinin buldukları her yerde olması gerektiğini bilmelidir.
8. Okul yöneticisi, program geliştirmenin ortak bir iş olduğunu bilmelidir.
9. Okul yöneticisi, eğitim programının geliştirilmesinde, hizmet içi eğitimin temel bir yöntem olduğunu bilmelidir.
10. Okul yöneticisi, program geliştirmenin önündeki olası engelleri bilmelidir.”

Genellikle okullar, eğitim programlarını hazır bulurlar ancak her okulun, programının belli ölçüde bir özerkliğe de sahip olması gerekmektedir (Şişman, 2012: 80). Çünkü her okulun içinde bulunduğu toplumun ihtiyaçları ve beklentileri farklıdır. Ayrıca okulların amaçları da farklılık göstermektedir.

Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için okul yöneticisinin öğretmenlerine sınıf içinde de rehberlik etmesi gerekmektedir. Bu sebeple bir öğretim liderinin en önemli görevlerinden biri sınıf ziyaretleridir. Bu ziyaretler ve değerlendirmelerin ardından öğretmenlere, gözlemleri sonucunda, somut dönütler vermelidir (Gümüşeli, 1996b: 8).

Bir okulun başarısını etkileyen önemli etkenlerden biri de öğretim programlarının, öğretim yöntem ve materyallerinin ve değerlendirme yöntemlerinin arasındaki eşgüdümün sağlanmasına bağlıdır. “Etkili okullarda hem sınıflarda öğretilen içerik hem de başarı testleri eğitim programı amaçları ile sıkı bir biçimde ilişkilidir” (Gümüşeli, 1996b: 10).

“Okullardaki farklı öğretim kademeleri arasında program yönünden birbirinin devamı ya da birbirinin tamamlayıcısı olma yönlerinden bir ilişki vardır. Bu durumda farklı kademe ve sınıflarda derse giren öğretmenler arasında bir koordinasyonun sağlanmasını zorunlu hale getirmektedir.” (Şişman, 2012: 81) Aynı zamanda zümre öğretmenleri ile şube öğretmenleri arasında da eşgüdümün sağlanması gerekmektedir.

Başarılı bir öğretim lideri öğrencilerin başarı durumunu çeşitli ölçme araçlarıyla ölçen, verilerin istatistiğini tutan ve bunları gerek öğretmen gerekse de veli ile paylaşan kişidir.

“Standardize edilmiş objektif testleri kullanarak öğrenci ilerlemesi izlenirken programlama ve öğrenci yetersizlikleri de belirlenir; öğretim programında yapılan değişikliklerin sonuçları değerlendirilir ve öğrencilerin sınıfları karşılaştırılır. Öğretim lideri olan yöneticiler bu test sonuçlarını öğretmenlerin tümüyle, aynı sınıfa ders veren öğretmenlerle veya herhangi bir öğretmenle ayrı ayrı tartışırlar. Test sonuçlarını özet bir biçimde tanımlayan yorumlayıcı analizler yaparak öğretmenlere verirler. Dolayısıyla öğretmenlere yerinde ve zamanında dönüt sağlamış olurlar. Ayrıca amaçları belirlemede eğitim programını ve öğretimi değerlendirmede okul amaçlarına yönelik ilerlemeyi ölçmede yine bu test sonuçlarından yararlanırlar. Bu testler yardımıyla programlama ve öğrenci yetersizlikleri belirlenir.” (Gümüşeli, 1996b: 10)

c) Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Öğretim liderinin bu boyuttaki temel görevleri Şişman (2012: 87-90) tarafından şu şekilde sıralanmıştır;

- Öğrenme sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi
- Öğrencilerle yakın temas halinde olunması
- Öğrenci gelişimini ve başarısını sürekli izleme
- Öğrencilerle ilgili ortak standartlar oluşturma

- Öğrencilerin durumlarıyla ilgili istatistikler tutma
- Okul başarısı hakkında ilgilileri bilgilendirme
- Öğrenci başarısının tanınması ve ödüllendirilmesi”

Zaman, okul ve okul yöneticilerinin en kıymetli kaynaklarından (Şişman, 2012: 85). “Son 15 yıllık dönemde; daha belirgin olarak 1970’lerin sonları ve 1980’lerin başlarında yürütülen çalışmalar sonucunda zamanı kullanma biçiminin öğrenci öğrenmesi üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar içerisinde özellikle Jane Stealing ve arkadaşlarının öğretim için ayrılan zamana yönelik yaptıkları bir araştırma, öğretmene çeşitli etkenlerle kesilmemiş, büyük öğretim zamana parçaları vermenin etkili öğretim için büyük önem taşıdığını göstermiştir.” (Gümüşeli, 1996b: 12)

Okul yöneticisi, zaman konusunda belirleyeceği politikalarla, dersin zamanında başlamasına ve bitirilmesine, kesintiye uğratılmamasına özen gösterebilen, okul ve sınıflarda zamanın etkin şekilde kullanılmasına liderlik edendir (Şişman, 2012: 86). Ayrıca okul müdürü öğretim zamanının etkin şekilde kullanılıp kullanılmadığını gözlemlemek amacıyla sınıf ziyaretlerinde de bulunabilir (Gümüşeli, 1996b: 12).

Okul müdürlerinin yoğun iş yüklerinden arta kalan zamanda okul içinde görünür olması gerekmektedir. Koridorlarda, laboratuvarlarda, sınıflarda, okul bahçesinde öğretmen ve öğrencilerle iletişime geçmesi öğretmen ve öğrencilerin tutum ve davranışlarında da etkili olacaktır.

Öğretim lideri öğrenci gelişimini ve başarısını sürekli olarak izlemeli, öğrencileri geliştirmek için gerekli tedbirler alırken onlar için ortak standartlar da oluşturmalıdır. Tanımlanmış yüksek akademik standartlar öğrencilerin öğrenmedeki gelişimi için gereklidir. “Başarılı ve daha az başarılı okulları karşılaştıran bir araştırma, başarılı okulların bir üst sınıfa geçmek için öğrencilerin önceden tanımlanmış bilgi ve beceriler grubundaki davranışları kazanmış olmalarını önkoşul olarak kabul etme eğiliminde olduklarını ortaya çıkarmıştır” (Gümüşeli, 1996b: 14.)

Öğretim lideri, öğrenciler için öğrenmeyi özendirici bir ödül sistemi kurmalıdır. Öğrenciler, başarılarının görülmesini ve tanınmasını beklerler, başarısı takdir edilen öğrenci motive olurken diğer öğrenciler de başarı konusunda güdülenmiş olur.

d) Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Öğretim liderinin bu boyuttaki temel görevleri Şişman (2012: 91-96) tarafından şu şekilde sıralanmıştır;

- Okul kadrosu için bir model olma
- Öğretmenleri ihtiyaç duydukları kaynakları sağlama
- Okul kadrosunun performansını değerlendirme
- Öğretmenlerle sürekli iletişim ve temas halinde olma
- Öğretmenler için mesleki gelişme fırsatları hazırlama
- Öğretmenler arasında bilginin paylaşılmasını sağlama
- Çalışanların başarılarının ödüllendirilmesi

Öğretmen, eğitim-öğretim sürecinin işlemesi ve başarıya ulaşmasının anahtarıdır. Bu sebeple öğretim lideri öğretmenlerin gelişimini sağlamak için üstün çaba göstermelidir.

“Okul yöneticisi, öğretmenlere yararlı olacak öğretimsel kaynakların farkında olması gereken bir öğretim lideri olarak öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerini sağlamaya dönük bazı etkinlikleri gerçekleştirebilir” (Şişman, 2012: 94). Bu etkinlikler hizmet içi eğitimlere teşvik etme ya da alanında uzman kişilerin katılımıyla okul ortamında panel, seminer düzenlenmesi şeklinde olabilir.

Öğretmenin gelişimi öğrencinin gelişimidir. Personel geliştirme çalışanların iş ile ilgili bilgi, beceri, yetenek ve tutumlarının geliştirilmesi sürecidir (King, 2012. Akt: Demir, 2015: 328). Mckenzie'ye göre okul yöneticileri, “geliştirme sürecinde aşağıdaki özellikleri dikkate alabildikleri ölçüde etkililiği sağlayabileceklerdir (Can, 2004: 110):

1. Geliştirme, inceleme ve uygulama eylemlerinden oluşan öğrenmeyi kapsamalıdır.
2. Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık vermelidir.
3. Çalışana gelişimsel bir aşama için yardımda bulunmalıdır.
4. Geliştirme, öğretmenleri sürekli yeni şeyler üretmeye esinlendirmelidir.
5. Değişimi ve adaptasyonu sunmalıdır.
6. Öğretmenin istekliliğini, hevesini, merakını birleştirmelidir.
7. Çalışanların endişelerini, korkularını ve duygularını göz önünde tutmalıdır.
8. Öğretmenlerin görüş açılarını birleştirmelidir.”

Öğretmenlerin başarısının tanınması ve ödüllendirme, yöneticinin olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma rolünün önemli bir parçasıdır (Hallinger ve Murphy, 1986). Olumlu bir okul iklimi oluşturmak isteyen öğretim liderinin rollerinden biri de öğretmenlerini ödüllendirmektir. Bu sayede öğretmenlerin motivasyonu artacak ve güdülenecektir.

e) Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması

Öğretim liderinin bu boyuttaki temel görevleri Şişman (2012: 96-102) tarafından şu şekilde sıralanmıştır;

- Paylaşma ve güvene dayalı öğrenme iklimi oluşturma
- Örgütsel çalışmaları etkili bir biçimde yönetme
- Okulda takım ruhu ve biz anlayışını yerleştirme
- Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme
- Çevrenin okula katılım ve desteğini sağlama
- Ailenin okula katılımı ve desteğini sağlama”

Öğretim lideri, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurullarının bir arada çalışabilecekleri paylaşma ve güvene dayalı bir örgüt iklimi oluşturulmasıdır (Gümüşeli 1996b: 3). Öğretim liderli okulda “biz” anlayışını oturtmalıdır çünkü okul, ortak eylemlerin gerçekleştirildiği bir yerdir. Bu eylemlerin amaçlarına ulaşabilmesi için de paydaşların ortak idealleri paylaşmaları önemlidir. “Okul yöneticisi, okulda bütünleşmeyi sağlamaya dönük, ortaklaşa davranışı öne çıkaran ortak bir kültürün oluşmasına ve sürdürülmesine öncülük etmelidir” (Şişman, 2012: 99).

