

**T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Emine BOZKURT**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Cansoy**

**Karabük
AĞUSTOS/2019**

T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Emine BOZKURT

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Cansoy

Karabük
AĞUSTOS/2019

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇİNDEKİLER.....	1
TEZ ONAY SAYFASI	5
DOĞRULUK BEYANI	6
ÖNSÖZ	7
ÖZ	8
ABSTRACT	10
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ	12
ARCHIVE RECORD INFORMATION	13
KISALTMALAR	14
ARAŞTIRMANIN KONUSU	15
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	15
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	15
ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ/PROBLEM	15
KATILIMCILAR	16
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER.....	16
BİRİNCİ BÖLÜM	17
GİRİŞ.....	17
1.1. Problem Durumu	17
1.2. Problem Cümlesi.....	20
1.3. Araştırmanın Amacı.....	21
1.4. Araştırmanın Önemi	22
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	23
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	23

1. 7. Tanımlar.....	23
İKİNCİ BÖLÜM.....	25
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	25
2.1.YÖNETİM VE YÖNETİCİ	25
2.1.1. Yönetim ve Yönetici.....	25
2.1.2. Okul Müdürünün Görevleri	26
2.1.3. Yönetimin Tarihsel Gelişimi.....	27
2.1.4. Yönetimde Klasik Kuramcılar Dönemi.....	27
2.1.5. Neoklasik Kuramcılar Dönemi.....	28
2.1.6. Çağdaş Yönetim Kuramcılar Dönemi (Sistem Yaklaşımcıları)	28
2.1.7. Postmodern Yaklaşım	29
2.1.8. Yönetici ve Lider İlişkisi	29
2.2. Liderlik.....	31
2.2.1. Liderlik Kuramları.....	33
2.2.2. Kişisel Özellikler Kuramı.....	33
2.2.3. Davranışsal Kuramlar.....	33
2.2.4. Durumsal Kuramlar	34
2.2.5. Çağdaş Liderlik Kuramları	34
2.2.6. Dönüşümcü Liderlik.....	34
2.2.7. İşlemci (Sürdürümcü Liderlik)	35
2.2.8. Dağıtımcı Liderlik.....	35
2.2.9. Vizyoner Liderlik.....	36
2.2.10. Öğretmen Liderliği	36
2.3. Öğretim Liderliği	37
2.3.1. Öğretim Liderliği.....	37
2.3.2. Öğretim Liderliğinin Özellikleri	40
2.3.3. Öğretim Liderliğinin Boyutları	41
2.3.4. Okulun Vizyon ve Misyonunun Yönetimi.....	43


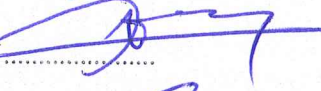

2.3.5. Okul Programının ve Öğrenmenin Yönetimi.....	44
2.3.6. Öğrenci Gelişiminin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi	47
2.3.7. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi	48
2.3.8. Okul İkliminin ve Kültürünün Yönetimi	49
2.3.9. Okul Çevresinin Yönetimi	50
2.3.10. Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etmenler	52
2.4. Öğretim Liderliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar	54
2.4.1. Öğretim Liderliğiyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	54
2.4.2. Öğretim Liderliğiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar ...	62
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	69
YÖNTEM	69
3.1.Araştırmanın Modeli	69
3.2. Katılımcılar	70
3.3.Veritoplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması	72
3.4.Verilerin Analizi	73
3.5.Araştırmanın Geçerliliği Ve Güvenirliği.....	74
3.6.Araştırmacının Rolü	76
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	78
BULGULAR VE YORUM	78
4.1.Okulun Vizyon Ve Misyonunun Yönetimi.....	78
4.1.1.Okulun Amaçlarının Belirlenmesi	78
4.1.2.Akademik Başarı	80
4.1.3.Öğrencilerin Yetiştirilmesi.....	82
4.1.4.Eğitimsel Amaçlar	84
4.1.5.Amaçların Sağlıklı Bir İletişim Yoluyla Paylaşılması	86
4.2.Eğitim Programının Ve Öğrenmenin Yönetimi	87
4.2.1.Müfredat Değişikliklerini Uygulama	87
4.2.2.Öğretim Programlarının Uygulanması.....	89
4.2.3.Öğretmenlerin Ders İşleyişleri.....	91

4.2.4.Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşan Sorunlara Müdürlerin Yaklaşımı.....	93
4.3.Öğrenci Gelişiminin İzlenip Değerlendirilmesi	94
4.3.1.Öğrencilerin Değerlendirilmesi	95
4.3.2.Akademik Başarının Artırılmasına Yönelik Çalışmalar Yapma	97
4.3.3.Başarısızlık Durumunda Tedbir Alma	99
4.4.Okul Kadrosunun Geliştirilmesi.....	101
4.4.1.Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi	101
4.4.2.Öğretmenlerin Okul Müdüründen Beklentileri	105
4.4.3.Öğretmen İstekleriyle İlgili Müdür Tutumları.....	106
4.5.Okul İkliminin ve Kültürünün Yönetimi.....	109
4.5.1.Okul İkliminin ve Kültürünün Yönetimi	109
4.5.2.Moral ve Motivasyonu Artıracak Etkinlikler Düzenlemek	112
4.6.Okul Çevresinin Yönetimi	114
4.6.1.Çevrenin okula katılımını ve desteğini sağlamak	114
4.6.2.Ailenin okula katılımını ve desteğini sağlamak	115
4.7. ARAŞTIRMADA KARŞILAŞILAN EK BAZI BOYUTLAR.....	117
TARTIŞMA VE SONUÇ	122
KAYNAKÇA.....	148
TABLolar LİSTESİ	163
EKLER	165
EK 1 – Anket İzinleri	166
EK 2 – Veri Toplama Aracı ve Görüşme Soruları.....	168
ÖZGEÇMİŞ	171

TEZ ONAY FORMU

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Emine BOZKURT'a ait "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi" adlı bu tez çalışması Tez Kurulumuz tarafından Eğitim Bilimleri Programı Yüksek Lisans tezi olarak oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

	Akademik Unvanı, Adı ve Soyadı	İmzası
Tez Kurulu Başkanı	: Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ	
Tez Danışmanı	: Dr. Öğrt. Üyesi Ramazan CANSOY	
Üye	: Doç. Dr. Hanifi PARLAR	

Tez Sınavı Tarihi : 28/06/2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntıların intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yaptığımı beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Adı Soyadı: Emine BOZKURT

İmza

: 

ÖNSÖZ

Günümüzün değişen toplum yapısı eğitim sistemini ve okulları etkilemiş, okul müdürlerinin yönetici olmalarının yanında iyi bir lider olmalarını gerekli kılmıştır. Küçük yaşlarda kendisine emanet edilen çocukların eğitim-öğretim sorumluluğunu üstlenen okulların başarısında okul müdürlerinin öğretim liderliği özellikleri ön plana çıkmaktadır. Klasik liderlik, yerini 2000’li yıllardan itibaren Türkiye’de de tartışılmaya başlanan öğretim liderliğine bırakmıştır. Bu araştırmanın amacı okulu amaçlarına ulaştıracak olan okul müdürlerinin gösterdikleri öğretim liderliği davranışlarını incelemektir. Bu araştırma Karabük ili Safranbolu ve Merkez ilçedeki 14 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmamın en başından itibaren her aşamasında sorularımı sabırla cevaplayan, bana destek olan, deneyimleriyle rehberlik eden Tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Ramazan CANSOY’a teşekkürü bir borç bilirim. Makale yazmanın tüm aşamalarını ve inceliklerini kendisinden öğrendiğim, akademik duruşunu örnek aldığım değerli hocam Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ’a saygı ve şükranlarımı sunarım. Yüksek lisans eğitimime yaptıkları değerli katkılardan dolayı hocalarım Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ’ye, Dr. Öğretim Üyesi Fatma Betül KURNAZ’a, Dr. Öğretim Üyesi Emel BARIŞ TERZİ’ye ve Dr. Öğretim Üyesi Hamit ERDOĞAN’a sonsuz saygı ve şükranlarımı sunarım.

Araştırma boyunca yardım ve desteklerinden dolayı değerli arkadaşım Hayriye KUTLU’ya, değerli yardımları için Gökhan KUTLU’ya ve sevgili arkadaşlarım Hafize İLHAN ve Seçil ARAŞKAL’a teşekkür ederim.

Araştırma sırasında engin hoşgörüsüyle bana destek olan okul müdürüm Şaban ÖZDEMİR’e ve tüm Beşbinevler Ömer Lütfü Özaytaç İlkokulundaki değerli öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Araştırmama gönüllü olarak katılan ve tüm soruları içtenlikle cevaplayan değerli okul müdürlerine şükranlarımı sunarım. Son olarak vakitlerinden çaldığım sevgili çocuklarıma ve gösterdiği sabır ve destek için eşim Gazi BOZKURT’a teşekkür ederim.

Emine BOZKURT

ÖZ

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği davranışlarını incelemektir. Bu çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Karabük ilinde Safranbolu ve Merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl ve ortaokullarda görev yapmakta olan 14 okul müdürü ile yürütülmüştür. Araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt ve kolay ulaşılabilir örnekleme uygun olarak araştırılan fenomene ilişkin yeterli deneyime sahip olduğu düşünülen okul müdürleri arasından seçilmiştir. Veriler araştırma konusunun alanyazınına ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır.

Araştırma bulguları ilkököl ve ortaokulda görev yapan okul müdürlerinin okulun vizyon ve misyonunun yönetimi boyutunda çoğunlukla akademik başarıyı hedeflediklerini, okul programının ve öğrenmenin yönetimi boyutunda öğretim programlarını ve programdaki değişiklikleri uygulamada öğretim liderliği davranışlarına uygun davrandıklarını, öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi boyutunda öğrenci gelişiminin takibini ortaokul müdürlerinin ilkököl müdürlerinden daha çok yerine getirdiklerini, okul kadrosunun geliştirilmesi boyutunda öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme davranışının az sayıda okul müdürü tarafından gerçekleştirildiğini, okul müdürlerinin okul ikliminin ve kültürünün yönetimi boyutunda öğretim liderliği rol ve davranışlarını yerine getirdiklerini göstermiştir. Okul müdürlerinin okul çevresinin yönetimi boyutunda çevrenin ve ailenin desteğini sağlamaya yönelik öğretim liderliği davranışlarını yerine getirdikleri görülmüştür. Diğer taraftan, okul müdürlerinin, öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik sosyal ve kültürel çalışmalara önem verdikleri, öğretmenleri motive etmek için okul dışı etkinlikleri düzenledikleri görülmüştür. Okul müdürlerinin yıllık plan ve zümre toplantılarını kontrol ettikleri, öğretmenlerle işbirliği yaparak araç gereç desteği sağladıkları, okul sorunlarına duyarlılık gösterdikleri, başarılı öğrencileri ödüllendirdikleri, başarılı öğretmenleri ise sosyal ödüllerle ödüllendirdikleri ortaya konmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin satın alma, tadilat, bakım ve onarım işlerini yapmak istemedikleri anlaşılmıştır.

Okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarını artırmaya yönelik okul müdürlüğünün öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak kabul edilmesi, müdürlerin yüksek lisans ve doktora yapmalarının teşvik edilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı ile niversiteler arasında düzenlenecek bir protokolle uygulama ağırlıklı okul müdürü yetiştirme programının hayata geçirilmesi, okul müdürlerinin öğretmenleri denetleme görevi yerine öğretmenlere rehberlik etme görevini ve ödüllendirme yetkisini verecek yasal dzenlemelerin yapılması nerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, ğretim Liderliği, Okul Müdürü, Nitel Araştırma



ABSTRACT

The aim of this study is to examine the levels of displaying instructional leadership by school principals. The research was carried out with 14 school principals working in primary and secondary schools of the Ministry of National Education in Safranbolu and the central district of Karabük province in 2018-2019 academic year. In this study, phenomenology design was conducted. The participants were selected among the school principals who were considered to have sufficient experience of the phenomenon being investigated in accordance with the criteria and easily accessible sampling method which are among the purposeful sampling method. The data were collected through semi-structured interview form, developed based on the literature of the research problem and the opinions of the field experts.

The following findings were obtained from the research: School principals working in primary and secondary schools mostly aim at academic achievement in the dimension of the school's vision and mission management. School principals adhere to the teaching leadership behaviors in the implementation of the school curriculum and the management of learning and the changes in the curriculum and program. In the dimension of monitoring and evaluation of student development, secondary school principals follow the student development more than the primary school principals. In the aspect of professional development of the schools' staff, the behavior of supporting teachers' professional development is not carried out by a small number of principals. School principals perform their instructional leadership roles and behaviors in the dimension of the management and culture of the school. It was observed that a certain part of the school principals fulfilled their instructional leadership behaviors in order to provide the support of the environment and the family in the dimension of the management of the school environment. On the other hand, it was observed that most of the school principals gave importance to social and cultural studies to increase the students' motivation, and they organized out-of-school activities to motivate teachers. It has been shown that school principals control annual plans and community meetings, provide support for teachers in cooperation with teachers, show sensitivity to school problems, reward successful students, and reward successful teachers with social awards. In addition, it was understood that the school principals did not want to do the purchasing, modification, maintenance and repair works.

Adoption of school principals to increase their instructional leadership behaviors as a separate profession from teaching, to encourage principals to master and doctorate, to implement a program to be implemented by the Ministry of National Education and universities to implement an application-oriented school principal training program, to make legal arrangements to give principals the task of guiding and awarding authority should be advisable.