“Okulda sağlıklı ve açık bir okul ikliminin oluşturulması için yönetici, öğretmen, diğer personel ve öğrencilerin benimsenen norm ve değerlere karşı duyarlı davranmaları beklenir Okul yönetimi okul iklimini oluşturmak üzere aşağıdaki çalışmaları yapar (Taymaz, 2000: 72):

1. Okul iklimini oluşturmak için amaç ve politikalar geliştirmek.
2. Yapılacak çalışmaları planlamak ve kaynakları sağlamak.
3. Görev, yetki ve sorumlulukları saptamak, liderlik yapmak.
4. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerle işbirliği yapmak, ilişkiler kurmak.
5. İletişim ağı kurmak, insanları etkilemek ve çatışmaları yönlendirmek.
6. İnsanlara rehberlik yapmak ve mesleki yardımda bulunmak.

7. İnsanların iyi niyet ve güçlerine inanmak, hoşgörölü olmak.
8. İlgilileri karar sürecine katmak, moral vermek ve güdülemek.
9. Liderlik becerilerini kullanmak, etik kurallara uymak.
10. Yapılan çalışmalarını izlemek, eksiklikleri zamanında gidermek.”

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğretim liderliği konusundaki yerli ve yabancı bazı araştırmalar kronolojik sıraya göre ve özetlenmiş olarak yer almaktadır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bursalıoğlu (1975)'nin “Okul Yöneticisinin Yeterlikleri” başlıklı araştırmasının amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken özelliklerin belirlenmesidir. Bu araştırmada elde edilen en önemli bulgular (Demiral, 2017: 11); “müdürlerin yüksek derecede göstermesi gereken ve bu nedenle hizmet öncesi eğitimle kazanmaları gereken yeterlilikler olarak; yetki ve sorumluluk, okulun maddi bakımı ve liderlik davranışları bulunmuştur. Yöneticilerin düşük derecede göstermeleri gereken ve hizmet öncesi eğitimde yer alması zorunlu olmayan yeterlik alanları olarak; eğitim ve öğretim çalışmalarının planlanması, koordinasyonu ve araştırma-geliştirme çalışmalarıdır.” Araştırma sonucunda, “eğitim ve okul yönetiminde böyle alanları oluşturan yeterlilikleri gereksiz sayan sistemin özelliklerinden kaynaklandığını ileri sürülmüştür”.

Gümüseli (1996a)'nin “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” başlıklı araştırmasının amacı, İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini belirleyerek kişisel özellikleri ile örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediğini ortaya çıkarmaktır. “Araştırma sonuçlarında müdür algılarına göre; okul müdürleri; öğretim liderliği görevlerinden okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi her zaman yaptıkları görüşündedirler. Buna karşılık müdürler; amaçları geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme

ve uygulamadan oluşan görevleri çoğu zaman yerine getirdikleri görüşündedirler. Bu araştırmanın bulgularına göre; okul müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini çoğunlukla yerine getirdiklerini; buna karşın öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevlerini ise ara sıra yaptıklarını algılamışlardır.”

Şişman (2012) tarafından 1996’da yapılan “Etkili Okul Yönetimi” başlıklı araştırmanın amacı; “Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarında görevli müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için öğretmen algılarına göre, okul müdürleri; a) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, b) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, c) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, d) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, e) düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutlarında yer alan öğretim liderliği davranışlarına ne ölçüde sahip olduklarını ve belirlenen davranışları yerine getirme düzeyleri yöneticilik kıdemlerine, okulların bulunduğu çevreye ve okulların akademik başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmiştir”. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin “öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi” boyutunda yer alan davranışları ara sıra, diğerlerini ise çoğunlukla yerine getirdikleri belirlenmiştir. Kıdem, öğretim liderliği davranışlarının gösterilmesinde önemli bir değişken olarak bulunmuştur. Öğretim liderliği davranışları, okulların buldukları sosyo-ekonomik çevre yönünden genelde pek farklılaşmamaktadır. Okulların akademik başarı düzeyleriyle öğretim liderliği davranışları arasında da kısmen bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, müdürlerin özellikle “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda daha yetkin duruma getirilmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

İnandı ve Özkan (2006) tarafından 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinde yapılan “Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?” başlıklı araştırmasının amacı; “yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını belirlemektir.

Araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin genel görüşleri birbirinden oldukça farklılık göstermiştir. Yöneticiler, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm boyutlar için bir madde hariç her zaman ve sık sık yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını nadiren ve ara sıra yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Konum değişkenine göre, tüm boyutlarda yönetici ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında öğretimi denetleme ve değerlendirme; öğretim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu üç boyutta da farkın kaynağı ortaöğretim öğretmenleridir. Kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin görüşleri arasında öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutunun her ikisinde de farkın kaynağını 11-15 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuşlardır.”

Demiral (2007) tarafından 2007 yılında yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları” başlıklı araştırmanın amacı; ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemektir. Araştırma sonucunda; “ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri arasında paralellik ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenler misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi, öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi ve olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutlarında her zaman, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda ise çoğunlukla şekilde görüş belirtmişlerdir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında dört boyutta da anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda öğretmenlerin, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda da müdürlerin daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.”

Ersoy ve Işık (2008)'ın 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinde yapmış olduğu “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini” başlıklı araştırmanın amacı; “ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmen görüşleri açısından belirlemektir”. Araştırmanın sonucunda; “ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük çıkmadığı, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutlarındaki öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin kıdeme ve bransa göre farklılık gösterdiği, öğretim liderliğinin tüm boyutlarında hizmet içi eğitime katılanlar ile katılmayanlar arasında anlamlı farkların bulunduğu belirlenmiştir. Okul büyüklüğü ile öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.”

Sağır (2011)'ın 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul iline bağlı 39 ilçede yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini ve bu rollerini gerçekleştirirken sorunla karşılaşma dereceleri ile karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, “öğretim liderliği ölçme aracında yer alan ve okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını içeren tüm maddelerin yönetici ve öğretmenler çoğu zaman gerçekleştiği algısındadırlar”. Araştırmanın sonuçlarına göre; “okul yöneticileri en fazla sorunu Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutuna ilişkin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirirken yaşamaktadırlar. Buna karşılık; okul yöneticileri, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutuna ilişkin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirirken en az sorunla karşılaşmaktadırlar”.

Serin ve Buluç (2012)'un 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde yaptığı “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmanın amacı; “ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemektir”. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin, okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını çoğu zaman düzeyinde gerçekleştirdiklerine dair düşünce içerisinde oldukları, yine öğretmenlerin okullarına üst düzey bağlılık duydukları görülmüştür.

Ergen (2013)'in Manisa'da bulunan ilköğretim okullarında yapmış olduğu “Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi” başlıklı araştırmasının amacı; “öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının alt boyutlarını ve genel öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemektir.” Araştırmanın sonucunda; “öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını, eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını, öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını ve genel öğretim liderliği davranışlarını çoğunlukla düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.”

Büyükdoğan (2015)'in ortaöğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını bazı değişkenler açısından kendilerine ve öğretmenlere göre algılarını ölçmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, “müdürler, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışlarını çoğu zaman; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışını ise ara sıra sergiledikleri görülmüştür. Genel olarak lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasında, bütün boyutlarda müdürlerin göstermesi gereken liderlik davranışlarından daha düşük seviyede liderlik davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ancak diğer mezunlara nazaran doktora mezunları müdürlerin daha yüksek seviyede öğretim liderliği sergilediklerini belirtmişlerdir. Yine, özel okul müdürlerinin, devlet okulu müdürlerine kıyasla daha yüksek öğretim liderliği davranışı sergiledikleri görülmüştür. Çalışmada ortaya konan bir başka durum ise, okul müdürlerinin öğretmenlere kıyasla kendilerinin daha yüksek öğretim liderliği davranışı sergilediklerine inanmalarıdır. Yapılan araştırmada, cinsiyet, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre müdürlerin öğretim liderliklerinde anlamlı farklılık oluşmazken, görev durumu, okul türü, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre müdürlerin öğretim liderliklerinde anlamlı farklılıklar oluşmuştur.”

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hallinger ve Murphy (1985)'nin araştırmasında 10 ilkokul yöneticisinin öğretim liderliği davranışları incelenmiştir. Bu araştırma için PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) adı verilen ölçme aracı geliştirilmiştir. Öğretim liderliği davranışları ile ilgili olan bu ölçme aracında 10 boyut belirlenmiş ve toplam 71 maddeye bölünmüştür. Araştırmada özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır (Gümüşeli, 1996: 81-82): “Genel olarak müdürlerin eğitim programı ve öğretim yönetimine ilgi dereceleri, alanyazındaki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber, belirli politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür. Müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeyleri daha önceki araştırmalarda belirlenenden daha yüksek olmuştur. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun için de öğrencilerle sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun amaçları açıklama, öğrenci başarısını izleme varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır. Okulların çoğunun öğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine, müdürlerin öğretim zamanının etkili kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Müdürlerin öğretmen çabaları ve başarısını nadiren açıkça desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine öğretmenleri güdülemek için onları özel olarak kabul etme ve sicil notlarında olumlu not yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Müdürlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı anlaşılmıştır. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Daha açık bir anlatımla; yapılan bu araştırmada; küçük okulların müdürlerinin büyük okul müdürlerine göre eğitim programı ve öğretimin yönetimi ile daha fazla ilgilendikleri anlaşılmıştır. Buna karşın okulun sosyo-ekonomik yapısı, özel program uygulama durumu ve okul-bölge ilişkileri gibi örgütsel değişkenlerin müdürün öğretim liderliği davranışlarını etkilemediği belirlenmiştir.”

Daresh ve Ching Jen (1985) tarafından Ohio Bölgesi'nde yapılan "Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Algıları" başlıklı araştırmanın amacı "okul müdürlerinin ve bölüm başkanlarının kendi öğretim liderliği davranışlarını nasıl algıladıklarını belirlemektir". Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını dolaylı olarak gösterdikleri görülmüştür. Okulun büyüklüğü, yöneticinin kıdemi, müdür yardımcısı sayısı gibi değişkenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Smith ve Andrews (1989) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre okul müdürlerinin etkili öğretim liderliği rollerini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, öğretim liderlerinin en önemli özelliğinin sürekli göz önünde bulunma davranışı olduğu ortaya koyulmuştur.

Krug (1992) tarafından yapılan araştırmanın amacı; "etkili öğretim liderliği ve öğrenme ikliminin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini belirlemektir". Bu çalışmada öğretim liderliği davranışları beş boyutta sıralanmıştır: "Okul misyonunun tanımlanması, program ve öğretimin yönetimi, öğretimin denetlenmesi, öğrenci ve öğretmen gelişimine öncülük etme, öğrenme ikliminin geliştirilmesi". Araştırma sonucunda, etkili öğretim liderliği davranışları ile öğrencilerin başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür.

Wildly ve Dimmock (1993) tarafından Avustralya'da yapılan "Batı Avustralya'da Bulunan İlk ve Ortaokullarda Öğretim Liderliği" başlıklı araştırmanın amacı ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemektir. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin dolaylı olarak öğretim liderliği davranışlarını göstermekte oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, mevcudu az olan okulların müdürlerinin mevcudu çok olan okul müdürlerine nazaran daha fazla öğretim liderliği davranışlarını gösterdiği belirtilmiştir.

Champeau (1994) tarafından ABD Wisconsin'te yapılan araştırmanın amacı, ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne derece yerine getirdiklerini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile görev yaptıkları okulun büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Harchar ve Hyle (1996)'a göre, literatür öğretim liderliği için gerekli olan görevlerin net bir perspektifini ve öğretim liderleri için kesin bir özellik kümesini içermediğini ileri sürer. Bu sebeple yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre bir öğretim liderliği teorisi geliştirmeyi amaçlamışlardır. “Araştırmada, yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının etkili okulun önemli bir boyutunu oluşturduğu sonucuna varılmış, öğretim liderliği yönünden mükemmel liderlerin, 1) öğrenciler hakkında yüksek standartlar oluşturdukları, 2) toplumun ihtiyaçlarını göz önüne aldıkları, 3) öğretmen, öğrenci ve topluma önderlik ettikleri, 4) ortak bir vizyon oluşturdukları, 5) gücün paylaşımına önem verdikleri belirtilmiştir.”

Faulkenberry (1996) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinde hangi öğretim liderliği davranışlarını önemli bulduklarını belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, okul müdürünün kaynak sağlayıcı, görünür olması, iletişim becerileri ve öğretim desteği verme rollerinin öğretmenler tarafından önemli bulunduğu ve okulun etkililiğini arttırdığı belirtilmiştir.

Blase ve Blase (1999) tarafından yapılan “Öğretmen Görüşlerine Göre Müdürlerin Öğretim Liderliği ve Öğretmen Gelişimi” başlıklı araştırmanın amacı, etkili öğretim liderliği davranışlarını ve öğretimi olumlu etkileyen etkenleri belirlemektir. Araştırma sonucunda, “okul müdürlerinden öğretmenlerle öğrenme ve öğretme konusunda açık ve özgür bir şekilde konuşma, işbirliği yapma, zaman yaratma ve öğretmenler arası ilişkileri destekleme, öğretmenlere yetki verme ve mesleki gelişimlerinden korkmama, okuldaki karar alma sürecine öğretmenleri dâhil etme, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için istekli olduklarına inanma ve ağır kontroller yapmama gibi davranışları sergileyenlerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir”.

Enueme ve Ekwunye (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Asaba (Nijerya)'daki ortaöğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemektir. Araştırmanın sonucunda, “öğretim liderliği davranışlarından düzenli öğrenme ikliminin oluşturulması, belirlenen okul amaçları ve öğretim programının gerçekleştirilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkinliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur”.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesi alt başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ortaöğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin ne derecede gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma betimsel tarama modelinde olup nicel bir çalışmadır. “Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar” (Büyüköztürk, 2010: 5). Tarama modeli, “araştırma konusu ile ilgili geçmiş veya şimdiki durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımına verilen addır, ayrıntılı amaçlar soru cümleleri ile ifade edilir” (Taymaz, 2010: 83).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul iline bağlı Kâğıthane ilçesindeki 15 ortaöğretim kurumu ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşturmuştur. Bu okulların 13’ü örnekleme alınmıştır. 2 okuldan anket katılımı sağlanamamıştır.

Kâğıthane ilçesinde örnekleme alınan 13 resmi ortaöğretim kurumunda toplam 605 öğretmen bulunmaktadır. Okullardaki her öğretmene anket bırakılmış, dönüş sağlanan anketlerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Okulların öğretmen sayıları ile elde edilen geçerli anket sayısı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Araştırmanın örnekleme türü, oransız eleman örneklemedir. Oransız eleman örnekleme, “evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip olduklarına sahip oldukları örnekleme türüdür” (Karasar, 2014: 113).

Tablo 3. 1. Kâğıthane İlçesine Bağlı Ortaöğretim Kurumlarının Okul ve Öğretmen Sayılarına Göre Dağılımı

Kurum Adı	Toplam	Örnekleme	%
İstanbul Vali Hayri Kozakçıoğlu Mesleki ve	38	11	%29
Cengizhan Anadolu Lisesi	34	10	%29
Kâğıthane Anadolu Lisesi	44	22	%50
Kâğıthane Çok Programlı Anadolu Lisesi	55	21	%38
Ahmet Buhan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	34	8	%23
Ekrem Cevahir Anadolu İmam Hatip Lisesi	53	12	%23
Gültepe Anadolu İmam Hatip Lisesi	18	16	%89
Hasbahçe Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	18	13	%72
Kâğıthane Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	71	15	%21
Dr. Sadık Ahmet Mesleki ve Teknik Anadolu	35	12	%34
Gültepe Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	99	25	%25
İHKİB Kâğıthane Mesleki ve Teknik Anadolu	42	17	%40
Profilo Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	64	12	%19
TOPLAM	605	195	%32

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri literatür tarama ve anket uygulama şeklinde toplanmıştır. Veriler toplanırken önce yerli ve yabancı araştırma, yayın ve kitaplar incelenerek ilgili olan kaynaklar belirlenmiş ve yabancı kaynaklar Türkçeye çevrilmiştir.

Veri toplama aracı olarak Şişman (2012) tarafından hazırlanmış olan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” belirlenmiştir. Şişman ile iletişime geçilerek uygulama izni alınmıştır. Öğretmen bilgilerine yönelik düzenlenen bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgilere yönelik 6 soru; ikinci bölümde ise, Şişman (2012) tarafından hazırlanmış olan, öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye yönelik 50 madde bulunmaktadır. Anketteki maddeler ortaöğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye ve çözüm önerileri getirmeye yöneliktir. Anket beş boyutta toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği

davranışlarını ölçmek üzere her madde için, “Hiçbir zaman (1), Çok seyrek (2), Ara sıra (3), Çoğu zaman (4), Her zaman (5)” biçiminde derecelendirme istenmiştir.

Şişman (2012) tarafından ölçme aracının iç geçerliği Cronbach Alfa ile yoklanmış ve bulunan değer, 0,92 olmuştur. Araştırmacı tarafından da anketin güvenilirliği Cronbach Alfa testi ile yoklanmış, sonucunda, alfa değeri 0,98 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, anketin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğunu göstermiştir. Boyutlara göre güvenilirlik sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Anket belirlendikten sonra Milli Eğitim Bakanlığı’nın gerekli birimlerinden izin alınmış ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ekim ayı içerisinde Kâğıthane bölgesindeki ortaöğretim kurumları araştırmacı tarafından ziyaret edilerek anket uygulaması yapılmıştır. Uygulama esnasında bazı öğretmenlerin isteksiz olmaları nedeniyle örneklem grubu içerisindeki bir grup öğretmene anket uygulanamamıştır.

Tablo 3. 2. Anketin Öğretim Liderliği Boyutlarına Göre Güvenirlik Sonuçları

Öğretim Liderliği Boyutları	Madde	Alfa
Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	10	,944
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	10	,899
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	10	,937
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	10	,937
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması	10	,951
TOPLAM	50	,981

3.4. Faktör analizi

Faktör Analizi, çok sayıda değişkenin birbirleriyle olan ilişkisini analiz etmede kullanılan bir istatistiksel yaklaşımdır. Faktör analizinin genel amacı, çok sayıda orijinal değişkenden toplanan bilgiyi özetleyerek, en az bilgi kaybıyla yeni ve karma bir "daha az sayıda boyutlar veya faktörler seti" oluşturmaktır (Gegez, 2010: 316).

Faktör analizinin gerçekleştirilmesi için ilk önce verilerin büyüklüğü ve yapısal özelliklerinin analiz için uygun olup olmadığının kontrol edilmiştir.

İlk olarak verilerin faktör analizine uygun olma durumunun test edilmesi gerekmektedir. Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) testi ile Barlett’in küresellik testi, ölçeklerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren bir indistir. KMO değeri olarak 0,50-1,00 arası değerler kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir. 0,50’in

altındaki değerler ise faktör analizinin söz konusu veri seti için uygun olmadığını göstermektedir. Ancak genelde araştırmacılar için yeterli görülen KMO değeri 0,70'dir (Altunışık ve ark., 2012:268). Tablo 3.3'de KMO ölçütünün aralıkları görülmektedir.

Tablo 3. 3. KMO Testi Değerleri

Ölçüt	Açıklama
$1,00 \leq KMO \leq 0,90$	Mükemmel
$0,90 < KMO \leq 0,80$	İyi
$0,80 < KMO \leq 0,70$	Orta Düzey
$0,70 < KMO \leq 0,60$	Zayıf
$0,60 < KMO$	Kötü

Öncelikle ölçekteki verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını ölçmek amacıyla KMO ve Bartlett's Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3. 4. Öğretim Liderliği Ölçeği KMO Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,959
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	9134,408
	df	1225
	Sig.	,000

Tablo 3.4'ten de anlaşılacağı üzere öğretim liderliği ölçeğinin KMO değeri $p = 0.000$ anlamlılık düzeyinde 0.957 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Temel eksen döndürmeyle açıklayıcı faktör analizi yapıldığında ölçekteki 50 maddenin tamamının .40'ın üzerinde yalnızca bir faktörde yüklendiği görülmüştür. Tablo 3.5.'de görüldüğü gibi ölçek faktörlerindeki özdeğer toplamı $19.58 (4.21+4.07+3.91+3.71+3.68 = 19.58)$ okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması altboyutundaki maddeler için açıklanan varyans yüzdesi toplamı 70.37 ve maddelerin faktör yükleri de 0.46-0.80 arasındadır. Aynı zamanda 50 maddeye faktör analizi tekrar edildiğinde de maddelere ilişkin faktör yüklerinin yalnızca bir faktörde yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. 50 maddelik ölçek açıklayıcı faktör analizi sonrasında 50 madde ve 5 faktör olarak düzenlenmiştir.