Keywords: Leadership, Instructional Leadership, School Leadership, Qualitative Research



ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi
Tezin Yazarı	Emine BOZKURT
Tezin Danışmanı	Dr. Öğretim Üyesi Ramazan CANSOY
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	28.08.2019
Tezin Alanı	Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ SBE / KARABÜK
Tezin Sayfa Sayısı	173
Anahtar Kelimeler	Liderlik, Öğretim Liderliği, Okul Müdürlüğü, Nitel Araştırma

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	Studying Instructional Leadership Behaviors of School Principals
Author of the Thesis	Emine BOZKURT
Advisor of the Thesis	Dr. Öğretim Üyesi Ramazan CANSOY
Status of the Thesis	Master Thesis
Date of the Thesis	28.08.2019
Field of the Thesis	Department of Educational Sciences
Place of the Thesis	KBU SBE / KARABUK
Total Page Number	173
Keywords	Leadership, Instructional Leadership, School Leadership, Qualitative Research

KISALTMALAR

DYK : Destekleme ve Yetiştirme Kursu

EBA : Eğitim Bilişim Ağı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEBBİS : Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri

MERNİS : Merkezi Nüfus İdare Sistemi

STEM: Science, Technology, Engineering, Mathematics

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırma ile ilkokul ve ortaokulda görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının belirlenmesi ve araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda alanyazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseninde kurgulanmıştır.

ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ/PROBLEM

Bu araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Müdür olarak okulda yaptığınız işlerde öncelikleriniz nelerdir?
- b) Okulunuzun amaçları nelerdir? Amaçları nasıl belirlersiniz? Amaçların öğretmenler tarafından benimsenmesi için neler yaparsınız?
- c) Okulunuzda net bir vizyon oluşturmak için öğretmenlerle işbirliği yapar mısınız?
- d) Müfredat değişikliklerinin uygulanmasıyla ilgili hangi çalışmaları yaparsınız?
- e) Okuldaki eğitim öğretim programının uygulanmasıyla ilgili hangi çalışmaları yaparsınız?
- f) Okulunuzda ulusal sınavlara yönelik ne gibi çalışmalar yapılmaktadır?
- g) Öğrencilerin başarı düzeyini nasıl takip edersiniz?
- h) Başarılı olan öğretmen ve öğrencilerle ilgili neler yaparsınız?
- i) Eğitim-öğretim kalitesini geliştirmek için öğretmenlerle bireysel ya da grup olarak çalışmalar yapar mısınız?
- j) Sınıf içi derslerin işlenmesinde öğretmenleri yeterli buluyor musunuz?
- k) Eğitim-öğretim kalitesini ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek için okulunuzdaki öğretmenleri motive etmek adına neler yaparsınız?
- l) Mesleki gelişim konusunda öğretmenlerinizi nasıl buluyorsunuz?

- m) Öğretmenlerinizi yeterince desteklediğinizi düşünüyor musunuz?
- n) Okulunuzda pozitif bir öğrenme iklimi var mı? Bu iklimi oluşturmak için neler yapıyorsunuz?
- o) Öğretmenler arasında takım ruhunun oluşturulması için neler yapıyorsunuz?
- p) Okulun çevreyle ilişkisini geliştirmek için neler yaparsınız?
- q) Müdür olarak hangi işleri yapmak istemezsiniz (Bozkurt,2013, s. 103).

KATILIMCILAR

Bu araştırmanın çalışma grubunu Karabük ile Safranbolu ve Merkez ilçedeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan 14 okul müdürü oluşturmaktadır.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ve Karabük ili Safranbolu ve Merkez ilçesindeki ilkokul ve ortaokul müdürleriyle, müdürlerin tamamının erkek olmasıyla, araştırmaya katılan müdürlerin kendilerine ilişkin görüşleriyle, öğretim liderliğinin alt boyutları olan okul vizyon ve misyonunun yönetimi, okul programı ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin izlenmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, okul iklimi ve kültürünün oluşturulması ve okul çevresinin yönetimi boyutlarıyla ve araştırmacının konuyla ilgili ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyılda bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi ülkelerin siyaset, ekonomi, hukuk, ticaret, kültür ve eğitim alanlarındaki politikalarını derinden etkilemiştir. Bu değişimlerden eğitim sistemleri de etkilenmiş ve toplumların varlığını devam ettirecek bireylerin sahip olması gereken nitelikler ile bireyleri eğitecek öğretmen ve yöneticilerin görev ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması gerekli ve zorunlu olmuştur. Eğitim sisteminin kalbi okuldur. Bir ülkenin eğitim sisteminin başarısı o sistemde yer alan okullarda verilen eğitim hizmetlerinin toplamının bileşkesidir (Çelenk, 2002, s. 74). Eğitim sistemini oluşturan okullarda verilen eğitim, beklentileri karşılayamadığı, ihtiyaçlara karşılık veremediği ve toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmediği gerekçesiyle sık sık eleştirilmektedir (Özden, 2005, s.10). Eğitim kavramının çok çeşitli tanımları içinde en yaygın olarak kullanılan, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci tanımlı, eğitimciler arasında eğitimle ilgili tartışmalarda da yeterince yaygınlık kazanamamıştır. Toplumsal ve kültürel yönelimler eğitimin alacağı biçim ve işleyişi dolaylı ve dolaysız olarak etkilemektedir. Tüm alanlardaki kalkınma hareketlerinde eğitime önem verilmiş gibi görünse de eğitimin özünü anlama çabasına girilmemiş, öğretmenler yetiştirme hareketinin odak noktası olarak görülmüş ve yetkililerin olaylara yaklaşımları anlaşılmaya çalışılmamıştır (Ertürk, 1988, s. 13-15).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli amaçlarından biri, ülkenin geleceği olan çocukları iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir (Kolay, 2004, s. 164). Bireyin ve toplumun gelişmesinde okul ve eğitim göz ardı edilemeyecek bir etkiye sahiptir. Bu nedenle okulun işlevleri, bireysel ve toplumsal çıktıları doğrudan ve dolaylı olarak toplum tarafından denetlenmekte, öğrenci başarısından okullar ve öğretmenler sorumlu tutulmaktadır (Sezgin, 2013, s. 89). Öğretim işinden sorumlu profesyoneller olan öğretmenlerin, öğretimi geliştirmek adına gösterdikleri çabayı, emek ve zamanı

yönlendiren ve koordine eden okul müdürleridir (Kılınç, 2016, s. 71 ve Özdemir ve Sezgin, 2002, s. 269). Okullaşmanın en önemli amacı öğrenmedir. Okul müdürlerinin, öğrenci öğrenmeleri üzerinde büyük bir etkiye sahip oldukları düşünülmektedir (Blum, 1990, s. 20-24). Okulun teknik özü öğretimdir. İdeal olan, öğrencilerin okul sistemi tarafından eğitilmiş mezunlara dönüşmeleri ve çevreye katkıda bulunmalarıdır. Kamuoyunun son zamanlarda en fazla önem verdiği konulardan biri olan öğrenci başarısında en önemli aktörlerden biri okul müdürü olarak görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 20, 262).

Türü ve kademesi ne olursa olsun okul başarısında okul müdürlerinin payı büyüktür. Öğretmenleri ve diğer personeli yönetme, okulun fiziksel şartlarını iyileştirme, çevreyle iyi ilişkiler geliştirme ve öğrenci başarısını takip etme müdürlerin sorumluluğudur (Balcı, 2001, s. 120-123 ve Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013, s. 168). Resmi gazetede yayımlanan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014, s. 39) okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları okulun öğrenci, yönetim, personel, eğitim öğretim, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınır eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile bakanlık ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince verilen görevler ve diğer görevlerin yerine getirilmesi olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin mevzuatta tanımlanan görevlerine bakıldığında müdürlerden liderlikten çok yöneticilik yapmaları beklendiği ve bir yöneticilik standardı oluşturmak yerine görev ve sorumluluk alanları sıralandığı ifade edilebilir (Kılınç ve Cansoy, 2017, s. 68; Şişman, 2014, s. 26). Ancak yöneticiler bu görevlerin dışında ve yazılı olarak belirtilmeyen pek çok görevi yapmakla yükümlüdürler.

Liderlik kavramı günümüzde okul müdürleri için de kullanılmaktadır. Ancak müdürler okula atama yoluyla gediklerinden başlangıçta pozisyona dayalı liderlerdir. Bu pozisyon sosyal ve teknik yeterliliklerle desteklendiğinde müdür lidere dönüşür (Bursalıoğlu, 2000, s. 40). Geleneksel yönetim anlayışı içerisinde pozisyona bağlı olarak değerlendirilen liderlik, günümüzde, yapılması gereken işte başarılı olmakla ilişkilendirilmektedir. Eğitim sisteminin her kademesinde liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak liderlerin mevzuatı iyi bir şekilde uygulamaları etkili ve verimli bir okul sağlamada yeterli olmayacağı gibi iyi bir lider olmaları için de yeterli

görülmemektedir (Özden, 2005, s. 9, 52). Hangi statüde olursa olsun bir lider sosyal değişimlere hizmet eder. Bu bağlamda her bir öğrenci, öğretmen, okul müdürü veya memur potansiyel bir liderdir ve toplumsal değişime hizmet eden kişidir. Okul müdürü de bir lider olarak yalnızca kendisinin liderlik niteliklerine sahip olmakla yetinmeyip geleceğin liderlerinin yetiştirilmesi için gerekli olan eğitim ortamını oluşturmak sorumluluğuna sahiptir (Arslan, 2002, s. 84). Bu bağlamda okul müdürlerinden okula ciddi katkılar sağlaması beklenmektedir.

Şişman'a (2014, s. 40) göre, okul müdürleri okulun temel işlevlerinden biri olan öğrenmeyi herkes için gerçekleştirmek durumundadır. Bu nedenle okul müdürleri mevzuatla belirlenmiş görevlerin yanı sıra okulu tüm toplum için bir öğrenme merkezi haline getirme, kolaylaştırma ve liderlik yapma görevlerine sahiptirler. Okul müdürleri aynı zamanda okula vizyon ve misyon yükleyen, yenilikleri uygulayan, hesap verilebilirliği önemseyen, çevreyle iyi ilişkiler geliştiren, öğretmenlere yol gösteren, personel gelişimini destekleyen ve yalnız öğretenden değil sosyal değişim ve gelişimle uyumlu öğrenen liderlerdir (Aksoyalp, 2010, s. 144-145). Çağdaş toplumun değişen yapısı eğitim sisteminden, okuldan ve okul liderlerinden farklı beklentiler içindedir. Bu nedenle pek çok ülke karar alma mekanizmalarında merkeziyetçilik yerine daha fazla özerklik alanı oluşturmakta ve okul liderliğinin işlevini, finans ve insan kaynakları yönetimini ve öğretim liderliğini içeren bir dizi rol tanımlamaktadır (Ağaoğlu, Şimşek, Ceylan ve Kesim, 2012, s. 814). Bütün bu roller müdürlerin öğretim liderliği rolüne işaret etmekte, öğrenci başarısı ile ilgili okul müdürlerinden beklentilerin artması müdürlerin birer öğretim lideri olarak hareket etmelerini gerektirmektedir.

Öğretim liderliği kapsamında okul müdürlerinin görevleri okulun hedeflerini belirlemek, öğrenci başarısını takip etmek, öğrenim zamanını korumak, öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmek, öğretim sürecini incelemek ve değerlendirmek olarak sıralanabilir (Murphy, Hallinger, Weil ve Mitman, 1983, s. 138-141). Öğretim liderleri başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasındaki farkı en aza indirmek için çaba gösterirler, öğrencileri üst öğretim kademesine etkili ve başarılı bireyler olarak taşımayı hedeflerler (Balyer, 2012, s. 78).

Okul müdürleri geleneksel roller ile öğretim liderliği rolü arasında çatışma yaşamakta ve daha çok yönetsel işlere zaman harcamaktadırlar. Yönetsel işlere gereğinden fazla ayrılan vakit okulda akademik başarının artırılmasının önünde bir engel

olarak görülmektedir (Sahid, 2004, s. 149). Okul müdürlerinin okulu amaçlarına ulaştırmak ve etkili okullar oluşturmak için var olan ya da ortaya çıkması muhtemel birtakım görevleri yerine getirme ve çağın gerektirdiği değişiklik ve yeniliklere okullarını hızlı bir şekilde uyarlama yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Kılınç ve Cansoy, 2017, s. 62).

Bireyin eğitim yolu ile içinde yaşadığı topluma yararlı olması yaklaşık yirmi beş yıl alır. Bu nedenle eğitimciler yirmi beş yılı eğitimde bir yaş birimi olarak kabul ederler (Gümüşeli, 2014, s. 82). Sonuçlarının bu kadar uzun bir zaman diliminde alınması eğitim öğretim faaliyetlerinin önemini artırmaktadır. Aslında her biri öğretim lideri olması gereken okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını göstermeleri önem kazanmaktadır. Zira tüm eğitim öğretim etkinliklerini yürütecek, onlara yön verecek ve pedagojik bir anlam katacak olan öğretim liderleridir. Okul müdürleri bu süreci bilgi, beceri ve davranışlarıyla, uyguladıkları teknik ve yöntemlerle, seçtiği yönetim süreçleri ve buna yönelik tutumlarıyla desteklemektedirler. Zorunlu eğitimin olduğu okullarda öğretim liderlerinin gerçekleştirmesi gereken en önemli zorunluluk bütün öğrencilerin öğrenmesini sağlamaktır.