Faktörlerin her biri 10 maddeden meydana gelmektedir. Yapılan açıklayıcı faktör analizi neticesinde ölçek toplam 50 madde ve i) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, ii) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, iii) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, iv) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, v) düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması şeklinde 5 faktör şeklinde düzenlenmiştir.



Tablo 3. 5. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması
Madde No	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü
Madde 2	.73	-	-	-	-
Madde 3	.72	-	-	-	-
Madde 1	.72	-	-	-	-
Madde 6	.70	-	-	-	-
Madde 4	.69	-	-	-	-
Madde 7	.68	-	-	-	-
Madde 9	.66	-	-	-	-
Madde 8	.67	-	-	-	-
Madde 5	.67	-	-	-	-
Madde 10	.61	-	-	-	-
Madde 12	-	.62	-	-	-
Madde 19	-	.59	-	-	-
Madde 15	-	.58	-	-	-
Madde 17	-	.58	-	-	-
Madde 11	-	.56	-	-	-
Madde 20	-	.55	-	-	-
Madde 18	-	.53	-	-	-
Madde 14	-	.51	-	-	-
Madde 13	-	.47	-	-	-
Madde 16	-	.46	-	-	-
Madde 24	-	-	.65	-	-
Madde 25	-	-	.64	-	-
Madde 22	-	-	.63	-	-
Madde 21	-	-	.62	-	-
Madde 29	-	-	.61	-	-
Madde 23	-	-	.61	-	-
Madde 28	-	-	.60	-	-
Madde 26	-	-	.57	-	-
Madde 27	-	-	.57	-	-
Madde 30	-	-	.53	-	-
Madde 38	-	-	-	.80	-
Madde 37	-	-	-	.73	-
Madde 34	-	-	-	.72	-
Madde 39	-	-	-	.72	-
Madde 33	-	-	-	.64	-
Madde 40	-	-	-	.60	-
Madde 32	-	-	-	.56	-
Madde 35	-	-	-	.55	-
Madde 31	-	-	-	.55	-
Madde 36	-	-	-	.53	-
Madde 42	-	-	-	-	.70
Madde 47	-	-	-	-	.68
Madde 43	-	-	-	-	.67
Madde 48	-	-	-	-	.67
Madde 45	-	-	-	-	.65
Madde 41	-	-	-	-	.64
Madde 44	-	-	-	-	.63
Madde 49	-	-	-	-	.63
Madde 50	-	-	-	-	.62
Madde 46	-	-	-	-	.54
Özdeğer	4.21	4.07	3.91	3.71	3.68
Açıklanan Varyans	19.02	17.05	13.60	13.45	7.53

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapısal geçerliliğini tespit etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak ölçeğe ilişkin açıklayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen faktörlerin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirilmeden önce tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşp aşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşmayan değer saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiksel anlamlılık düzeyleri tespit edilmiştir [$\chi^2=3264.7$, $sd = 1170$; $p < .0001$]. Serbestlik derecesine (sd) bağlı olarak düşük ki kare değeri önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. aynı zamanda modellere ilişkin diğer uyumluluk iyiliği endeksleri de (GFI=0.92, AGFI=0.93, PGFI=0.86, CFI=0.93, RMSEA=0.07) ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuca göre standart uyum indeksleri çerçevesinde çalışma modeliyle ilgili elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğruladığı görülmüştür.

Tablo 3. 6. Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri

Uyum Parametresi	$n = 195$
	Katsayı
GFI	.92
AGFI	.93
PGFI	.86
CFI	.93
RMSEA	.07
df	1170
χ^2	3264.7
χ^2/sd	2.79

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi “SPSS Statistics 22.0” programı ile yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Beş boyutta toplanan elli davranışa ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin okullar genelinde frekans, yüzde ve ortalamaları hesaplanmıştır.

Öğretmenler çeşitli değişkenler açısından sınıflandırıldıktan sonra bu değişkenlere bağlı olarak varyans analizi ve t testi yapılmıştır. Grupların öğretim liderliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü

Anova Analizi uygulanmıştır. Testler için anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır. Görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkan gruplar ile ilgili bulgular tablolaştırılmış ve incelenmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMU

Bu bölümde, istatistiksel çözümlerinin sonucunda elde edilen bulgular alt problemlere bağı olarak ele alınmış ve bu bulgularla ilgili yorumlar verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular

Anketin ilk bölümünde yer alan, örneklem grubu ile ilgili kişisel bilgiler analiz edilerek çizelgeler halinde verilmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 4. 1. Cinsiyete Göre Öğretmen Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Erkek	77	39,48
Kadın	118	60,52

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 39,48'ini 77 kişiyle erkek öğretmenler, % 60,52'sini ise 118 kişiyle kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Bu durum Kâğıthane bölgesindeki okullardaki genel dağılım ile benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla örneklemin evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

Tablo 4. 2. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Dağılımları

Mesleki kıdemleri	f	%
1-10 yıl	102	52,3
11-20 yıl	66	33,84
21 yıl ve üzeri	27	13,84

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde %52,3'ünün 102 kişiyle 1 ila 10 yıllık öğretmen, %33,84'ünün 66 kişi ile 11 ila 20 yıllık öğretmen, %13,84'ünün ise 27 kişi ile 20 yıldan fazla süredir öğretmen olduğu görülmüştür. Kâğıthane ilçesine

ilk atamada genel olarak yüksek kontenjan verildiği göz önünde bulundurulduğunda 1-10 yıllık öğretmenlerin ağırlıklı olması anlam kazanmaktadır.

Tablo 4. 3. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmen Dağılımı

Mezun oldukları okul türü	f	%
Eğitim Enstitüsü	3	1,53
Eğitim Yüksek Okulu	4	2,05
Eğitim Fakültesi	69	35,38
Fen-Edebiyat Fakültesi	100	51,28
Diğer	19	9,74

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri incelendiğinde %1,53 ile 3 kişinin Eğitim Enstitüsü'nden, %2,05'inin 4 kişi ile Eğitim Yüksek Okulu'ndan, %35,38'inin 69 kişi ile Eğitim Fakültesi'nden, %51,28'inin 100 kişi ile Fen-Edebiyat Fakültesi'nden ve %9,74'ünün 19 kişi ile diğer okul türlerinden mezun oldukları görülmüştür.

Tablo 4. 4. Branşa Göre Öğretmen Dağılımı

Branş	f	%
Edebiyat	42	21,53
Matematik	26	13,33
Kimya	2	1,02
Biyoloji	9	4,61
Fizik	11	5,64
Yabancı Dil	25	12,82
Tarih	11	5,64
Coğrafya	16	8,02
Beden Eğitimi	2	1,02
Müzik	2	1,02
Felsefe	5	2,56
Görsel Sanatlar	3	1,53
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6	3,07
Meslek Dersi	30	15,38
Diğer	5	2,56

Ortaöğretim kademesinde çeşitli okul türleri ve branşlar olması sebebiyle öğretmenlerden ayrıntılı branş bilgisi istenmiştir. Öğretmenler branşlarına göre incelendiğinde en yüksek katılımın okullarda genellikle en kalabalık zümrelerden biri olan Edebiyat öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür. Yine meslek liselerinde en kalabalık zümreyi oluşturan meslek dersi öğretmenleri de ankete yüksek katılım göstermiştir. Branş dağılımı Tablo 4.4'de incelenmiştir.

Tablo 4. 5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı

Görev yaptıkları okul türü	f	%
Anadolu İmam Hatip Lisesi	63	32,3
Anadolu Lisesi	33	16,92
Çok Programlı Anadolu Lisesi	22	11,28
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	77	39,48

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullara göre dağılımı incelendiğinde, %32,3 ile 63 kişinin Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde, %16,92 ile 33 kişinin Anadolu Lisesinde, %11,28 ile 22 kişinin Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde ve %39,48 ile 77 kişinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yaptığı görülmüştür. En fazla katılımın öğretmen ve öğrenci sayısı en fazla olan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nden olduğu görülmektedir. Tek olan Çok Programlı Anadolu Lisesi'nden en az katılımın olması beklenen bir sonuç olmuştur.

Tablo 4. 6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı

Öğrenci sayısı	f	%
100-500 öğrenci	26	13,33
501-1000 öğrenci	65	33,33
1000 öğrenciden fazla	104	53,33

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısı incelendiğinde, %13,33 ile en az katılımın 100-500 öğrencili okullardan, en fazla katılımın %53,33 ile 1000 öğrenciden fazla okullardan katılım sağlandığı görülmüştür. Bu durum da beklenen durumdur, okullardaki öğrenci sayısı ile öğretmen sayısı orantılı olduğu için katılım da diğer okullara kıyasla fazla görünmektedir.

4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Yerine Getirme Derecelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi derecede yerine getirdiklerini belirlemek için sorulan sorulara verdikleri cevaplar ve öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme derecelerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.2.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışlarına Ne Derecede Sahiptir?

Eğitimin genel amaçları ile okulların amaçlarını Milli Eğitim Bakanlığı belirlemektedir. Eğitim Sistemimizin amaçları, Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilmiş ve okulların amaçları ise bu genel amaçlar doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığınca tespit edilmiştir. Eğitim kurumları da bu genel amaçları gerçekleştirmek için özel amaçlar belirlemelidir. Bu amaçlar belirlenirken kişiler sürece ne kadar dâhil edilirse o derece benimsenecek ve uygulama kolaylığı sağlanacaktır.

Elde edilen verilerden (Tablo 4.7) anlaşıldığı üzere ortaöğretim okul müdürlerinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda en yüksek derecede gerçekleştirdikleri davranış; “okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama”dır. Bu davranışın gerçekleştirilme derecesinin ortalaması $X = 4.04$ ile “çoğu zaman”dır. Öğretmenler, bu boyutta en üst seviye olan “her zaman” derecesinde gerçekleştirilen öğretim liderliği davranışı olmadığı yönünde görüş bildirilmiştir. Veriler incelendiğinde diğer dokuz davranışın da okul yöneticileri tarafından “çoğu zaman” gerçekleştirildiğine yönelik öğretmenlerin görüş bildirdiği görülmektedir. Bu boyutta en düşük derecede gerçekleştirilen ise $X = 3.68$ ortalamayla “okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma” davranışdır.

Tablo 4. 7. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri

Davranışlar	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman		X	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	2	1	6	3.1	34	17.4	92	47.2	61	31.3	4.04	.83
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme	5	2.6	14	7.2	45	23.1	88	45.1	43	22.1	3.76	.95
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	4	2.1	14	7.2	43	22.1	87	44.6	47	24.1	3.81	.95
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	5	2.6	21	10.8	48	24.6	78	40	43	22.1	3.68	1.01
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	7	3.6	14	8.7	50	25.6	74	37.9	50	25.6	3.74	1.03
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	9	4.6	17	8.7	49	25.1	57	29.2	63	32.3	3.75	1.13
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	6	3.1	18	9.2	38	19.5	77	39.5	56	28.7	3.81	1.04
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	6	3.1	12	6.2	38	19.5	76	39	63	32.3	3.91	1.01
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	3	1.5	17	8.7	42	21.5	87	44.6	46	23.6	3.8	0.95
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	7	3.6	16	8.2	53	27.2	70	35.9	49	25.1	3.70	1.046

4.2.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına Ne Derecede Sahiptir?

Elde edilen verilerden (Tablo 4.8) anlaşıldığı üzere ortaöğretim okul müdürlerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutunda en üst derecede gerçekleştirdikleri davranış; “derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama”dır. Bu davranışın gerçekleştirilme derecesinin ortalaması $X = 4.26$ ile “her zaman”dır. Bu rolün en üst derecede çıkmasının sebeplerinden biri ders zilleri

olabilir. Bunun dışında “her zaman” gerçekleştirilen başka bir davranış belirtilmemiştir.

Bu boyutta en dūřuk derecede gerçekleştirilen ise $X = 3.1$ ortalamayla “sınıf içi ğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” davranışıdır. Okul mūdūrlerinin bu davranışta zayıf kalmalarının sebebi, yönetsel işleri evrak ile ilişkilendirerek ağırlığı bu yöne verdikleri için zaman problemi yaşayıp sınıf ziyaretlerine zaman bulamamaları olabilir.



Tablo 4. 8. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri

Davranışlar	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman		X	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
11. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	7	3.6	8	4.1	40	20.5	81	41.5	59	30.3	3.9	.99
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	11	5.6	22	11.3	43	22.1	76	39	43	22.1	3.6	1.11
13. Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	8	4.1	15	7.7	64	32.8	67	34.4	41	21	3.6	1.08
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma	8	4.1	34	17.4	61	31.3	59	30.3	33	16.9	3.38	1.08
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	21	10.8	40	20.5	57	29.2	52	26.7	25	12.8	3.1	1.18
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	7	3.6	28	14.4	46	23.6	52	26.7	62	31.8	3.68	1.16
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	10	5.1	13	6.7	35	17.9	65	33.3	72	36.9	3.9	1.12
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	3	1.5	9	4.6	16	8.2	73	37.4	94	48.2	4.26	0.9
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme	8	4.1	24	12.3	60	30.8	61	31.3	42	21.5	3.53	1.08
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	13	6.7	25	12.8	49	25.1	72	36.9	36	18.5	3.47	1.13

4.2.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışlarına Ne Derecede Sahiptir?

Elde edilen verilerden (Tablo 4.9) anlaşıldığı üzere ortaöğretim okul müdürlerinin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutunda en üst derecede gerçekleştirdikleri davranış; “okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme”dir. Bu davranışın gerçekleştirilme derecesinin ortalaması $X = 3.86$ ile “çoğu zaman”dır. “Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme” davranışı da öğretmenlerin görüşüne göre $X = 3.67$ ortalama ile en çok gerçekleştirilen ikinci davranıştır.

Bu boyutta en düşük derecede gerçekleştirilen ise $X = 3.2$ ortalamayla “sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme” davranışıdır.

Tablo 4. 9. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri

Davranışlar	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman		X	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	10	5.1	19	9.7	59	30.3	69	35.4	38	19.5	3.54	1.07
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	12	6.2	27	13.8	63	32.3	51	26.2	42	21.5	3.43	1.15
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	17	8.7	21	10.8	58	29.7	63	32.3	36	18.5	3.41	1.16
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	11	5.6	23	11.8	41	21	70	35.9	50	25.6	3.64	1.15
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	11	5.6	16	8.2	43	22.1	81	41.5	44	22.6	3.67	1.08
26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	7	3.6	16	8.2	37	19	72	36.9	63	32.3	3.86	1.07
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	12	6.2	19	9.7	43	22.1	74	37.9	47	24.1	3.64	1.13
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	17	8.7	19	9.7	57	29.2	69	35.4	33	16.9	3.42	1.14
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	17	8.7	37	19	56	28.7	51	26.2	34	17.4	3.24	1.2
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	4	2.1	27	13.8	58	29.7	65	33.3	41	21	3.57	1.03

4.2.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Ne Derecede Sahiptir?

Elde edilen verilerden (Tablo 4.10) anlaşıldığı üzere ortaöğretim okul müdürlerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda en üst derecede gerçekleştirdikleri davranış; “öğretmenlerin üst derecede performans göstermelerini teşvik etme”dir. Bu davranışın gerçekleştirilme derecesinin ortalaması $X = 3.56$ ile “çoğu zaman”dır. Buna karşılık en düşük seviyede gerçekleştirilen davranışlardan biri $X = 2.72$ ortalama ile “özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme”dir.

Öğretmenlerini yüksek performans göstermeleri noktasında destekleyen müdürler kendilerini geliştirmelerinde ışık sağlayacak davranışları en alt derecede gerçekleştirmekte ve takdir etme noktasında eksik kalmaktadır.

Tablo 4. 10. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri

Davranışlar	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman		X	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	13	6.7	24	12.3	43	22.1	69	35.4	46	23.6	3.56	1.17
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	16	8.2	30	15.4	64	32.8	39	20	46	23.6	3.35	1.22
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	43	22.1	49	25.1	41	21	42	21.5	20	10.3	2.72	1.3
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenleme	23	11.8	37	19	63	32.3	43	22.1	29	14.9	3.09	1.21
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	13	6.7	23	11.8	52	26.7	71	36.4	36	18.5	3.48	1.12
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekleme	10	5.1	31	15.9	51	26.2	60	30.8	43	22.1	3.48	1.15
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	48	24.6	50	25.6	43	22.1	36	18.5	18	9.2	2.62	1.28
38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	35	17.9	43	22.1	51	26.2	41	21	25	12.8	2.88	1.28
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	23	11.8	40	20.5	62	31.8	41	21	29	14.9	3.06	1.21
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	15	7.7	31	15.9	64	32.8	54	27.7	31	15.9	3.28	1.14

4.2.5. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticileri Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması Davranışlarına Ne Derecede Sahiptir?

Elde edilen verilerden (Tablo 4.11) anlaşıldığı üzere ortaöğretim okul müdürlerinin “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması” boyutunda en üst derecede davranış; “etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama”dır. Bu davranışın gerçekleştirilme derecesinin ortalaması $X = 3.92$ ile “çoğu zaman”dır.

Buna karşılık “öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme” davranışının gerçekleştirilme ortalaması $X = 3.24$ ile en düşük seviyede gerçekleştirilen davranış olarak görülmektedir.



Tablo 4. 11. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri

Davranışlar	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman		X	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme	17	8.7	30	15.4	50	25.6	69	35.4	29	14.9	3.23	1.16
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	15	7.7	31	15.9	36	18.5	71	36.4	42	21.5	3.48	1.21
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	7	3.6	8	4.1	34	17.4	89	45.6	57	29.2	3.92	0.97
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	8	4.1	13	6.7	54	27.7	68	34.9	52	26.7	3.73	1.05
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	15	7.7	28	14.4	52	26.7	57	29.2	43	22.1	3.43	1.2
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	18	9.2	38	19.5	52	26.7	53	27.2	34	17.4	3.24	1.21
47. Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	15	7.7	24	12.3	61	31.3	56	28.7	39	20	3.41	1.16
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	8	4.1	15	7.7	25	12.8	90	46.2	57	29.2	3.88	1.04
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme	8	4.1	17	8.7	45	23.1	81	41.5	44	22.6	3.69	1.04
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	9	4.6	18	9.2	37	19	78	40	53	27.2	3.75	1.09

Öğretmen görüşlerine göre öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşler incelendiğinde Gökyer (2004), Yüce (2010), Çakıcı (2010) ve Önder (2010)

tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile paralellik arz ettiği görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışına Sahip Olma Derecelerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme dereceleri ile cinsiyetlerinin arasında ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere okul müdürlerinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki davranışları erkek öğretmenlerin görüşlerine göre $X=3.69$ ortalama ile “çoğu zaman”; kadın öğretmenlerin görüşlerine göre $X= 3.87$ ile yine “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark yoktur ($p=.130$).

Okul müdürlerinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışları erkek öğretmenlerin görüşlerine göre $X=3.63$; kadın öğretmenlerin görüşüne göre ise $X=3.65$ ortalama ile “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark yoktur ($p=.834$).

Okul müdürlerinin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki davranışları erkek öğretmenlerin görüşlerine göre $X= 3.54$; kadın öğretmenlerin görüşüne göre $X= 3.54$ ortalama ile “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Erkek ve kadın öğretmenler bu boyutta da aynı fikirdedir. Öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark yoktur ($p=.999$).

Küp (2011) yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin öğretim liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını bildirmiştir. Büyükdöğün (2003) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde cinsiyete göre öğretmenlerin yöneticilerin öğretim liderliğine ilişkin algılamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4. 12. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı

Davranışlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	P
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Erkek	77	3.69	8.45	-1.519	.130
	Kadın	118	3.87	7.92		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Erkek	77	3.63	7.43	-.210	.834
	Kadın	118	3.65	8.17		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Erkek	77	3.54	8.81	.001	.999
	Kadın	118	3.54	9.09		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Erkek	77	3.25	8.72	1.222	.263
	Kadın	118	3.09	10.25		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması	Erkek	77	3.62	8.89	.437	.663
	Kadın	118	3.56	9.64		

Okul müdürlerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışları erkek öğretmenlerin görüşüne göre $X=3,25$; kadın öğretmenlerin görüşüne göre $X= 3,09$ ortalama ile “ara sıra” gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark yoktur ($p= .263$).