Okulun amaçlarına ulaşmasında ve kurumun işlerlik kazanmasında okul müdürlerinin öğrenci merkezli eğitim anlayışına sahip olması, öğrencileri, öğretmenleri ve velileri etkilemesi ve amaçlar doğrultusunda yönlendirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olmaları okul yönetiminde oldukça önemlidir (Recepoglu ve Özdemir, 2013, s. 630, 634-635). Bu çerçevede araştırmadan elde edilecek bulguların okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları geliştirmesine katkı sağlayarak ülkenin işgücünü oluşturacak öğrencilerin daha nitelikli yetiştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın okul müdürü yetiştirme, seçme ve yerleştirme alanında politika yapıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada öne çıkan iyi örneklerin uygulayıcılara örnek teşkil etmesi ve alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır. Bu araştırma ilkökul ve ortaokul müdürlerinin kendilerinden beklenen ve okullarda öğretimin niteliğini etkileyen öğretim liderliği davranışlarını sergileyip sergilemediklerini kendi görüşlerine göre belirlemeye yönelik bir araştırmadır.

1.2. Problem Cümlesi

Okul müdürlerinin gösterdikleri ğretim liderliği davranışları inceleme konusu edilmiştir.

1. 3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarını incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a) Müdür olarak okulda yaptığınız işlerde öncelikleriniz nelerdir?
- b) Okulunuzun amaçları nelerdir? Amaçları nasıl belirlersiniz? Amaçların öğretmenler tarafından benimsenmesi için neler yaparsınız?
- c) Okulunuzda net bir vizyon oluşturmak için öğretmenlerle işbirliği yapar mısınız?
- d) Müfredat değişikliklerinin uygulanmasıyla ilgili hangi çalışmaları yaparsınız?
- e) Okuldaki eğitim öğretim programının uygulanmasıyla ilgili hangi çalışmaları yapıyorsunuz?
- f) Okulunuzda ulusal sınavlara yönelik ne gibi çalışmalar yapılmaktadır?
- g) Öğrencilerin başarı düzeyini nasıl takip edersiniz?
- h) Başarılı olan öğretmen ve öğrencilerle ilgili neler yaparsınız?
- i) Eğitim-öğretim kalitesini geliştirmek için öğretmenlerle bireysel ya da grup olarak çalışmalar yapar mısınız?
- j) Sınıf içi derslerin işlenmesinde öğretmenleri yeterli buluyor musunuz?
- k) Eğitim-öğretim kalitesini ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek için okulunuzdaki öğretmenleri motive etmek adına neler yaparsınız?
- l) Mesleki gelişim konusunda öğretmenlerinizi nasıl buluyorsunuz?
- m) Öğretmenlerinizi yeterince desteklediğinizi düşünüyor musunuz?
- n) Okulunuzda pozitif bir öğrenme iklimi var mı? Bu iklimi oluşturmak için neler yapıyorsunuz?
- o) Öğretmenler arasında takım ruhunun oluşturulması için neler yapıyorsunuz?
- p) Okulun çevreyle ilişkisini geliştirmek için neler yaparsınız?
- q) Müdür olarak hangi işleri yapmak istemezsiniz (Bozkurt, 2013, s. 103).

1. 4. Araştırmanın Önemi

Öğretim liderliği, öğrenme-öğretme süreçleriyle doğrudan ilişkili olması yönüyle diğer liderlik türlerinden ayrılmaktadır. Öğrenci başarısını sağlayarak okulu amaçlarına ulaştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını tüm boyutlarıyla geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Çoğu araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla okulun çıktıları ve okul etkililiği arasında tesadüfle açıklanamayan bir neden sonuç ilişkisinin olması müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının önemini artırmaktadır. Andrews ve Soder'in (1987, s. 9-10) okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmanın sonuçları düşük başarıya sahip olan öğrencilerin matematik ve okuma başarısı artışı ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Heck ve Hallinger (2005, s. 99-106) okul müdürlerinin liderlik tarzlarının okul etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olduğu sonucuna ulaştıkları araştırmada okul müdürünün ve okulun liderlik ekibinin okulun öğrenme sonuçlarını iyileştirme kapasitesine sahip olduğunu belirtmektedir. Araştırmada etkili okullar üzerinde liderliğin bir fark yarattığı ancak değişim için tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz'ın (2010, s. 95) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme düzeylerinin öğretmenlerin okullarını etkili okul olarak değerlendirmesini olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları detaylı olarak incelenmek istendiğinden, okul müdürlerinin eksiklikleri ve öğretim liderliği davranışlarına örnek teşkil eden uygulamaları belirlenecektir. Bu çalışmanın müdürlerin öğretim liderliği konusundaki uygulamalarıyla ilgili bilgi toplanmasına ve çözüm önerileri geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırma öğretim liderliği ile ilgili fenomenoloji deseninde yapılan az sayıdaki nitel araştırmalardan biri olması sebebiyle önemli sayılabilir. Zira Polatcan ve Cansoy'un (2018, s. 6) yaptığı araştırmada 2005-2017 yılları arasındaki 35 makale çalışmasının 25 tanesinin nicel yöntemle, 2 tanesinin karma yöntemle ve sadece 8 tanesinin nitel yöntemle yapıldığı vurgulanmaktadır. Araştırma öğretim liderliği fenomenini okul müdürlerinin deneyimlerinden yola çıkarak derinlemesine analiz etmesi yönüyle

alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bellibaş ve Gedik (2014, s. 457) öğretim liderliği ile ilgili yapılan araştırmalarda nitel analizlerin göz ardı edildiğini ifade etmektedir. Bu çerçevede mevcut çalışmanın okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ilgili yapılacak nitel çalışmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını inceleyen bu çalışmadan çıkan sonuçlar ışığında sunulan önerilerin uygulayıcılara ve müdürlerin öğretim lideri olarak yetiştirilmesinde söz sahibi olan politika yapıcılara yol göstermesi beklenmektedir.

1. 5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve okul müdürlerine yöneltilen sorulara okul müdürlerinin verdiği cevaplar, müdürlerin öğretim liderliği ile ilgili görüşlerini belirlemek için yeterlidir. Görüşmeye okul müdürleri gönüllü olarak katılmışlardır. Okul müdürleri görüşme sorularını içtenlikle cevaplamışlardır. Nitel olarak hazırlanan görüşme soruları araştırma verilerini elde etmek için yeterlidir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ve Karabük ili Safranbolu ve Merkez ilçesindeki ilkokul ve ortaokul müdürleriyle, müdürlerin tamamının erkek olmasıyla, araştırmaya katılan müdürlerin kendilerine ilişkin görüşleriyle, öğretim liderliğinin alt boyutları olan okul vizyon ve misyonunun yönetimi, okul programı ve öğrenimin yönetimi, öğrenci gelişiminin izlenmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, okul iklimi ve kültürünün oluşturulması ve okul çevresinin yönetimi boyutlarıyla ve araştırmacının konuyla ilgili ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1. 7. Tanımlar

Okul müdürü: “Okul için gerekli insani, finanssal, maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir” (Şişman, 2011, s. 137).

Lider: İnsanları bir amaç için birleştirip harekete geçiren, grubun yaşantılarını düzenleyen ve bu yolla grubun gücünden yararlanan kişidir (Bursalioğlu, 2000, s. 204).

Liderlik: İnsanların gönüllü olarak örgütün amacına yönelik etkinliklerde bulunmasını sağlayacak etkileme davranışının gösterilmesidir (Balcı, 2016, s. 147)

Öğretim liderliği: Okul müdürünün okulu amaçlarına ulaştırmak için kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu ve gruptaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2014, s. 54-55).

Etkili Okul: Öğrencileri başarıya ulaştırmak için ğretim araç gereçlerini, uygun fiziksel ortamları ve okulu tüm kaynaklarını etkili şekilde kullanan, bilişsel gelişimin yanında duyuşsal gelişimi de sağlayan okullardır (zdemir ve Sezgin, 2002, s. 272).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.YÖNETİM VE YÖNETİCİ

Bu bölümde yönetim ve yönetici, okul müdürlerinin görevleri yönetimin tarihsel gelişimi, yönetim kuramları, liderlik ve liderlik kuramları ile yeni liderlik yaklaşımları hakkında bilgi verilecektir.

2.1.1. Yönetim ve Yönetici

Yönetim kavramı insanoğlunun geçmişten bugüne iç içe olduğu bir kavramdır. Tüm toplumlarda yüz yıllardır yöneten ve yönetilenler topluluğu vardır. Verimliliği ve kaliteyi yükseltmek için insanlık tarihi boyunca toplumların ilgi duyduğu bir kavram olan yönetimin tarihsel gelişimi içinde pek çok tanımı yapılmıştır. Aydın (1988, s. 31) yönetimi belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik etkinlik ve insan emeğini örgütleme ve kontrol etme olarak tanımlamıştır. Bursalıoğlu (2000, s. 6) ise örgütü amaçları doğrultusunda yaşatmak olarak tanımlamaktadır. Şişman'a (2014, s. 22) göre yönetim örgütün sahip olduğu kaynakları amaca uygun biçimde kullanmasıdır. Yönetimin farklı yaklaşımlarla yapılan tanımlarının ortak yönü örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, insan ve madde kaynaklarını sağlamak ve etkili bir biçimde kullanmaktır.

Okul yönetimi eğitim yönetiminin okul gibi sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Eğitim sisteminin amaçları ve yapısı bu alanın sınırlarını belirler. Yöneticinin okulu amaçlarına uygun yaşatması yönetim kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2000, s. 6). Okul müdürü ilgili yasaların ve eğitim politikalarının beklentileri doğrultusunda okulu amaçlarına ulaştırmak için kendisine verilen yetkileri kullanmak durumundadır (Çelikten, 2004, s. 126). Eğitim yöneticisi bir yandan kendi alanındaki değişimleri yakından izlemek bir yandan da hızlı toplumsal değişim sonucunda farklılaşan beklentileri karşılamak zorundadır (Çelik, 1995, s.1). Yönetim ve yöneticilik, örgüt, örgütün amaçları, liderlik, etkililik ve yetkin olmakla yakın ilişkilidir. Sanayi sonrasında yaşanan uluslararasılaşma, küreselleşme, hesap verebilirlik, nüfus ve öğrenci hareketliliğinin sebep olduğu farklılıklar ve değişimin kendisi okulun yapısını değiştirmiştir (Balyer, 2012, s. 75). Bu değişikliklerin okul müdürlerinin görevlerini değiştirmeleri kaçınılmazdır.

2.1.2. Okul Müdürünün Görevleri

Bir ülkenin en büyük sosyal ve ekonomik değeri okul sistemleridir. Okullar karşılıklı işbirliğine dayanan etkinliklerin düzenlendiği ve karşılıklı olarak etkileşimin yaşandığı sosyal örgütlerdir (Sezgin, 2016, s. 130). Kaliteli bir eğitim ve eğitimi iş gücü ulusların refahı için ekonomik sermaye anlamına gelmektedir (Lunenberg & Ornstein, 2013, s. 65). Okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin genel amacı öğrencilerin sağlıklı ve verimli bir şekilde yetişmelerini sağlamaktır (Töremen ve Kolay, 2003, s.160). Okul örgütünün en temel özelliği üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan olmasıdır. Bu nedenle okul örgütünün ürününü değerlendirmek zordur. Okul, kimi zaman çatışma halinde bulunan değerlere sahip özel bir çevredir. Okullar kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelir ve aynı zamanda bürokratik örgütlerdir (Bursalıoğlu, 2000, s. 33). Okullar öğrencilere temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmanın yanı sıra öğrencinin hayatı boyunca sahip olması gereken tutum, değer ve normları kazanması için bir yapı sağlar. Okullar ebeveynlerin rolüne destek olabilir, bireylerin becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilir, duygusal ve bilişsel gelişimindeki potansiyellerini artırmada katkı sağlayabilir. Bu önemli rolleri gerçekleştirmek ve başarılı sonuçlar elde etmek için okulların etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Ağaoğlu, Şimşek, Ceylan ve Kesim, 2012, s. 814).

Eğitim sisteminin temelini oluşturan okulların eğitim öğretim faaliyetlerinin başında okul müdürleri bulunmaktadır. Okul müdürlüğü eğitim yönetiminin daha özel bir alanını kapsamakta ve öğrencilerin düzenli olarak devam ettiği okul denetim kurumlarının yöneticilerine verilen isimdir (Işık, 2002, s. 25). Okul müdürü okulun amaçlarını gerçekleştirecek yapısını yaşatan ve koruyan iç öğelerin lideridir (Töremen ve Kolay, 2003, s. 160). Okulun asıl işlevi öğrenmeyi sağlamak olduğundan okul müdürünün okuldaki zamanını eğitim ve öğretim ile ilgili işlere ayırması beklenmektedir. Ancak okul müdürlerinin görevleri her ülkenin kendine özgü özelliklerine göre değişmekte ve toplumsal değişimlere bağlı olarak okul yöneticilerine yeni görevler yüklenebilmektedir. Okul yöneticilerinin görevleri arasında okulu amaçlarına ulaştırmak için vizyon ve misyon belirleme, okulun paydaşlarını güdüleme, karşılıklı güvene dayalı bir okul iklimi ve kültürü oluşturma ve sürdürme, ortaya çıkan sorunları ustalıkla çözme, okulu temsil etme ve okulu yönetme sayılabilir (Şişman, 2014, s. 20). Okulun toplam performansı, diğer

çalışanların ve öğrencilerin performansına bağlı olduğu için okul müdürü okulu amaçlarına ulaştırırken okul paydaşlarının sahip olduğu bedensel ve zihinsel güçlerle birlikte onların gönül güçlerini de harekete geçirmek durumundadır (Şişman, 2011, s. 137). Bir başka görüşe göre okul müdürlerinin insanlarla etkili biçimde çalışma, okulu etkili bir biçimde işletme, okul binası ve çevresini hazırlama, eğitim programını geliştirme ve mesleğe hizmet etme gibi görevleri bulunmaktadır (Aydın, 1988, s. 132). Lunenberg ve Ornstein (2013, s. 158)'e göre okul müdürlerinin, amaçları belirlemek, okuldaki görevleri düzenlemek, çalışanları motive etmek, sonuçları gözden geçirmek ve karar almak gibi çok yönlü görevleri vardır. Okul müdürleri okulları kanun ve yasalara uygun olarak toplum ve bireylerin önceliklerine göre yönetmekle sorumludurlar (Çınkır, 2010, s. 1028). Bunun yanında okul müdürlerinden, öğretmenlerin ve yöneticilerin okulda karşılaştıkları sorunları çözerken işbirliği içerisinde çalışabilecekleri bir ortam oluşturmaları beklenmektedir (Nettles ve Herrington, 2007, s. 725). Okul müdürlerinin bütün bu görevleri başarıyla gerçekleştirebilmesi eğitim sistemi ve örgüt kültürü tarafından desteklenmesiyle mümkün olabilir (Eres, 2011, s. 5). Okul müdürlerinin karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme gibi yönetim kavram ve süreçlerini iyi bilmesi okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmada başarılı olmasına yardımcı olur (Bursalıoğlu, 2000, s. 6).

2.1.3. Yönetimin Tarihsel Gelişimi

Yönetim olgusu insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte yönetim olgusunun bilimsel araştırmalara konu olması daha yenidir. Bilimin konusu olan yönetsel eylemler birçok bilim adamının katkısıyla işletme ve kamu olmak üzere iki ayrı koldan gelişme göstermiştir. Eğitim yönetimi her iki koldan beslenerek kendi özgün kimliğini oluşturma yoluna gitmiştir (Özdemir, 2018, s. 39).

2.1.4. Yönetimde Klasik Kuramcılar Dönemi

Klasik yönetim kuramında üç farklı yönetim kuramı bulunmaktadır. Bunlar Frederick W. Taylor'un Bilimsel Yönetim, Henry Fayol'un geliştirdiği Yönetim Süreci Yaklaşımı ve Max Weber'in Bürokrasi Yaklaşımıdır. Çalışanları bir makinanın parçaları gibi gören, işi küçük parçalara ayırarak uzmanlaşmayı gündeme getiren ve performansa dayalı ücret uygulaması fikrini ortaya atan Bilimsel Yönetim

Ekolünün kurucusu Taylor, insanın sosyal ve psikolojik yönünü ihmal etmesi nedeniyle günümüzde de eleştirilmektedir (Özdemir, 2018, s. 44).

Yönetim Süreci Yaklaşımının kurucusu olan H. Fayol'un en önemli katkısı yönetimin bir süreç olduğuna ilişkin fikirleridir. Fayol'a göre yönetsel süreçler planlama, örgütleme, emir verme, eşgüdüm ve kontroldür (Kaehler ve Grundei, 2018, s. 10).

Kamu yönetiminde ve büyük işletmelerde bürokratik yönetimi görmezden gelemeyen Weber, yönetimde güç ve otoriteye odaklanmaktadır. Weber'e göre otoritenin meşruluk kaynakları karizmatik, geleneksel ve yasal olabilir (Weber, 1993, s. 91-99). Weber bürokrasi kuramını rasyonel otoriteye dayandırmıştır. Örgütsel amaçların başarılı olabileceği tek modelin rasyonel/yasal otoriteye dayalı bürokrasi olduğunu savunmaktadır (Özdemir, 2018, s. 47).

2.1.5. Neoklasik Kuramcılar Dönemi

Temelinde insan ilişkileri yaklaşımı bulunan neoklasik örgüt kuramı klasik örgüt kuramına tepki olarak doğmuştur. Elton Mayo'nun yürüttüğü ve Hawthorne araştırmaları olarak bilinen bir dizi araştırma sonucunun temel bulgusu toplumsal etkileşim arttıkça üretimin de arttığıdır. Neoklasik kuram, klasik kuramın "ekonomik insan" kuramına karşı çıkarak bireysel farklılıkları kabul etmiştir. Neoklasik kuramcılar Taylor'un belli bir işi uzmanlar yapabilir görüşüne karşı çıkarak çalışanların kendilerini ilgilendiren karara katılmaları gerektiğini savunmuşlardır. (Aydın, 1988: 70).

2.1.6. Çağdaş Yönetim Kuramcılar Dönemi (Sistem Yaklaşımcıları)

Genel Sistem Teorisinin babası kabul edilen Ludwig van Bertalanffy (Aktaran: Klir, 1972, s.407) sistemi, bütünün parçaların toplamından daha fazla olması şeklinde tanımlamaktadır. Bertalanffy'e göre sistemin bütünü anlayabilmek için tek tek parçalara bakmak gerekir. Genel sistem kuramına göre örgüt girdi, süreç, çıktı, geribildirim ve çevre unsurlarından oluşmaktadır. Çağdaş yönetim kuramları dinamik yapısıyla klasik kuramlardan ayrılmaktadır (Aydın, 1988, s. 75). Talcott Parsons da sosyal sistemlerin insan ilişkilerine dayandığını, sistemin var olan sınırları içindeki parçaların güçlü ilişkilerinin sistemi ayakta tuttuğunu ifade etmiştir. Sistem yaklaşımında parçalar bütüne katkıda bulunduğu ölçüde önemlidir. Örgütün kendini

kuşatan çevreyle birlikte düşünülmesi gerektiğini savunan Daniel Katz ve Robert L. Kahn açık sistem anlayışının örgütleri çözümlene yollarından biri olduğunu ifade etmektedirler (Özdemir, 2018, s. 60).

2.1.7. Postmodern Yaklaşım

Modernizmin yönetsel boyuttaki yansıması olan geleneksel yönetim anlayışı daha çok Weber tarafından şekillendirilen bürokratik örgütlerle temsil edilmektedir. Modern örgütlerde merkezden yönetim, hiyerarşi ve kurallara bağlılık, dikey örgütlenme, nesnellik ve bilimsellik gibi özellikler postmodern yönetim yaklaşımında yerini yerelliğe, durumsallığa ve işlevselliğe bırakmıştır (Yıldırım, 2009, s. 381). Postmodern yönetim “kontrolsüz düzen mümkündür” ilkesiyle hareket etmekte, yüksek seviyede esnekliği dikkate almakta ve birimler arası farklılaşmaya önem vermektedir (Demirel, 2014, s. 174). Esneklik ilkesinin gereği olarak hiyerarşi yatay pozisyona çekilir ve yetki çalışanlara aktarılır. Örgüte hangi yönetim biçiminin uygun olduğu örgüt türüne ve çevreye bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Yılmaz, 2016, s. 103).

2.1.8. Yönetici ve Lider İlişkisi

Liderlik ve yöneticilik kavramları arasındaki benzerlik veya farklılıklar konusunda alanyazında değişik görüşler bulunmaktadır. Bazı yazarlar liderlikle yöneticiliğin farklı kavramlar olduğunu savunurken bazıları da böyle bir ayrıma gidilmemesi gerektiğini savunmaktadır (Aslan ve Özata, 2009, s. 96; Bennis, 1989, s. 2; Bursalıoğlu, 2000, s. 40; Can, Aşan Azizoglu ve Miski Aydın, 2015, s. 271; Göka, 2014, s. 21; Güçlü, 2016, s. 11; Lunenberg ve Ornstein, 2013, s. 101; Özdemir, 2018, s. 201; Özdemir ve Sezgin, 2002, s. 269; Zaleznik, 1992, s. 1). Lunenberg ve Ornstein’e (2013, s. 101) göre yönetim ve liderlik kavramları birbirlerinin yerine kullanılabilir fakat eş anlamlı değildir ve birbirlerinden açık bir şekilde ayrılmaktadır. Liderlik insanlara odaklanır, yönetim işlere odaklanır. Liderlik vizyon belirler ve geleceği tasarlar, yönetici planları yönetir ve var olanı durumu iyileştirir. Lider çatışmayı gelişim için kullanır, yönetici ise çatışmadan kaçır. Lider izleyenleri cesaretlendirir ve onların güvenini kazanır. Yönetici astlarına talimat verir ve onları yönetir. Bursalıoğlu (2000, s. 208-209) okul yöneticisinin liderden önce üst olduğunu, üstlük rolünden liderlik rolüne girebilmesi için eğitimin temel değer ve ideallerini davranışa geçirmesi, okulun amaçları

ile üyelerin ihtiyaçlarını dengeleyebilmesi ve okulda insan ilişkilerini ahenkle yönetebilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Can, Aşan Azizoğlu ve Miski Aydın (2015, s. 271), lider ile yönetici kavramlarının birbirlerinin yerine kullanılarak karıştırıldığını, her liderin yönetici pozisyonunda olamayacağı gibi, her yöneticinin de liderlik özelliklerine sahip olamayacağını, yöneticinin görevinin sahip olduğu makam ve hiyerarşiyle astlarını çalıştırabilmesi onlara liderlik yapabilmesi olduğunu ancak her yöneticinin iyi bir lider olamayacağını ifade etmektedir. Lider ve liderlik kesin olarak yöneticilikten daha iyidir ya da yöneticiliğin yerini alacaktır demek doğru olmaz. Zira liderlik ve yöneticilik birbirini tamamlayan iki farklı eylemdir (Güçlü, 2016, s. 13).

Zalezniç'e (1992, s. 4) göre yönetici de lider de örgüte katkı sağlamakla birlikte, katkılarının nitelik olarak farklı olmasıyla birbirinden ayrılmaktadır. Bu ayrım liderlerin değişim ve yeniliklerden yana olmasına karşın yöneticinin statüko ve durağanlıktan yana olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanında liderler izleyenlerin düşünce ve eylemlerini etkileyerek onları kendilerine bağlamakta yöneticiler ise işleri tamamlama çabası göstermektedirler. Bennis (1989, s. 1), deneyimler, gözlemler, vizyon ve diğer niteliklerle desteklenerek ataleti yenen yöneticinin lidere dönüşebileceğini ve liderin hayatındaki tek sabitin değişim olduğunu ifade etmektedir. Liderlikle yöneticilik arasındaki farklılık liderliğin belirli bir makamda olmayı gerektirmemesi, insanları etkilemeye bağlı olması, yöneticiliğin ise makama bağlı bir güç olmasıdır (Aslan ve Özata, 2009, s. 95-96).

Örgütlerin içinde buldukları küresel ortamlar, örgütlerle birlikte liderlerden beklenen rol ve sorumlulukları da sürekli değiştirmekte, yeni tanımlamalar ve bu tanımlamalarda güçlükleri de beraberinde getirmektedir. Toplumsal yapının bu kadar karmaşık bir düzende olması liderliği yeni boyutlarıyla tartışmaya açmakta ve bunun yanında lider ve yönetici kavramları arasında bir ayrıma gidilmesini gerekli kılmaktadır. Yöneticilik ve liderlikle ilgili kaynaklarda iki kavram arasındaki farklar sıralanmakta ve her bir fark ayrı bir kafa karışıklığına neden olmaktadır. Artık klasikleşmiş lider-yönetici farkı ifadeleri incelendiğinde yazarların liderden yana bir tavır aldığı, lideri yöneticiden daha üstün gösterme çabası içinde oldukları görülmektedir. Gerçek yaşamda ise bu tanımlara tamamen uyan liderler ya da yöneticiler bulmanın zorluğu bir yana gerçek yaşamda karşılığı olmayan böyle bir ayrıma gidilmesi de tartışma konusu

olabilmektedir. Lider ya da yönetici konumunda olan bir insan değişik yer ve zamanlarda bu özelliklerden bazılarını gösterebilmekte ve bazı özelliklerini de farklı gruplar ve farklı etkinliklerde gösterebilmektedir. Liderler aynı zamanda yöneticidir. Liderin yönetim ile ilgili işleri yetkilerini aktardığı kişiler ile gerçekleştirmesi onu yöneticilikten uzaklaştırmaz. Aynı şekilde yetkilerle donatılmış bir yönetici de özellikleri ne olursa olsun liderdir. Lider olmak başarılı olmak demek değildir. Liderlik yöneticilerde olması gereken bir özelliktir (Göka, 2014, s. 17-23).

Liderlik ve yöneticilik kavramları okul bağlamında düşünüldüğünde her iki kavramın bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda okul müdürlerinin öğretim liderliği ve yöneticilik özelliklerine sahip olması beklenmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002, s. 270). Yukl'a (2013, s. 6) göre yönetim ve liderlik birbirinden çok farklı değildir ancak ne kadar örtüştüğü keskin bir anlaşmazlık konusudur. Yönetici ve lider arasındaki fark ve benzerlikler konusunda alanyazında tam bir anlaşma sağlanamamasına rağmen yöneticilerin ve liderlerin örgütsel amaçları gerçekleştirmek gibi ortak bir amaca sahip olduklarını söylemek mümkündür (Cemaloğlu, 2013, s. 135).