Okul müdürlerinin “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki davranışları erkek öğretmenlerin görüşlerine göre $X= 3.62$; kadın öğretmenlerin görüşüne göre $X= 3.56$ ortalama ile “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark yoktur ($p=.663$).

Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.4. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışına Sahip Olma Derecelerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme dereceleri ile mesleki kıdemlerinin arasında ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Elde edilen veriler (Tablo 4.13) incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin hizmet süresi açısından “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p=.901$); “eğitim programı ve

“öğretim sürecinin yönetimi” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .978$); “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .911$); “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .285$) ve “düzenli öğretmen-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .484$) anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Hallinger ve Murphy (1985) ve Daresh ve Ching Jen (1985) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4. 13. Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı

Davranışlar		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	14.079	2	7.039	.105	.901
	Gruplar içi	12910.301	192	67.241		
	Toplam	12924.379	194			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Gruplar arası	2.842	2	1.421	.023	.978
	Gruplar içi	12021.753	192	62.613		
	Toplam	12024.595	194			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar arası	15.051	2	7.525	.093	.911
	Gruplar içi	15571.021	192	81.099		
	Toplam	15586.072	194			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	236.896	2	118.448	1.265	.285
	Gruplar içi	17978.920	192	93.640		
	Toplam	18215.815	194			
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar arası	127.267	2	63.634	.728	.484
	Gruplar içi	16780.681	192	87.399		
	Toplam	16907.949	194			

4.5. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışına Sahip Olma Derecelerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Farklı Okullardan Mezun Olma Durumları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme dereceleri ile mezun oldukları okullar arasında ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Elde edilen veriler (Tablo 4.14) incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin mezun oldukları okul türü açısından “okul amaçlarının belirlenmesi ve

paylaşılması” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p=.771$); “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .434$); “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .483$); “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .545$) ve “düzenli öğretmen-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .838$) anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde Köse (2016) ilkökul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmen görüşleri açısından belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğretim liderliği algılamasının eğitim durumuna göre farklılaşmadığını bildirmiştir.

Tablo 4. 14. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılığı

Davranışlar		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	121.921	4	30.480	.452	.771
	Gruplar içi	12802.458	190	67.381		
	Toplam	12924.379	194			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin	Gruplar arası	236.671	4	59.168	.954	.434
	Gruplar içi	11787.924	190	62.042		
	Toplam	12024.595	194			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar arası	280.501	4	70.125	.871	.483
	Gruplar içi	15305.570	190	80.556		
	Toplam	15586.072	194			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	290.917	4	72.729	.771	.545
	Gruplar içi	17924.899	190	94.342		
	Toplam	18215.815	194			
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi	Gruplar arası	126.569	4	31.642	.358	.838
	Gruplar içi	16781.379	190	88.323		
	Toplam	16907.949	194			

4.6. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışına Sahip Olma Derecelerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme

dereceleri ile branşlarının arasında ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Elde edilen veriler (Tablo 4.15) incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin branşları açısından “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p=.509$); “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .403$); “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .198$); “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .101$) ve “düzenli öğretmen-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .299$) anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 4. 15. Öğretmen Görüşlerinin Branşlarına Göre Farklılığı

Davranışlar		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	887.469	14	63.391	.948	.509
	Gruplar içi	12.36.911	180	66.872		
	Toplam	12924.379	194			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Gruplar arası	910.770	14	65.055	1.054	.403
	Gruplar içi	11113.825	180	61.743		
	Toplam	12024.595	194			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar arası	1452.584	14	103.756	1.321	.198
	Gruplar içi	14133.488	180	78.519		
	Toplam	15586.072	194			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	1948.201	14	139.157	1.540	.101
	Gruplar içi	16267.614	180	90.376		
	Toplam	18215.815	194			
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar arası	1414.336	14	101.024	1.174	.299
	Gruplar içi	15493.613	180	86.076		
	Toplam	16907.949	194			

4.7. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışına Sahip Olma Derecelerine İlişkin Görüşleri İle Görev Yaptıkları Okul Türü Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme dereceleri ile görev yaptıkları okul türü arasında ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Elde edilen veriler (Tablo 4.16) incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri açısından “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p=.223$); “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .230$); “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .152$) ve “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .346$) anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri açısından okul müdürlerinin, öğretim liderliğinin “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutuyla arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p= 0.034 < 0.05$). LSD testi incelendiğinde bu farklılığın mesleki ve teknik Anadolu liselerinde göre yapan öğretmenlerin görüşlerinden dolayı olduğu görülmüştür.

Kâğıthane ilçesindeki okulların genel yapısı incelendiğinde genel olarak disiplin olaylarının da bu okullarda gerçekleştiği söylenebilir. Bu okulların mevcutlarının çokluğu bu duruma sebep olarak gösterilebilir.

Sezer ve ark. (2014) tarafından okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada Fen liselerinde görevli olan öğretmenlerin Anadolu liseleri, genel liseler ve meslek liselerine göre okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde öğretim liderliği rollerini sergiledikleri görüşüne sahip oldukları bildirilmiştir.

Tablo 4. 16. Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılığı

Davranışlar		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	292.486	3	97.495	1.474	.223
	Gruplar içi	12631.893	191	66.136		
	Toplam	12924.379	194			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Gruplar arası	267.637	3	89.212	1.449	.230
	Gruplar içi	11756.958	191	61.555		
	Toplam	12024.595	194			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar arası	424.468	3	141.489	1.782	.152
	Gruplar içi	15161.604	191	79.380		
	Toplam	15586.072	194			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	311.997	3	103.999	1.109	.346
	Gruplar içi	17903.818	191	93.737		
	Toplam	18215.815	194			
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar arası	747.285	3	249.095	2.944	.034*
	Gruplar içi	16160.664	191	84.611		
	Toplam	16907.949	194			

4.8. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışına Sahip Olma Derecelerine İlişkin Görüşleri İle Okul Mevcudu Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme dereceleri ile okul mevcutlarının arasında ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Elde edilen veriler (Tablo 4.17) incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulların mevcutları açısından “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p=.200$) ve “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”; “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutuyla olan ilişkisi noktasında ($p= .232$) ve anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 4. 17. Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Mevcuduna Göre Farklılığı

Davranışlar		Kareler	sd	Kareler	F	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	214.712	2	107.356	1.622	.200
	Gruplar içi	12709.667	192	66.196		
	Toplam	12924.379	194			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Gruplar arası	343.312	2	171.656	2.821	.062*
	Gruplar içi	11681.283	192	60.840		
	Toplam	12024.595	194			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Gruplar arası	501.312	2	250.656	3.190	0.43*
	Gruplar içi	15084.760	192	78.566		
	Toplam	15586.072	194			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Gruplar arası	275.408	2	137.704	1.474	.232
	Gruplar içi	17940.408	192	93.440		
	Toplam	18215.815	194			
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Gruplar arası	544.474	2	272.237	3.194	.043*
	Gruplar içi	16363.475	192	85.226		
	Toplam	16907.949	194			

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların mevcutları açısından okul müdürlerinin, öğretim liderliğinin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” ($p= 0.062 < 0.05$); “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ($p= .043 < 0.05$) ve “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” ($p= .043 < 0.05$) boyutlarıyla arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. LSD testi incelendiğinde bu farklılığın 1000 öğrenciden fazla mevcudu olan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden dolayı ortaya çıktığı görülmüştür.

Hallinger ve Murphy (1985), Wildy ve Dimmock (1993) ve Champeau (1994) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okul büyüklüğü arasında anlamlı bir fark bulunurken, Daresh ve Ching Jen (1985) tarafından yapılan araştırmada anlamlı bir fark bulunmamıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

2016-2017 eğitim- öğretim yılında, İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme derecelerine ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri açısından ulaşılan sonuçlar, aşağıda sırasıyla belirtilmiştir:

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu: Ankete katılan öğretmenlerden %29.04'ü okul müdürlerinin, bu boyuttaki davranışları “her zaman” yerine getirdikleri yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin %40.31'i de aynı boyut için “çoğu zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin %2.4'ü ise hiçbir zaman yönünde görüş bildirmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin %69.35'i okul müdürlerini “okul amaçlarını belirleme ve paylaşma” boyutunda yeterli bulmuştur. Araştırmanın bu boyutundaki davranışlara ilişkin görüşlerin ağırlıklı ortalaması “çoğu zaman” ($X = 3,8$) seçeneğinde toplanmıştır.

Bu boyutta en çok gerçekleştirildiği belirtilen madde %80.8 ortalamayla “okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama” davranışiyken; “okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma” davranışı %73.6 ile en düşük kabul görülen madde olmuştur.

Şişman (2012)'ın 1996-1997 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, “okulun amaçlarının

belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki davranışların ortalaması, “çoğunlukla” ($X= 4.02$) seçeneğinde toplanmıştır.

Gümüşeli (1996a)’nin İstanbul ilinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, normal öğretim yapmakta olan okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarından “okulun misyonunu tanımlama” boyutundaki okulun amaçlarını geliştirme davranışını “az” derecede, okulun amaçlarını açıklama davranışını ise “ara sıra” derecesinde gerçekleştirdikleri belirtilmiştir. Buna karşılık ikili öğretim yapmakta olan okullarda görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin “okulun misyonunu tanımlama” davranışlarını “çoğunlukla” derecesinde gerçekleştirdikleri belirtilmiştir.

İnandı ve Özkan (2006)’nın Mersin ilinde yaptığı çalışmada okul müdürleri, kendi öğretim liderliği davranışlarını ve öğretmenler de okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını değerlendirmiştir. Müdürler “okul amaçlarını iletme” boyutundaki davranışları “sık sık” ($X= 3,40$ ile $X= 4,19$ aralığında) derecesinde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri ise “ara sıra” ($X= 2,60$ ile $X= 3,39$ aralığında) seçeneğinde toplanmıştır.

Aksoy ve Işık (2008)’in Aydın ilinde yapmış olduğu çalışmada, “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki davranışların ortalamaları “çoğu zaman” ($X= 4,193$) seçeneğinde toplanmıştır.

Ergen (2013)’in Manisa iline bağlı Merkez İlçe, Akhisar, Kırkağaç ve Gördis ilçelerinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerinin, öğretim liderliğinin “okulun misyonunu tanımlama” boyutundaki davranışları “çoğunlukla” ($X= 3,9277$) derecesinde gerçekleştirdikleri belirtilmiştir.