2.2. Liderlik

Liderlik eğitim bilimlerinin üzerinde en çok tartıştığı kavramlarından biridir. Yönetim alanında en çok dikkat çeken konuların başında gelen liderliğin tanımını yapmak ve sınırlarını belirlemek çoğu zaman zor olmaktadır (Ergun Özler, 2013, s. 95). Liderliğin herkes tarafından kesin kabul gören bir tanımının yapılamaması alanyazında liderlik kavramının yüzlerce tanımının yapılmasına neden olmuştur (Baloğlu ve Karadağ, 2009, s. 168). Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Hoy ve Miskel (2015, s. 377) liderliği özelleşmiş bir rol ve sosyal bir etki süreci olarak tanımlarken mantıksal ve duygusal unsurların liderliği oluşturduğunu, grupta amaç belirlemeyi ve her türlü aktivite düzenlemesini, bireyler arası güç ilişkilerini ve ortak yönleri etkileyen bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bir başka tanıma göre liderlik, diğer insanları ortak bir hedefi takip etmeye ve kişisel kaygılarını bir kenara koymaya ikna etmektir (Hogan, Curphy ve Hogan, 1994, s. 3). Liderlik örgüt çıktılarını etkileyen önemli bir unsurdur (Bass, 1990, s. 7). Aydın'a (1988, s. 180) göre liderlik grupla etkileşim sonucu kazanılan bir statüdür. Liderlik bir etkileme sürecidir. Öyle ki lider

örgütün yapısını, grup kültürünü, takipçilerinin motivasyon ve performans seviyelerini ve iletişim modelleri gibi pek çok unsuru etkiler (Lunenberg ve Ornstein, 2013, s. 100). Yukl (2013, s. 3-9) liderliğin ortak bir etki süreci ya da özel bir rol olması konusundaki tartışmalara vurgu yaparak liderlik rolünün grubun etkililiğine zarar vermeden çok geniş sorumluluk ve işlevlere sahip olduğunu ifade etmektedir. Yukl'a göre liderlik rolünü yerine getirmede birinci derecede sorumluluğa sahip kişiye lider, liderin dışındaki üyelere ise takipçi denmektedir. Liderlik ise belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için başkalarının neyi nasıl yapması gerektiği ile bireysel ve kolektif çabaları kolaylaştırma işidir. Liderin etkinliğinin takipçi ya da gözlemcilerin algılarıyla belirlenebileceği gibi liderin grup süreçlerinin kalitesine katkısı ile de belirlenebileceğini savunan Yukl, örgütlerde yeniden seçilme başarısını gösteren liderin etkin lider olduğunu ifade etmektedir. Liderliği daha genel bir çerçevede tanımlayan Bennis (1989, s. 28) liderliğin önce kendini tanımaktan geçtiğini, güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek gerekli tedbirleri almakla başladığını vurgulamaktadır. Lider olarak tanımlanan kişiler izleyenlerinden önce kendisine liderlik eden, ortalama bir bireyden daha derinlemesine düşünen, hayatı boyunca kazandığı deneyimleri yansıtan kişilerdir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere liderlik farklı disiplinlerle ilişkili çok yönlü sosyal bir olgudur. Dolayısıyla liderlik hangi bağlamda inceleniyorsa tanımı da o bağlama göre değişmektedir (Özdemir, 2018, s. 200). Ancak farklı yazarlar liderlik tanımlarında etkileme, ortak amaç takibi, izleyenleri ve örgütün diğer unsurlarını etkileme gibi ortak noktalara değinmektedirler.

Okul açısından değerlendirildiğinde liderlik, grup dinamiği ve yönetimini sağlamak, müfredatı değerlendirmek ve öğretmenlere etkili bir şekilde rehberlik yapmaktır (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012, s. 64). Aynı zamanda liderlik okul misyonunu belirlemeyi, pozitif öğrenme ortamı geliştirmeyi, öğretim programları ve süreci yönetmeyi ve sınırların ötesini görmeyi gerektirir (Özdemir ve Sezgin, 2002, s. 267-282). Bu bağlamda okul yöneticilerinden beklenen liderlik davranışları her geçen gün artmaktadır. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinden geleneksel olarak beklenen personel takibi ve okulun fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak, çağdaş yaklaşımlarda yerini profesyonel kontrolün egemen olduğu bir yapıya bırakmaktadır (Özden, 2005, s. 52). Bu bağlamda okul müdüründen davranış ve uygulamada farklı boyutlarda yetkinlikler göstermesi beklenmektedir (Türkoğlu ve Cansoy, 2018, s. 3). Okul müdürlerinin bu yetkinlik ve liderlik davranışları arasında öğretim lideri olmak, kişiler arası ilişkilere

önem vermek, örgütsel bütünleşmeyi, personel yönetimi ve motivasyonunu sağlamak gibi rol ve görevleri saymak mümkündür (Şişman, 2011, s. 142).

2.2.1. Liderlik Kuramları

Bu bölümde liderlik kuramlarından kişisel özellikler kuramı, davranışsal kuram ve durumsal kuram ile yeni liderlik kuramlarından dönüşümcü, işlemci, dağıtımcı liderlik ve öğretmen liderliğine değinilecektir.

2.2.2. Kişisel Özellikler Kuramı

İlk çalışmalarını Thomas Carlyle'in yaptığı kişisel özellikler kuramının çıkış noktası liderliğin sonradan kazanılmayıp doğuştan gelen özelliklere bağlı olduğu inancıdır. İnsanlık tarihini etkileyen güçlü liderlerin lider olarak doğduklarından hareketle *Büyük Adam Kuramı* olarak da adlandırılmıştır. Tarihin bir özgeçmişler öyküsü olduğuna inanılır ve toplumları geniş ölçüde etkileyen güçlü liderlerin öyküleri ile ilişkilendirilir (Can, Aşan Azizoğlu ve Miski Aydın, 2015, s. 275). Özellikler kuramı lider değişkenini ele aldığı ve etkin liderlerin hepsinin aynı özelliği taşımadığı anlaşılınca fazla başarılı olamamıştır. Yapılan araştırmalarda liderlik süreci salt lider değişkenine bağlı olarak ele alınmış ve grup üyeleri arasında liderden daha fazla liderlik özelliklerine sahip olduğu halde lider olarak ortaya çıkmayan grup üyelerinin olduğu tespit edilmiştir. Özellikler kuramı nasıl iyi bir lider olunacağı sorusuna cevap bulamamıştır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s. 74).

2.2.3. Davranışsal Kuramlar

Davranış kuramları temelde liderliğin etkisini liderin kişisel özelliklerinin değil davranışlarının belirlediğini var saymaktadır. Bu var sayıma göre davranışsal yaklaşım liderin, liderlik yaparken gösterdiği davranışlar üzerinde durmuştur (Bakan, 2008, s. 4). Ohio Üniversitesinde lider etkililiğini ölçmek için yapılan çalışmalar sonucunda Liderlik Davranışlarını Tanımlama Ölçeği (LDTÖ) geliştirilmiştir. Ölçeğin yapıyı kurma ve anlayış gösterme olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015, s. 386).

Michigan Üniversitesinde lider davranışlarıyla ilgili yapılan araştırmalar sonucunda Ohio Üniversitesi araştırmalarına benzer olarak üretim merkezli ve çalışan merkezli olmak üzere iki boyut tespit edilmiştir. Üretim merkezli lider davranışı büyük oranda yapıyı harekete geçirme davranışına benzemektedir. Çalışan merkezli lider

davranışı ise kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesine odaklanmaktadır. (Lunenberg ve Ornstein, 2013, s. 108). Rensis Likert pek çok yönetici ve işçi üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda bu boyutları işçi yönelimli ve üretim yönelimli olarak tanımlamıştır. Likert katılımcı liderlik örüntüsünün ortalamadan daha yüksek bir performansla örgüt işleyişini etkilediğini savunmuştur (Aydın, 1988, s. 189).

2.2.4. Durumsal Kuramlar

Fiedler'in öncülüğünde başlayan durumsal liderlik yaklaşımıyla ilgili çalışmalarda liderlik davranışlarının kişilik ile liderlik yapılan çevrenin yani durumun etkileşimi sonucunda oluştuğu görüşü ağırlık kazanmıştır. Fiedler liderlerin güdülenme derecelerini tespit etmek için "en az tercih edilen iş arkadaşı" (Least Preferred Co-worker) modelini geliştirmiş ve insanların birlikte çalışmak istemedikleri insanlara karşı olan tutumlarını ölçmeye çalışmıştır. Buna göre çalışanlar, birlikte çalışmak istemedikleri insanlara karşı güçlü bir coşkusal tepki göstermekteydiler. Oysa en az tercih edilen iş arkadaşını bile olumlu ifadelerle tanımlayanlar insanlarla olan yakın ilişkiyi amaçlara ulaşmak için bir koşul olarak görmekteydiler. Fiedler'in kuramında diğer bir kritik unsur da liderlik yapılan ortamın özellikleridir. Bu özellikler lider-izleyen ilişkilerinin niteliğini, görevin yapılandırılmasını ve liderin gücünü kapsamaktadır (Aydın, 1988, s. 195).

2.2.5. Çağdaş Liderlik Kuramları

Kişisel özellikler, davranış ve durumsal kuramların liderliği açıklamada yetersiz kalması liderlikte yeni araştırma ve yaklaşımlara neden olmuştur. Yeni liderlik kuramları başlığı altında dönüşümcü, işlemci, dağıtımcı ve vizyoner liderlik ile öğretmen liderliğine değinilecektir.

2.2.6. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik, liderleri örgütlerde birer değişim ajanı olarak değerlendirir. Değişim ajanları örgütü değişen koşullara uyum sağlaması için dönüştürerek başarıyı artırmaya çalışır. Örgütü amaçlarına ulaştırmak için çalışanlarına güç verir (Doğan, 2016, s. 108). Dönüşümcü liderlik izleyenlerin değerlerini ve ihtiyaçlarını değiştirmeye odaklanır. Bu değişimi en ideal etkiyi göstererek, çalışanlara ilham vererek, entelektüel uyarım yaparak ve çalışanlara bireysel ilgi göstererek gerçekleştirir (Bass ve Riggio, 2006, s. 6-7). Dönüşümcü liderler düşünür, sorgular, risk alır ve düşünceleriyle

izleyenleri etkiler. Örgütlerde bireylerin gelişimlerini destekleyen bir iklim oluştururlar ve yüksek enerjiye sahiptirler. Bu liderlik yaklaşımında bireysel hedef ve ihtiyaçlar liderin hedef ve ihtiyaçlarıyla birleşir. Dönüşümcü liderlerin başarısının altında liderin karizmatik özelliklere sahip olması yatmaktadır. İzleyenler karizmatik özelliklere sahip dönüşümcü liderin kişiliğiyle özdeşleşirler (Çelik, 1998, s. 2).

2.2.7. İşlemci (Sürdürümcü Liderlik)

İşlemci liderlik koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve serbestlik tanıyan liderlik (laissez faire) alt boyutlarında incelenmektedir. Koşullu ödül alt boyutunda lider, beklentileri konusunda izleyenleri bilgilendirir ve performansa göre ödüllendirme yapar. Lider ile izleyenler arasında performans ve ödül konusunda gizli bir değiş tokuş sistemi vardır (Avcı, 2015, s. 92). Başarı devam ettiği sürece bu sistem çalışır. Ancak verimsizlik durumunda istisnalarla yönetim devreye girer. Lider gerekli müdahaleleri yaparak düzeltme işlemlerine başlar (Doğan, 2016, s. 125). Serbestlik tanıyıcı lider alt boyutunda ise lider etkisiz ve kararsız kalmakta, çalışanları kendi haline bırakmakta ve sistemde ve yönetimde adeta görünmemektedir (Avcı, 2015, s. 93). İşlemci liderler örgüt geleneklerini korumak için çaba gösterirler. Risk almak istemezler, değişimden yana olmazlar (Doğan, 2016, s. 130).

2.2.8. Dağıtımçı Liderlik

Liderliği örgütün her kademesindeki bireylere yayması dağıtımçı liderliğin önemini gittikçe artırmaktadır (Baloğlu, 2011, s. 128). Dağıtımçı lider, lider olsun olmasın her bireyi liderliğe katkıda bulunacak eylemler yapmaya teşvik eder. Dağıtımçı liderlik terimi temsil gücünü de kapsamaktadır. Bu temsiliyet okulların üzerindeki artan baskı ve dış talepler nedeniyle alternatif yaklaşımlar gerektirir. Bu yaklaşımlarla okulların kendilerini yeniden tanımlamaları ve konumlandırımları beklenmektedir. Birçok okul liderlik ekiplerini yeniden yapılandırarak yeni rol ve modeller oluşturmuşlardır. Eğitim dünyasındaki liderlik anlayışı, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek ve yeni talepleri karşılayabilmek için esneklik ve yeni uzmanlıklar gerektirmektedir. Dağıtımçı liderlik eski örgütsel yapının çağın gerektirdiği öğrenme ortamlarına uymadığında geniş ölçüde kabul görmektedir. Son olarak ve en önemlisi de dağıtımçı liderliğin ampirik gücünün olması onun önemini artırmaktadır. Dağıtımçı

liderliğin öğrenci öğrenmeleri ve örgüt çıktıları üzerinde pozitif bir farklılığa neden olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Harris ve Spillane, 2008, s. 32).

2.2.9. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik izleyenleri toplu biçimde etkileme, eyleme geçirecek vizyonları oluşturabilme ve aktarabilme yeteneğidir. Örgütü geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran liderler vizyoner lider olarak görülmektedir. Vizyoner liderler sezgi ve düşünceleri geliştirerek yeni bir bakış açısı oluştururlar. Vizyonu örgütün tüm kademelerine yayarak kurumsallaştırabilirler. Vizyoner liderin üç temel görevi yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmaktır. Yol ulaşılacak hedeftir. Vizyoner lider birçok yoldan en uygununu görebilmelidir. Gelecekle ilgili tasarımı olan yönetici yolu görme arayışındadır. Yolu görmekle birlikte yolda başarıyla yürüyen lider vizyoner liderdir. Yürünen yol ile görünen yol farklı olursa vizyona ulaşamaz. Lider vizyona ulaşmak için yeni yollar açar. İzleyenler bu yeni yolda yürürler (Çelik, 1997, s. 472). Vizyoner liderler çalışanları vizyonları ile etkileyerek motive ederler. Çalışanların örgütün amaçlarına odaklanmalarını sağlarlar. Bunu yaparken çalışanları dinlerler ve değerlerine saygı duyarlar (Tekin ve Ehtiyar, 2011, s. 4010).

2.2.10. Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği öğretimle ilgili süreç ve etkinliklerde görev üstlenme, proje geliştirme, çevresindekileri etkileme ve meslektaşlarının gelişimine katkıda bulunma yeterliliğidir (Can, 2009, s. 387). Danielson'a (2006, s. 10) göre öğretmen liderliği, salt sınıfındaki öğrencileri değil tüm okula nüfus etmek ve onları etkilemektir. Katzenmeyer ve Moller (2009) mesleki dayanışma, karara katılma, etkili iletişim ve özerklik desteğine sahip okul kültürünün öğretmen liderliğini destekleyici ve geliştirici bir çevre oluşturduğunu belirtmektedir. Öğretmen liderliği müfredatı geliştirici, okul ekibini güçlendirici, deneyimli ve daha az deneyimli personele rehberlik edici ve sınıf ortamıyla güçlü bir eylemsel bağ kuran kişiler olarak nitelendirilmektedir (Harris ve Muijs, 2003, s. 6). Öğretmen beklentileri karşıladığında ve çevresini etkilediğinde örgütte informal liderlik statüsünü kazanmış olur. Öğretmen liderliği karar verme stratejileriyle öğrencilerin motivasyon düzeylerini yükseltir. Öğrenci performanslarını olumlu yönde etkileyerek onların da çevrelerini etkileyen birer lider olarak yetişmelerine katkıda bulunur (Can, 2009, s. 387).

2.3. Öğretim Liderliği

Bu bölümde öğretim liderliğinin tanımı, özellikleri ve boyutları üzerinde durulduktan sonra öğretim liderliğini sınırlayan etmenler ile bu konuda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

2.3.1. Öğretim Liderliği

Okul yönetiminin okul başarısını artırmada önemli bir role sahip olduğu tartışılmaktadır (Aksoyalp, 2010, s. 142; Balcı, 2011, s. 198; Bilge, 2013, s. 13; Gümüşeli, 2014, s. 17; Hallinger, 2012, s. 5; Hallinger ve Murphy, 1985, s. 217; Harris, 2003, s. 3; Leithwood, Seashore Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004, s. 5; Ovando ve Cavazos, 2004, s. 8; Polatcan ve Cansoy, 2018, s. 9; Serin ve Buluç, 2012, s. 438; Şişman, 2011, s. 30). Okul müdürünün rolü toplumun beklentileri karşısında değişik dönemlerde farklılık göstermesiyle dikkat çekmektedir. Son yıllarda yaşanan bireysel ve toplumsal değişimlerin okul yönetimine yansması, okul müdürlerinin toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştıracak, iletişime açık, hizmet odaklı, sosyal ve örgütsel bazda mimarlık görevini üstlenecek, öğrenmeye dayalı pozitif iklim oluşturacak öğretim liderliği becerileri ile donatılmasını gerekli kılmıştır (Murphy, 1988, s. 120-127). Okul yönetiminin artan sorumluluğu çok farklı grupların okullar üzerindeki toplumsal baskısını artırmış ve okul müdürlerinin öğrenci başarısındaki sorumluluklarına daha çok odaklanılmasına neden olmuştur (Balcı, 2011, s. 168). Okullarda liderlik gelişimine odaklanmak okul liderlerinin uygulamalarını değiştirerek okul gelişimini sağlamayı amaçlayan okul reformlarının sonucunda gerçekleşmiştir (Hallinger, 2007, s. 3).

Tüm okul reformları öğretim ve öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Fakat aralarında çok büyük farklılıklar vardır. Örneğin bazı reformlar ülkedeki tüm okulları iyileştirmeye çalışırken bazıları okuldaki öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını düzenlemeyi diğer bir kısmı ise öğretim programlarının yenilenmesini amaçlamaktadır. Okul reformlarında bu kadar çok farklı yaklaşımların olması okul başarısını liderlerin liderlik motivasyon ve kapasitelerinin başarısıyla ilişkili kılmaktadır. Ancak okul liderleri, hemfikir olmadıkça öğrenci öğrenmesini iyileştirecek bir reformun gerçekleştirilmesi ihtimali çok azdır. Dolayısıyla okul reformu için kritik öneme sahip

olan etkili ya da başarılı liderliğin ne olduğuyla, neye benzediğiyle ve nasıl çalıştığıyla ilgili daha çok bilgiye ihtiyaç duyulması kaçınılmazdır. Etkili ve başarılı liderlerle ilgili yapılan araştırmalarda liderliğin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisi, başarılı liderlerin çoğunlukla kullandıkları liderlik tarzları ve bunların farklı liderlik tarzlarıyla karşılaştırılması, başarılı liderlik için başka nelerin gerektiği ve öğrenci öğrenmesini hangi uygulamalarla sağladığı konularına açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Alanyazında liderliğin özelliklerine göre tanımlanan farklı liderlik türlerinin ortak yanı örgütün etkililiğini artırmak ve örgüt üyelerinin bu amaç doğrultusunda ilerlemesini sağlamaktır. Bu yönüyle liderlik hem basit hem de karmaşık bir kavramdır (Leithwood, Seashore Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004, s. 4, 6).

Okulların liderleri olarak kabul edilen okul müdürleri (MEB, 2000) öğrenci başarısının en önemli belirleyicileridir. Okul müdürünün değişen rol ve görevleri arasında öğrenci başarısına katkıda bulunacak öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek, öğretmen liderliğini geliştirmek, okul gelişimini ve etkililiğini sağlamak ve örgütsel öğrenmeyi güçlendirmek sayılabilir. Okul müdürleri öğrencileri toplumsal değişimlere hazırlayarak okul ile toplum arasındaki bağı güçlendirir (Mulford, 2003, s. 23). Bir diğer görüşe göre okul müdürleri okulda bütçe planlayıcısı, etkinlik yürütücüsü, ekonomist, halkla ilişkiler ve değerlendirme uzmanı rollerini üstlenmektedir (National Association of Secondary School Principals, [NASSP], 2007, s. 15). Okul müdürlerinin rollerini, örgütteki insanların gelişimlerini sağlayacak kültür oluşturmak, örgütte hesap verebilirlik kültürünü egemen kılmak (Elmore, 2000, s. 4, 22), okulda öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırmaya odaklanmak (Bartell, 1989, s. 121), örgütteki farklılıkları uyumlu hale getirmek için izleyenlerine rol model olmak (Bektaş, 2016, s. 50), okula teknik alt yapı sağlamak ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek (Fullan, 2001, s. 10) olarak tanımlandığı da görülmektedir. Okul müdürlerine atfedilen bu yeni roller müdürleri öğretim lideri konumuna getirmektedir.

Öğretim liderliği kavramı 1970'li yıllarda etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte Batılı ülkelerde kullanılmaya başlanmıştır. Liderliğin etkili okullar ve değişen örgütsel yapı üzerinde yapılan araştırmalarda okul çıktılarının seviyesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüş ve yöneticilerin liderlik özellikleriyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmalara göre öğrenci ve okul başarısında bireysel yeteneklerin yanında örgütsel özelliklerin ve okul yöneticilerinin

sergilediği öğretim liderliği davranışlarının etkisi olabileceği öne sürülmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 217; Şişman, 2014, s. 53). 1980’li yılların başlarında gelir düzeyi düşük şehirlerdeki bazı okulların yöneticilerinin öğrenci başarıları ile dikkat çekmesi öğretim liderliği davranışlarına sahip okul müdürlerinin önemini ortaya çıkarmıştır (Hallinger, 2003, s. 330). Öğretim liderliği kavramı Kuzey Amerika’dan gelmektedir. İngiltere ve bazı Avrupa ülkelerinde öğretim liderliği kavramı yerine “öğrenme merkezli liderlik” kavramı kullanılmaktadır (Bush, 2018, s. 16). Ancak Türk alanyazınının öğretim liderliği kavramıyla tanışması Amerika ve Avrupa kadar eski değildir. Türkiye’de eğitim yönetiminin öğretmenlikten farklı bir meslek alanı olarak kabul edilmesi ancak 1964 yılında Eğitim Bilimleri Fakültesinin kurulmasından sonra olmuş ve öğretim liderliği kavramı ise çok daha sonra 1990’lı yılların ortalarında Türkçe eğitim yönetimi alanyazınında yer almıştır. Okul müdürlüğünün tarihsel evriminde okul çevrelerinde meydana gelen ekonomik, sosyal, politik ve teknolojik değişimler etkili olmuş ve beklenti ve roller değişmiştir. Ancak okulun temel görevi olan öğrenme ve öğretmeyi sağlamak için bu süreçte okul müdürünün öğretim liderliği rol ve sorumluluğu hiçbir zaman ortadan kalkmamıştır (Gümüşeli, 2014, s. 10, 17).

Etkili okul hareketiyle ortaya çıkan öğretim liderliğinin çok sayıda tanımı yapılmıştır (Short ve Spencer, 1989, s. 6). Şişman (2014, s. 54) öğretim liderliğini müdür, öğretmen ve denetçilerin okuldaki bireyleri ve olayları etkileme gücü olarak tanımlamakta ve öğretim liderliğinin okuldaki öğrenme ve öğretme süreçlerine yoğunlaşması yönüyle diğer liderlik kavramlarından ayrıldığını ifade etmektedir. Öğretim liderliğinin doğrudan eğitim öğretim süreci ile ilgili olması onu önemli bir liderlik türü haline getirmektedir. Öğretim liderliği okulun varlık nedeninin ve okul politikasının açık ve net bir şekilde ortaya koyulmasını (Özdemir ve Sezgin, 2002, s. 273), okul müdürlerinin öncelikli görevi olan eğitim öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını yükseltmek için okulun akademik performansının geliştirilmesini (Aktepe ve Buluç, 2014, s. 228), okulu daha yapısal hale getirmeyi ve okulla ilgili bireylerin motive edilmesini amaçlayan bir liderlik türüdür (İnandı ve Özkan, 2006, s. 124). Öğretim liderliği öğrenci öğrenmesini etkileyen tüm liderlik etkinlikleri ve davranışlarının bütünüdür. Öğretim liderliği öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine yoğunlaşmasıyla diğer liderlik türlerinden ayrılmaktadır. Dolayısıyla öğretim liderliği öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili bir liderlik türüdür (Gümüşeli (2014, s. 31).

Öğretim liderleri öğrencinin akademik sonuçlarını iyileştirme hedefine odaklanmaları yönüyle öğretim lideri nitelikleri taşımayan okul müdürlerinden daha zor bir görev üstlenmektedirler (Hallinger, 2003, s. 332). Öğretim lideri olan okul müdürleri öğrencinin akademik başarısında sorumluluk üstlenerek başarıyı artırmada öğretmenlerin yeni teknikleri kullanma ve derinlemesine bilgi sahibi olmalarının önünü açar (Graczewski, Knudson ve Holtzman, 2009, s. 72-73). Öğretim liderliği okul müdürünün okulda gerçekleşen eğitsel deneyiminin birincil kaynağı olarak görülmektedir (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012, s. 2488). Yönetimden ayrı bir kavram olarak ele alınan öğretim liderliğinin en genel anlamıyla öğrenme ve öğretim ile ilgili eylemleri içerdiği söylenebilir. Daha ayrıntılı tanımlamak gerekirse, öğrencinin öğrenme çıktılarını geliştirmek için okul kültürünün güçlendirilmesi ve öğretim yönetimin etkili hale getirilmesi ve uygulanmasıdır (Ovando ve Cavazos, 2004, s. 8). Yapılan bu tanımlarda okul müdürünün öğretim liderliği, okul içinde ve okul dışında öğrenmeyi geliştirmeye yönelik yerine getirmek durumunda olduğu davranışları kapsamaktadır.

2.3.2. Öğretim Liderliğinin Özellikleri

Öğretim liderlerinin davranışları okul bağlamında şekillenmektedir. Okul yöneticisinin iyi bir öğretim lideri olabilmesi için öncelikle iyi bir yönetici olması gerektiği söylenebilir (Şişman, 2014, s. 25). Öğretim liderleri örgütü istenen yönde geliştirmek ve örgütsel amaçları gerçekleştirmek için *akademik başarıya odaklı* hedefler belirlerler (Hallinger, 2003, s. 346-347). Okulun teknik özü öğrenme ve öğretmedir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 29). Öğretim liderlerinin en önemli özelliklerinden biri öğrenci öğrenmesini en üst düzeyde sağlayarak etkili okullar meydana getirmek ve okulun hedeflerini gerçekleştirmek için öğretmen, öğrenci ve diğer iş görenleri güdülemektir (Cemaloğlu, 2013, s. 146). Öğretim liderleri okulun hedeflerini gerçekleştirirken bu hedefler üzerinde personelle fikir birliği sağlamayı, hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak ve tüm öğrencileri kapsayacak yüksek beklentileri yansıtan standartlar geliştirmeyi ilke edinirler. Hedeflerin gerçekleşme ve standartların karşılanma düzeylerini belirlemek için öğretim liderleri okulun öğretim programlarını ve öğrencileri değerlendirirler. Okul müdürleri öğretim lideri olarak hedefleri belirlemek, öğrenci başarısını takip etmek, öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin gelişimine destek

olmak, öğretim programlarının uygulanmasını sağlamak ve denetlemek gibi özelliklere sahip olmalıdırlar (Murphy, Hallinger, Weil ve Mitman, 1983, s. 140-141).