Büyükdoğan (2015)’in yaptığı araştırmanın sonucunda “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki davranışların ortalamaları “çoğu zaman” ($X= 3,68$) seçeneğinde toplanmıştır.

Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, “okulun misyonunu tanımlama” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri “sıklıkla” seçeneğinde toplanmıştır.

Okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma boyutunda Kâğıthane ilçesindeki ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin başarılı oldukları söylenebilir.

Eğitim programı ve ğretim sürecinin yönetimi boyutu: Ankete katılan öğretmenlerden %25.9'u, okul mdrlерinin, bu boyuttaki davranışları "her zaman" yerine getirdiğini belirtirken; %24.1'i "ara sıra" yerine getirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %4,8'i ise "hiçbir zaman" gerçekleşmediği yönünde görüş bildirmiştir.

Bu boyutta en çok gerçekleştirildiği belirtilen madde %85.2 ortalama ile "derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama" davranışyken; en az gerçekleştirildiği belirtilen madde ise %62 ile "sınıf içi ğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme" olmuştur.

şişman (2012)'ın 1996-1997 eğitim-ğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, "eğitim programı ve ğretim sürecinin yönetimi" boyutundaki davranışların ortalamarı, "oğunlukla" (X= 4.05) seçeneğinde toplanmıştır.

Gümüşeli (1996a)'nin İstanbul ilinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, normal ğretim yapmakta olan okulların mdrlерinin, ğretim liderliği davranışlarından "eğitim programı ve ğretimi yönetme" boyutundaki ğretimi denetleme ve değerlendirme davranışını "az" derecede, diğer eğitim programı ve ğretimi yönetme davranışlarını "ara sıra" derecesinde gösterdikleri belirtilmiştir. Buna karşılık ikili ğretim yapmakta olan okullarda görev yapan öğretmenler, "okul mdrlерinin eğitim programını ve ğretimi yönetme" boyutundaki ğrenci başarısını izleme davranışını "ara sıra" derecesinde yaptıkları; bu boyut içerisindeki diğer bütün davranışları "oğunlukla" derecesinde gerçekleştirdikleri belirtilmiştir.

Aksoy ve Işık (2008)'ın Aydın ilinde yapmış olduğu araştırmada, "eğitim programı ve ğretim sürecinin yönetimi" boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamarı "oğu zaman" (X= 4,1) seçeneğinde toplanmıştır.

Ergen (2013)'in Manisa'da yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, ğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında görev yapan mdrlерin, ğretim liderliğinin "eğitim programı ve ğretimi yönetme" boyutundaki davranışları "oğunlukla" (X= 3,7707) derecesinde gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

Büyükdoğan (2015)'ın yaptığı araştırmanın sonucunda, "eğitim programı ve ğretim sürecinin yönetimi" boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamarı "oğu zaman" (X= 3,61) seçeneğinde toplanmıştır.

Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, “eğitim programı ve öğretimi yönetme” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri “sıklıkla” seçeneğinde toplanmıştır.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda Kâğıthane ilçesindeki ortaöğretim kurumu müdürlerinin çoğu zaman başarılı oldukları söylenebilir.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu: Ankete katılan öğretmenlerden %21.9’u okul müdürlerinin, bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını “her zaman” yerine getirdiği yönde görüş bildirirken; %6.01’i “hiçbir zaman” yerine getirdikleri yönde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin %26.3’ü, okul müdürlerinin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını “ara sıra” yerine getirdiğini belirtirken; %34.05’i “çoğu zaman” yerine getirdiklerini belirtmiştir.

Bu boyutta en çok gerçekleştirildiği belirtilen madde %77.2 ortalama ile “okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme” olmuştur; en az gerçekleştirildiği belirtilen madde ise %64.8 ile “sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını gözden geçirme” olmuştur.

Şişman (2012)’ın 1996-1997 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki davranışlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları, “çoğunlukla” ($X= 3.84$) seçeneğinde toplanmıştır.

İnandı ve Özkan (2006)’nın Mersin ilinde yaptığı çalışmada okul müdürleri kendi öğretim liderliği davranışlarını ve öğretmenler de okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını değerlendirmiştir. Öğretmen görüşleri “nadiren” ($X= 1,80$ ile $X= 2,59$ aralığında) seçeneğinde toplanmıştır.

Aksoy ve Işık (2008)’ın Aydın ilinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, “okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları “çoğu zaman” ($X= 4,047$) seçeneğinde toplanmıştır.

Büyükdoğan (2015)’ın yaptığı araştırmanın sonucunda, “okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları “çoğu zaman” ($X= 3,51$) seçeneğinde toplanmıştır.

Kâğıthane ilçesindeki ortaöğretim kurumu müdürlerinin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu: Ankete katılan öğretmenlerden %27.34'ü okul müdürlerinin bu boyuttaki davranışları “ara sıra” yerine getirdiği yönde görüş bildirirken; %16.5'i “her zaman” yerine getirdikleri yönde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin %20.62'si “çok seyrek”, %25.3'ü “çoğu zaman”, %10.1'i “hiçbir zaman” yerine getirdiğini belirtmiştir.

Bu boyutta en çok gerçekleştirildiği belirtilen madde %71.2 ortalama ile “öğretmenlerin üst derecede performans göstermelerini teşvik etme” maddesiyken en az gerçekleştirildiği belirtilen madde %52.4 ortalama ile “gazete ve dergilerde eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma” maddesi olmuştur. Bu boyuttaki davranışlarda okul müdürlerinin eksik olduğu söylenebilir.

Şişman (2012)'in 1996-1997 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışlarının ortalamaları, “ara sıra” ($X= 3.28$) seçeneğinde toplanmıştır.

Sözüeroğlu (2006)'nin Hatay'ın İskenderun ilçesinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, ilköğretim okulu müdürlerinin, “öğrenme iklimini geliştirme” boyutundaki davranışları “her zaman” derecesinde gerçekleştirdikleri belirtilmiştir.

Ergen (2013)'in Manisa iline bağlı Merkez İlçe, Akhisar, Kırkağaç ve Gördis ilçelerinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin, öğretim liderliğinin “olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi” boyutundaki davranışları “çoğunlukla” ($X= 3,7780$) derecesinde gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

Büyükdoğan (2015)'in yaptığı araştırmanın sonucunda “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları “ara sıra” ($X= 3,05$) seçeneğinde toplanmıştır.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutu: Ankete katılan öğretmenlerden % 36.41'i okul müdürlerinin bu boyuttaki davranışları “çoğu zaman” yerine getirdiği yönde görüş bildirirken; %6.1'i “hiçbir zaman” yerine getirdikleri yönde görüş bildirmiştir.

Bu boyutta en çok gerçekleştirilen madde, %78.4 ortalama ile “etkili bir eğitim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama” maddesiyken; en az gerçekleştirildiği belirtilen madde %64.8 ortalama ile “öğretmenler ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme” maddesi olmuştur.

Şişman (2012)’ın 1996-1997 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, “düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması” boyutunda yer alan tüm davranışlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları, “çoğu zaman” (X= 3.99) seçeneğinde toplanmıştır.

Aksoy ve Işık (2008)’ın Aydın ilinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları “her zaman” (X= 4,249) seçeneğinde toplanmıştır.

Ergen (2013)’in Manisa iline bağlı Merkez İlçe, Akhisar, Kırkağaç ve Gördis ilçelerinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin, öğretim liderliğinin “olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi” boyutundaki davranışları “çoğunlukla” (X= 3,8342) derecesinde gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

Büyükdoğan (2015)’ın yaptığı araştırmanın sonucunda, “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları “çoğu zaman” (X= 3,73) seçeneğinde toplanmıştır.

Kâğıthane ilçesindeki ortaöğretim okulu müdürlerinin “düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması” boyutunda öğretim liderlik davranışlarını yerine getirdikleri söylenebilir.

Tüm öğretim liderliği boyutları arasında en fazla yerine getirilen davranış %69.35 ortalama ile “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutu olmuştur. En az yerine getirilen davranış ise %41.89 ortalama ile “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu olmuştur. Bu noktada. Şişman (2012) ve Gümüşeli (1996a)’nin çalışmalarında da aynı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu için eksikliklerin belirlenerek gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin görüşlerinin; cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bu açıdan araştırma sonucu Şişman (2012) ve Hallinger ve Murphy (1985)'nin yapmış oldukları araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra mesleki kıdem, mezun oldukları okul türü ve bransa göre de anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Hallinger ve Murphy (1985) ve Daresh ve Ching Jen (1985) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ve okullarındaki öğrenci sayısına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Hallinger ve Murphy (1985), Wildy ve Dimmock (1993) ve Champeau (1994) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okul büyüklüğü arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin kişisel durumlarıyla ilgili olan değişkenlerde farklılık görülmezken okul büyüklüğü ve okul türü gibi okulla ilgili değişkenlerde farklılıkların ortaya çıkması dikkat çekicidir. Öğretmen görüşlerine göre, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan okul müdürlerinin “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki davranışları tam olarak yerine getiremedikleri görülmüştür.

Öğretmen görüşlerine göre, 1000 öğrenciden fazla mevcudu olan ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ve “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarındaki davranışları tam olarak yerine getiremedikleri görülmüştür.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Okul müdürlerinin hizmet içi ve lisansüstü eğitim programlarına katılımları teşvik edilerek bu eğitimler aracılığıyla öğretim liderliği davranışları kazandırılabilir.
2. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterebilmeleri için mevzuatta gerekli değişiklikler yapılarak daha esnek bir çalışma ortamı sağlanabilir.

3. Okul müdürlerinin seçimi ve atamalarında ğretim liderliği davranışları ölçüt olarak kullanılabilir.
4. Okul müdürleri, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimi daha etkin kılmak, daha pozitif bir hava oluşturmak için daha fazla etkileşim içerisinde bulunacakları etkinlikler yapılmalı.
5. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için zümreler arası işbirliği artırılmalı, öğretmenler hizmetiçi eğitimlere katılmaya teşvik edilmeli
6. Okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarının “her zaman” düzeyinde sergileyebilmeleri için ortaöğretim kurumları yönetmeliği, ortaöğretim okulu müdürlerinin geleneksel yöneticilik davranışlarından ziyade ğretim liderliği davranışlarını sergileyebilecekleri şekilde düzenlenmeli, ortaöğretim okul müdürlerinin zamanlarının önemli bir bölümünü okul yöneticiliğinden ziyade ğretim liderliğine ayırmaları sağlanmalı.
7. Okul müdürlerinin okul amaçlarını geliştirmeye, ğretim sürecini yönetmeye, öğrencilerin takibini yapmaya, öğretmenlerin desteklenmesine ve öğrenme-öğretme ortamı oluşturma ilişkin çalışmalara ağırlık vermelerini sağlayacak düzenlemeler yapılmalı.

5.2.2. Araştırmacılara neriler

1. Farklı il ve ilçelerdeki ilk ve ortaöğretim okullarında da benzer bir araştırma yapılabilir.
2. Benzer bir araştırma, özel ortaöğretim okul müdürleri ile yapılabilir.
3. Özel ortaöğretim kurum müdürleri ile resmi ortaöğretim kurum müdürleri ğretim liderliği rollerine sahip olma seviyeleri açısından karşılaştırılabilir.
4. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında eğitim almış ortaöğretim okulu yöneticileri ile eğitim yönetimi ve denetimi alanında eğitim almamış ortaöğretim okulu yöneticileri ğretim liderliği rollerine sahip olma dereceleri açısından karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, B. (2002). Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu: Okulun Misyonunu Tanımlama. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1-7.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 19: 235-249.
- Altunışık R, Coşkun R, Bayraktaroglu S, Yıldırım E. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Ata, N. (2006). *Bilgi Çağında Kariyer ve Liderlik* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "Türleri" ve "Güç Kaynakları"na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2: 73-84.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaa.
- Başaran, İ.E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3): 349-378.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1975). *Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri: İlköğretim Okul Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyükdoğan, B. (2003). Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Büyükdoğan, B. (2015). Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Alan Araştırması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Mayıs, 4/2: 133-141.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi Ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Kayseri Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (16): 103-119.
- Champeau, R. D. (1994). The Nature Of Instructional Leadership in Wisconsin High Schools. *Dissertation Abstracts International*, 55(5): 179.
- Çakıcı, E. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Çayak, S. (2017) Öğretimsel Liderlik. M. Ölçüm Çetin (Ed.), *Güncel Liderlik Kuramları*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 115-135.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16: 423-442.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal Liderlik Çözümlemelerinin Işığında, Okul Müdürlüğü Ve Eğitimlebilir Durumsal Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 74-84.
- Çırpan, H. (1999). Lider mi, Yönetici mi?. *Active Bankacılık ve Finans Dergisi*, Haziran-Temmuz, 7: 1-5.

- Çiçek Sağlam, A. (2015). Okul Örgütü ve Yönetimi. H.B. Memduhoğlu, K. Yılmaz (Ed.) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi, 159-190.
- Daresh, J. C. & Liu, C. J.(1985). High School Principals' Perception of Their Instructional Leadership Behavior. *Educational Research in International Context (ERIC)*, No: ED 291138.
- Demiral, E. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- Durukan, H. (2006). Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderlik Rolü. *Ehi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2): 277-286.
- Enueme, J. P. & Ekwunyenga, E. J. (2008). Principal's Instructional Leadership Roles And Effect On Teachers Job Performance: A Case Study Of Secondary Schools in Asaba Metropolis, *Delta State, Nigeria. Journalist Social Science*, 16(1): 13-17.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2004). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Ergen, Y. (2013). Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3): 95-110.
- Faulkenberry, M. (1996). A Comparison of Teacher's Perceptions of Key Instructional Leadership Behaviors And Instructional Leadership Behaviors Identified in Effective School's Research. *Dissertation Abstracts International*, 57(3): 936.
- Gegez, A. E. (2010). Pazarlama Araştırmaları. *İstanbul: Beta*.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve Organizasyon -Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Gökyer, N. (2004). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Güçlü, N., Özden, S. (2000). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1): 67-68.
- Gümüseli, A. İ. (1996a). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları* (Yayımlanmış Araştırma Raporu). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Gümüseli, A. İ. (1996b). Öğretim Liderliği. *MPM Verimlilik Dergisi*, 4.
- Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4): 531-548.
- Hallinger, P. , Murphy, J. (1986). The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education*, 94 (5): 328-255.
- Harchar, R. L., & Hyle, A. E. (1996). Collaborative Power: A Grounded Theory of Administrative Instructional Leadership in the Elementary School. *Journal of Educational Administration*, 34(3): 15-29.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş..
- İlğan, A. (2015). Örgüt ve Yönetim Bilimine Giriş. H.B. Memduhoğlu, K. Yılmaz (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi, 65-87.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (Aralık, 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. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Karsantık, İ. (2017). Liderlik Teorileri. (ed.) M. Ölçüm Çetin, *Güncel Liderlik Kuramları*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1-38.
- Keçecioglu, T. (2003). *Değişim Yolunda İyi Bir Öğrenci ve Öğretmen:Lider ve Liderlik*. İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık.
- Koçel, T. (1993). *İşletme Yöneticiliği: Yönetici Geliştirme, Organizasyon, Davranış*. İstanbul: Beta Yayım Dağıtım A.Ş.
- Korkmaz, M. Çelebi, N. Yücel, A.S., Şahbudak, E., Karta, N., Şen, E. (2015). *Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köse, Ü. (2016). *İlkokul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3): 430–443.
- Küp, H. (2011). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Niteliğinin Eğitim Programlarının Başarıyla Uygulanmasına Etkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kayseri Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maya, İ. (2014). Birey, Örgüt ve Yönetim. M. Çelikten, M. Özbaş (Ed.), *Eğitim Yönetimi*, İstanbul: Lisans Yayıncılık, 14-40.
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013), *T.C. Resmi Gazete*, 28758.
- Memişoğlu, S. P. (2003). Yeni Liderlik Yaklaşımları Işığında Eğitim Örgütlerinde Lider Yöneticilere Duyulan Gerekseim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 91: 87-97.
- Ölçüm Çetin, M. (2017). *Güncel Liderlik Kuramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ömürgönülşen, M., & Sevim, L. (2005). Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi'nin Liderlik Literatüründeki Yerinin İrdelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2): 91-103.

- Önder, A. (2010). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerinin Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bunu Sınırlayan Etkenler* (Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Ve Karşılaştıkları Sorunlar* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Bolu.
- Senge, P.M. (2013). *Beşinci Disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (3): 435-459.
- Sezer, Ş., Akan, D., ve Ada, Ş. (2014). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1): 239-249.
- Smith, Wilma, F., Andrews, L. Rechar. (1984) *Instructional Leadership: How Principals Make A Difference* (edt. Edwards Brothers), *Association For Supervision and Curriculum Development*, Washington.
- Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Konya.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel Liderlik ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği). *Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Dergisi (EDAM)*, 11(4): 1909-1928.
- Şimşek M.Ş., Akgemci T. ve Çelik A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Wildly, H. ve Dimmock, C. (1993). Instructional Leadership in Primary And Secondary Schools in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31(2): 43-62.
- Yılmaz, E. (2014). Liderlik ve Liderlik Kuramları. M. Çelikten, M. Özbaş (Ed.), *Eğitim Yönetimi*, İstanbul: Lisans Yayıncılık, 138-157.
- Yüce, S. (2010) *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



EK-1

ANKET
OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARI ANKETİ

AÇIKLAMA

Değerli Meslektaşım,

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

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi cevaplandıran kişiye ilişkin bilgi elde etmeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise ankete katılanların, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye yönelik 50 soru yer almaktadır. Lütfen maddeyi dikkatlice okuduktan sonra “Her zaman”, “Çoğu zaman”, “Ara sıra”, “Çok seyrek”, “Hiçbir zaman” seçeneklerinden uygun gördüğünüz bir seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde, sizin söz konusu soruları içtenlikle cevaplandırmanıza bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar grup içerisinde değerlendirilecektir. Bu nedenle anketlere adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Çok kıymetli zamanınızın çok küçük bir kısmını ayırarak eğitim yönetimi alanına önemli katkıda bulunacağınız için sizlere teşekkür eder, başarılarınızın daim olmasını dilerim. Saygılarımla.

Elif EBCİM

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi
Ortak E.Y.D. Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1 KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz;

- Erkek
 Kadın

2. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz: yıl

3. Mezun olduğunuz okul türü;

- Eğitim Enstitüsü
 Eğitim Yüksek Okulu
 Eğitim Fakültesi
 Fen-Edebiyat Fakültesi
 Diğer (Lütfen belirtiniz): ...

4. Branşınız;

- Edebiyat Matematik Kimya
Biyoloji Fizik Yabancı Dil Tarih
 Coğrafya Beden Eğitimi Müzik
Felsefe Görsel Sanatlar Din Kültürü ve Ahlak
Bilgisi Meslek Dersi (Lütfen belirtiniz): ...
 Diğer (Lütfen belirtiniz): ...

5. Okulunuzun türü;

- Anadolu İmam Hatip Lisesi
 Anadolu Lisesi
 Çok Programlı Anadolu Lisesi
 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

6. Okulunuzdaki öğrenci sayısı;

- 100 öğrenciden az
 100-500 öğrenci
 500-1000 öğrenci
 1000 öğrenciden fazla

BÖLÜM 2

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

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

açıklama					
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme					
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma					
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme					
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma					
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme					
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme					
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme					
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekleme					
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma					
38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma					
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma					
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme					
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme					
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama					
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma					
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama					
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme					
47. Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme					
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme					
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme					
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama					

EK-2

 **Elif EBCİM** <elifebcim@gmail.com> 5 Mar 2016 Cmt 12:42 ☆ ↶ ⋮
Alici: msisman ▾
Mehmet Hocam iyi günler,
Ben İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi ortak yüksek lisans programı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü öğrencisi Elif EBCİM.
Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi (Kağıthane İlçesi Örneği) başlıklı tezimde sizin hazırlamış olduğunuz Öğretimsel Liderlik ölçeğini kullanmak istiyorum. İzin verirseniz çok sevinirim.
Saygılarımla, iyi çalışmalar.

 **MEHMET ŞİŞMAN** <msisman@ogu.edu.tr> 7 Mar 2016 Pzt 00:35 ★ ↶ ⋮
Alici: ben ▾
Merhaba Elif Hanımefendi;
Öğretim liderliği ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Dr. Mehmet ŞİŞMAN
----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: "Elif EBCİM" <elifebcim@gmail.com>
Kime: msisman@ogu.edu.tr
Gönderilenler: 5 Mart Cumartesi 2016 16:42:41
Konu: Öğretimsel Liderlik Ölçeğiniz Hk.
⋮