Öğretim liderleri okulun akademik misyonunu strateji ve eylemlerle uyumlu hale getirmek için koordinasyon ve kontrol stratejilerini kullanmaktadırlar. Bu nedenle öğretim liderleri salt liderliğe değil aynı zamanda yönetime de odaklanmaktadırlar (Hallinger, 2012, s. 5). Öğretim liderleri olan okul müdürleri okul yönetiminde her çocuğun öğrenme fırsatına sahip olabileceği okullar inşa ederler. Müfredatı ve öğretime öncelik verirler. Okulu amaçlarına ulaştırmak için kaynak sağlar ve bu kaynakları harekete geçirirler. Okulda her alanda yüksek beklentinin olduğu bir ortam oluştururlar. Öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurarak personel gelişimini desteklerler. Sık sık sınıfları ziyaret ederek geri bildirimde bulunurlar. Net bir vizyon oluşturarak akademik hedeflerden sapma göstermezler (Smith ve Andrews, 1986, s. 15-16). Öğretim liderleri okul yönetimindeki değişiklikler başta olmak üzere toplumsal değişikliklerin tümünün doğasını anlaması, program geliştirme ve değerlendirme, karar süreçleri, problem çözme ve çatışma yönetimi alanlarında bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekmektedir. Okulda öğretmenlerin öğretmeni olan okul müdürleri yetki ve sorumlulukları paylaşım temelli bir okul ve öğrenme kültürünün inşasında anahtar role sahiptir (Şişman, 2014, s. 68,72).

Öğretim liderliği diğer liderlik türlerinden farklı olarak öğrenci, öğretmen, öğretim programları, okul ve personel gelişimi, öğretme ve öğrenme süreci gibi konularla doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır. Okul yönetiminde öğretim liderliği rolünü üstlenen müdürlerin geniş bir vizyon ve güçlü bir bakış açısına sahip, öğrenci başarısında sahip olduğu sorumluluğun farkında olan liderler olduğu söylenebilir.

2.3.3. Öğretim Liderliğinin Boyutları

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili farklı yazarlar tarafından geliştirilen boyutlandırma çalışmalarının birbirleriyle benzeşen ve farklılaşan yönleri bulunmaktadır. Aşağıda çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan öğretim liderliği boyutlarına yer verilmiştir:

Weber (1989, s. 192) öğretim liderliğinin boyutlarını, okul misyonunu tanımlama, müfredatı ve öğretimi yönetme, olumlu bir okul iklimi oluşturma, öğretmenleri izleme ve geri bildirimde bulunma ve öğretim programını değerlendirme

olarak belirlemiştir. Krug (1992, s. 430-443), öğretim liderliğinin okul misyonunu tanımlama, öğretimin denetimi ve yönetimi, öğretim programının yönetimi ve değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve öğretim ikliminin geliştirilmesi boyutlarından oluştuğunu ifade etmiştir. Andrews ve Soder'e (1987, s. 9) göre öğretim liderliğinin dört boyutu, kaynak sağlama, öğretimsel olarak kaynaklık etme, iletişimci olarak model olma ve okulun her yerinde görünür biri olmaktır. Bir başka boyutlandırmada ise öğretim liderliğinde, müfredatı yorumlama ve öğretim amaçlarını belirleme, öğretim yöntemlerini çeşitlendirme, sınıf yönetimini belirleme, okulda öğrenme iklimi oluşturma ve öğretimsel yenilikleri sağlama olmak üzere beş boyut saptanmıştır (Krüger, Witziers ve Slegers, 2007, s. 2).

Hallinger ve Murphy'e (1985, s. 221-224) göre öğretim liderliğinin üç boyutu okul misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmaktır. Okul misyonunu tanımlama boyutu okul hedeflerinin belirleme ve hedefleri paydaşlara iletme alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğretim programının yönetimi boyutunda öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı koordine etme ve öğrenci gelişimini izleme alt boyutları bulunmaktadır. Olumlu bir okul iklimi oluşturma boyutu ise öğretim zamanının korunması, mesleki gelişimin desteklenmesi, okulda görünür bir lider olmak, öğretmenleri teşvik etmek, akademik standartları geliştirmek ve öğrenmeyi teşvik etmek gibi alt boyutlara sahiptir. Şişman'a (2014, s. 72-100) göre öğretim liderliğinin altı boyutu vardır. Bunlar, "okulun vizyon ve misyonunun yönetimi, okul programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, okul ikliminin ve kültürünün yönetilmesi ve okul çevresinin yönetimidir".

Araştırmacılar tarafından okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin yapılan sınıflandırmaların birbirine benzeyen yönleri olduğu gibi birbirinden farklı yönleri de bulunmaktadır. Bu sınıflandırmaları teknik beceriler ve insani beceriler olmak üzere iki genel boyutta toplamak mümkündür. Bu becerilere sahip olan okul müdürlerinin okulda öğretim liderliğiyle ilgili görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir (Şişman, 2014, s. 68). Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları Şişman'ın (2014) sınıflandırması dikkate alınarak incelenmiştir. Bu bağlamda bu boyutlar ve özellikleri bundan sonraki bölümde incelenmiştir. Bu boyutlar okul vizyon ve misyonunun yönetimi, okul programının ve öğrenmenin yönetimi,

öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, okul ikliminin ve kültürünün yönetimi ve okul çevresinin yönetimidir.

2.3.4. Okulun Vizyon ve Misyonunun Yönetimi

Vizyon, görme, görüş, hayal gücü ve geleceği kestirebilme anlamına gelmektedir. Yönetim alanında vizyon daha çok liderlik ve örgütsel kültürle birlikte ele alınmaktadır. Yöneticinin vizyonu örgütün misyonunu da belirlemektedir. Vizyon sahibi olmayan yöneticinin örgütün geleceği hakkında net bir görüşe sahip olması beklenemez (Çelik, 1995). Okul bağlamında vizyon okulun gelecekte olmak istediği yer ve durumun hayal ürünü olmayan bir resmidir. Misyon ise okulun temel görevidir. Bu iki kavram birbiriyle iç içedir. Okulun vizyon ve misyonunu tanımlamada okul hedeflerini belirleme ve belirlenen hedefleri okulun paydaşlarına iletme davranışları bulunmaktadır. Öğretim liderlerinin okul için başarmaya çalıştığı şeyin okulun vizyonu olduğu söylenir. Müdürün görevi okul ve sınıfta gerçekleşen eylemleri birbirine bağlayarak okulu amaçlarına ulaştırmaktır. Müdürün rolü okul misyonunu tanımlamada hedeflerin okul çapında belirlenmesini ve bu hedeflerin ısrarcı bir şekilde okul topluluğuyla paylaşılmasını içerir. Öğretimsel olarak etkili okullar genellikle öğrenci başarısına odaklanan net bir şekilde tanımlanmış hedeflere sahiptir. Bu işlev, okul müdürünün okulun önemli hedeflerini öğretmenlere, velilere ve öğrencilere bildirme şekilleriyle ilgilidir. Müdürler, okul öğretim hedeflerinin önemini, özellikle öğretim, öğretim programı ve bütçe kararları bağlamında, okul yılı boyunca periyodik olarak çalışanlarla tartışarak ve inceleyerek anlaşılmasını sağlayabilir (Hallinger ve Murphy, 1985).

Öğretim lideri olarak okul müdürü okulun vizyon ve misyonunu tanımlamalı ve tüm paydaşlarca paylaşmalıdır. Vizyon ve misyon okulun içinde bulunduğu toplumsal bağlamdan ayrı düşünülemez. Vizyonun okulun kadrosuyla toplumun bütünleşmesini sağlayıcı nitelikte olması gerekmektedir. Okul müdürünün sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri vizyon sahibi olmasıdır. Özellikle geleceğe yönelik bir belirsizlik durumunda vizyon sahibi liderlerden geleceğe ilişkin bir vizyon belirlemesi beklenmektedir. Vizyon sahibi okul müdürü okulun gelecekteki resmini çizerken okul çalışanlarını da yönlendirerek harekete geçirir. Okul müdürü okulun amaçlarını belirlerken okulun vizyonunu kapsayan açık ve anlaşılır amaçlara yer vermelidir. Zira açık amaçlar ile belirlenen vizyon yöneticilere, öğretmenlere ve öğrencilere yol gösterir, onlara rehberlik eder. Okullar belirli amaçlara sahip olan örgütlerdir. Vizyon, misyon ve

amaçlar okuldaki eğitsel etkinliklere yol gösterir (Şişman, 2014, s. 8, 73-74). Okulun vizyon ve misyonunu tanımlamak, okulun amaçlarını belirlemeyi ve okulla ilgili tüm kişi ve gruplarla iletişim yoluyla paylaşmasını ve anlaşılmasını sağlamayı içermektedir. Okul müdürünün okulun tüm personeliyle iş birliği içinde belirlediği akademik hedefler personelin günlük uygulamalarıyla da desteklenmelidir (Hallinger, 2007, s. 225). Yüksek düzeyde belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek daha fazla çabayı gerektireceğinden amaçlar olabildiğince yüksek tutulmalıdır. Öğrencilerle ilgili yüksek standartların oluşturulması herkesi daha fazla çalışmaya teşvik edebilir (Şişman, 2014, s. 78).

2.3.5. Okul Programının ve Öğrenmenin Yönetimi

Okul programının ve öğrenmenin yönetilmesi boyutu öğretim ve müfredatın koordinasyon ve kontrolüne odaklanmaktadır (Hallinger, 2007, s. 226). Öğretim programları aslında eğitim politikalarının eteğe kemiğe bürünmüş şeklidir. Türkiye’de öğretim programları 1926 yılında 789 sayılı kanunla Milli Eğitim Teşkilatı içerisinde kurulan Milli Talim ve Terbiye Dairesi tarafından hazırlanmaktadır. Daha sonra adı Talim ve Terbiye Kuruluna dönüşen kurul öğretim programlarının ve ders kitaplarının hazırlanması ve onaylanması görevlerini üstlenmiştir. Öğretim programları genel olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesini esas almaktadır. Devletler öğrencilerin kazanmasını istediği bilgi, beceri, tutum ve davranışları öğretim programları aracılığıyla öğrencilere iletirler. Öğrenci, öğretmen ve okul programı eğitimin üç temel bileşenidir. Hazırlanan programlar öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almalı, farklılıkları zenginlik olarak kabul etmeli, eleştirel düşünceye sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir (Eğitim-Bir-Sen, 2017, s. 27-29, 109).

Okul programının ve öğrenmenin yönetimi boyutu, özellikle müfredat ve öğretim ile ilgili alanlarda öğretmenlerle çalışmayı içerir. Bu boyut kendisiyle ilgili birçok işlevden oluşur. Bunlar öğretimi denetlemek ve değerlendirmek, müfredatı koordine etmek ve öğrencinin ilerlemesini izlemektir. Öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi işlevinde müdürün temel görevi, okul hedeflerinin sınıf içi uygulamalara çevrilmesini sağlamaktır. Bu, öğretmenlerin sınıf hedeflerini okulun hedefleriyle koordine etmeyi içerir. Okul müdürleri öğretmenlere destek vererek ve çok sayıda sınıf ziyareti yaparak sınıf öğretimini izleyebilir. Öğretimin yakından denetlenmesinin daha büyük öğrenci başarısı ile sonuçlandığına dair çok az kanıt

olmakla birlikte bu işlev okul programının ve öğrenmenin yönetimi boyutuna dahil edilmiştir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 222).

Eğitim örgütlerinin gevşek yapıları sistemler olması, aşırı kontrolü, değişmez kurallar ve prosedürler belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Bina, araç-gereç gibi işletmeyle ilgili denetimler yapılandırılabilen ancak eğitim öğretim ile ilgili denetimlerin daha esnek olması gerekmektedir. Öğretmenler hizmet öncesinde ve süreç içinde değişen koşullara uygun olarak yetiştirilmemişse sistemden başarı beklenemez. Eğitim örgütlerinin denetimi ayrı bir uzmanlık ve duyarlılık gerektirmektedir. Sınıftaki öğrenci-öğretmen etkileşimine dışarıdan yapılan yanlış müdahalelerin etkileşime zarar verme olasılığı yüksektir. Yöneticiler öğretmene yardımcı olmak ve işini kolaylaştırmak için vardır. Asıl amacı olan eğitim öğretim niteliğinin artırılmasına hizmet etmeyen denetim, sürece istenen düzeyde katkıda bulunamamaktadır (Dönmez, 2018, s. 4).

Öğretim programını yönetmek okulda eğitim öğretim adına yapılan tüm etkinlikleri planlamak, koordine etmek, denetlemek ve değerlendirmektir. Plan, önceden belirlenen eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için öğretim konusu içinde yer alan etkinliklerden hangilerinin seçileceğini, hangi yardımcı araçlarla birlikte kullanılacağını ve başarının nasıl değerlendirileceğini önceden kağıt üzerinde tasarlamaktır. Eğitim öğretim kurumlarında öğretmenlerin derslere hazırlıklı gelmesi yasal yönden zorunlu, eğitsel yönden gereklidir (MEB, 2003, s. 440). Bunun yanında öğretmenlerin öğretme yöntemleriyle öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu ve bu farklılıklar sonucunda öğretmenin öğretim stiliyle öğrencinin öğrenme düzeyinin ve ilgisinin azaldığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu bulgular öğretmenlerin ders işleyişleriyle öğrenci öğrenmesi arasında denge kurabilmek için okul yöneticilerinin çaba göstermesi gerektiğinin altını çizmektedir (Demirtaş, 2015, s. 9). Okul yönetiminin temel işlevi eğitim öğretimin yapısı ve işleyişidir. Bu nedenle öğretim programı ve yönetimi hakkında yeterince bilgi sahibi olmadan okulun yönetilmesi ve dolayısıyla amaçlarına ulaştırılması çok zordur. Yapılan araştırmalarda öğretim programı ve yönetimine öncelik veren okul müdürlerinin öğrenci öğrenmesinde ve başarısında bir fark yaratabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle etkili bir lider olmak isteyen okul yöneticileri liderlik yeterlilikleriyle birlikte öğretim liderliği yeterliliklerini de geliştirmelidir. Okulun işlevini yerine getirmesi öğretim programının etkili bir biçimde

yönetilmesine bağlıdır. Program yönetimi okul müdürünün en kapsamlı ve karmaşık görevidir (Gümüseli, 2014, s. 37, 73).

Öğretim liderlerinin öğretim yöntemleri ve eğilimleri hakkında bilmesi gerekenler oldukça açıktır. Öğretim liderlerinin öğretmenlere bilinçli tavsiyelerde bulunmaları beklenmektedir. En azından öğretim liderleri öğretim uygulamalarını belirlemek ve analiz etmek için ortak bir dil geliştirmelidir. Karşılıklı iletişim ve etkileşimle öğretim ve müfredat bilgisi büyük oranda geliştirilebilir (Weber, 1989, s. 200-202). Öğretim liderliği de esas itibariyle yöneticinin öğretim programlarına ve eğitim öğretim süreçlerine liderlik etmesidir. Genel olarak öğretim programları okullara hazırlanmış bir şekilde verilse de okul müdürü programın öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazandırmak için yeterli olup olmadığını, bir sonraki öğretim kademesine geçtiklerinde neleri bilecekleri ya da yapabileceklerini, mevcut programın kazanımlarını ne ölçüde kazandıklarını, öğrencilerin programdan daha fazla verim almaları için personele ve öğretmenlere düşen görevlerin neler olduğunu bilmelidir.

Hazırlanan öğretim programları toplumun beklentilerini karşılayacak nitelikte hazırlanmalı, gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlar da dikkate alınmalıdır. Okullarda farklı öğretim kademelerindeki programların birbirinin devamı ya da tamamlayıcısı olması gerekmektedir. Bu durumda farklı kademelerde derse giren öğretmenler arasında koordinasyonun olması da zorunlu hale gelmektedir. Aksi halde ortaya çıkan uyumsuzluk veya akademik yetersizliğin kaynağı daima başkalarının hatası olarak görülecektir. Öğretim programının yönetiminde önemli noktalardan biri de zaman yönetimidir. Okulda yapılan tüm faaliyetler zamanla ilgili ve zamana bağlıdır. Okulun açılışı kapanışı, derslerin başlama ve bitişi zamana göre planlanmaktadır. Temel işlevi öğrenmeyi gerçekleştirmek olan okullarda müdürler zamanın çoğunu eğitim ve öğretimle ilgili işlere ayırmalıdır (Şişman, 2014, s. 79-85). Merkezi yönetimin hazırladığı öğretim programını uygulanabilir bir programa dönüştürmek okul müdürlerine daha zor ve önemli liderlik sorumlulukları yüklemektedir. Bu sorumluluklar öğretim programını öğrenci ve öğretmenlere açıklama, öğretmenlerle birlikte programı inceleme, programın uygulanmasında yol ve yöntemler geliştirme, öğretmenler arasındaki yaklaşım farklılıklarını uygulamayı zenginleştirme yönünde kullanma, programa uyumlu öğretim materyallerini seçme, öğretilen ile ölçülen arasında

tutarlılık sağlama ve düzenli sınıf ziyaretleri yapma olarak sıralanabilir (Gümüşeli, 2014, s. 63).

2.3.6. Öğrenci Gelişiminin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

Okulların birincil ürünü giderek artan rekabet ortamına uyum sağlamak için gerekli bilgi ve becerilere sahip mezunlar topluluğudur. Bu süreçte öğrenci gelişimini kontrol edecek olan öğretim liderleri öğrencinin ilerleyişini hangi yollarla değerlendireceği konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Krug, 1992, s. 5). Öğrenci ilerlemesini izleme öğrenci, öğretmen ve okulun geliştirilmesi bakımından okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri içinde önemli bir sorumluluktur. Ancak Türkiye’de bu sorumluluk okul müdürleri tarafından ihmal edilmektedir. Okul müdürleri öğrenci gelişimini izleme çalışmaları için objektif veri toplanmasına katkı sağlamak, okul düzeyindeki gelişmeleri izlemek sorumluluğuna sahiptir. Bu nedenle son yıllarda öğrenci gelişimini izlemek okul müdürlerinin öğretim liderliği sorumlulukları içinde görülmektedir. Öğrenci ilerlemesini izlemenin üç amacı vardır. Bunlar öğrenci gelişimini izlemenin güçlüklerini belirlemek, öğrencileri başarı düzeylerine uygun olarak yerleştirmek ve belgelendirmek ve eğitim sisteminin hesap verebilirliğini sağlamak için grupları değerlendirerek kıyaslamaktır (Gümüşeli, 2014, s. 176, 180). Değerlendirme sınıftaki öğrenme sürecinin son aşamasıdır. Öğrencinin belirlenen hedeflere ya da kazanımlara ne kadar ulaştığını anlamının yanı sıra kullanılan yöntem ve tekniklerin ne kadar isabetli olduğunu, yararlanılan materyallerin ne kadar etkili olduğunu da anlamayı sağlar (Ünsal, 2017, s. 355).

Denetimsiz bir sistem olmayacağı gibi denetimler salt dıştan kontrol şeklinde de olmaz. Okullarda içsel denetim mekanizmasını güçlenmesine yönelik uygulamalara yer verilmesi gerekir. Öğretim lideri özelliklerine sahip okul müdürleri sık sık sınıfları ziyaret ederek eğitim öğretimi aksatmadan öğrenci gelişimini izleyebilirler. Sınıf ziyaretleri, okulu odasından yönetmeye çalışan müdürlerin aksine öğrencilerle sürekli temas halinde olan ve öğretmenler kadar kendisi de bir öğretim kaynağı ve rol model olarak görülen öğretim liderlerine özgü bir davranıştır. Öğrenci gelişiminin izlenmesinde gerekli istatistik kayıtları tutularak öğretmen, öğrenci ve velilerle paylaşılmalıdır. Başarısız olunan noktalarda gerekli tedbirler alınmalı ve strateji geliştirilmelidir. Başarılı öğrencilerin okul ve sınıf ortamında tanınması sağlanarak diğer öğrencilere rol model olması sağlanmalıdır (Şişman, 2014, s. 87-90).

2.3.7. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi

Okulu iyileştirme ve amaçlarına ulaştırmanın yolu okulun insan kaynağı olan öğretmenlerin iyileştirilmesinde geçmektedir. Ancak okul kadrosunu oluşturmada ve öğretmenleri seçmede yetki sahibi olmayan okul müdürlerinin, atanarak gelen öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için bir öğretim lideri gibi davranmaları, öğretmenlerin motivasyonlarında ve yaptıkları işlerden doyum elde etmelerinde önemli bir etken olmaktadır. Öğretim lideri öncelikle misyon ve vizyonu, kariyer planıyla okul çalışanlarına örnek teşkil etmektedir (Şişman, 2014, s. 91-92). Öğretmenleri geliştirmek ve güçlendirmek için öğretmenlerin mesleki gelişim alan ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlarla tutarlı yardım programlarının hazırlanması özel bir öneme sahiptir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretim liderliği kapsamında sorumluluklarından biri de öğretmenleri denetleyerek denetleme sonunda kendilerini geliştirmek için yardım almaya hazır olan öğretmenler için gerekli koşulları oluşturmaktır. Öğretmenleri geliştirmek mesleki açıdan ve işgören gelişimi açısından değerlendirilmektedir (Gümüseli, 2014, s. 304-304).

Öğretim konularında güçlü olmaları müdürlere, öğretmenlere yol gösterici nitelikte açık bir misyon yüklemektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002, s. 274). Bu bağlamda öğretim liderleri okul kadrosunun geliştirilmesinde çok boyutlu sorumluluklarla karşı karşıyadır. Her okulun ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmenlerin öğretme süreçlerinde kullanacakları teknolojik kaynakları temin etmek ve teknoloji kullanımında yeni yeterlikler kazanmalarını sağlamak, öğretmenlerin gelişimini değerlendirmek, potansiyellerini gösterebilmeyi ve risk almayı teşvik etmek, mesleki gelişim için yeni fırsatlar oluşturmak, bilginin paylaşılmasını sağlamak ve bütün bunları öğretmenlerle sürekli iletişim ve temas halinde gerçekleştirmek durumundadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanmasının ardından öğretim liderleri çalışanların başarılarını ödüllendirerek moral ve motivasyonu artırmaktadırlar. Ödül verme konusundaki son derece sınırlı yetkilerine karşılık öğretim liderleri yazılı ve sözlü teşekkür ya da çeşitli komplimanlarla bu sorunu aşabilmektedirler (Şişman, 2014, s. 92-96). İnsan davranışlarının karmaşık ve anlaşılması güç olması güdüleme ilkeleri konusunu zorlaştırmaktadır. İnsanlar arasındaki kişisel farklılıklar, insanların sürekli bir değişim içinde olması motivasyonun standartlaştırılmaması sonucunu doğurmaktadır (Dağlı, 2018, s. 14).

2.3.8. Okul İkliminin ve Kültürünün Yönetimi

Kültür, örgütü bir arada tutan ve ona belirli bir kimlik kazandıran paylaşılmış yönelimler sistemidir. Paylaşılan normlar, inançlar ve değerler kültürü oluşturmaktadır. İklim ise öğretmenlerin tecrübe ettiği okul ortamının göreceli niteliğidir. Okul iklimi öğretmenlerin davranışlarını etkilemektedir. Üyelerin etkileşiminden ve kendi aralarındaki iletişimin niteliğine bağlı olarak ortaya çıkan okul iklimi okulun kişiliğidir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 413). Uğurlu (2017, s. 209) okul iklimini okuldaki insanlar arasındaki ilişki sonucu oluşan kalite olarak tanımlamaktadır. Hallinger'e (2007, s. 277) göre okul iklimi ve kültürünün yönetimi, içerdiği çeşitli fonksiyonlarla diğerlerinden daha geniş kapsamlı bir boyuttur. Öğretim zamanının koruma, okulda görünür bir kişi olma, öğretmenleri teşvik etme, öğrenmeyi teşvik etme ve farklı yazarlar tarafından ayrı bir boyut olarak elen alınan öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması gibi fonksiyonları kapsamaktadır.

Okul öğrenme ortamı, okuldaki öğrenmeyi etkileyen personelin ve öğrencilerin norm ve tutumlarını ifade eder. Bu boyut temel olarak dolaylı fakat önemli faaliyetlerden oluşmaktadır. Müdürler akademik başarıyı ve üretken çabayı güçlendiren bir ödüllendirme sistemiyle öğrenci ve öğretmen tutumlarını, okulun öğrencilerden beklentileriyle ilgili açık ve net standartlar sayesinde öğretim zamanının korunmasını ve kaliteli personel seçimi ve gelişimiyle öğretim programlarını etkileyebilir (Hallinger ve Murphy, 1985). Okulda öğretmen öğrenci ilişkisi, okul törenleri, kutlamalar, belirli gün ve haftalar, okulun hikayesi, okulun kahramanları, okula ait simge ve paylaşımlar okula kendine özgü bir özellik katmaktadır (Uğurlu, 2017, s. 158). Sağlıklı bir okul iklimi öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılığını, öğrencilerin akademik performansını artırmakta, öğretmen ve yöneticiler arasındaki saygı öğretmen ve öğrenciler arasında da görülmektedir (Dağlı, 2018, s. 8).

Şişman'a (2014, s. 96-100) göre okulun çalışma koşulları ve bu koşulların çalışanlar üzerindeki etkisi okul iklimini oluşturmaktadır. Okul ikliminin çalışanlar üzerinde çok yönlü etkisi bulunmaktadır. Paylaşım ve güvene dayalı, takım ruhu ve biz anlayışının hakim olduğu bir okul iklimi öğretmenlerin ve öğrencilerin moral ve motivasyonlarını yükseltecektir. Zira okullar ortak amaçlara ulaşmak için ortak eylemlerin gerçekleştirildiği, bireysel başarıdan çok grup ve takımların başarısına odaklanılması gereken yerlerdir. Toplumcu kültürlerde görülen biz kavramı, okulda

ortak bir kültürün oluşmasına öncülük etmelidir. Okul yöneticisinin sahip olduğu yönetim becerileri iklim ve kültür oluşturmada örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme görevini üstlenmeyi gerektirmektedir. Örgütsel değişme aynı zamanda çok boyutlu kültürel bir değişim sürecidir. Olumlu bir okul iklimi ve güçlü bir kültürü oluşturabilen öğretim liderleri örgütü etkili ve başarılı kılmada etkin rol oynamaktadırlar.

2.3.9. Okul Çevresinin Yönetimi

Okullar sosyal, ekonomik, politik ve kültürel bir çevrenin parçası ve küçük birer örneğidirler. Toplumdaki özellikler okul çalışanları ve öğretmenler aracılığıyla okula taşınmaktadır. Bu nedenle okul toplumsal değişmelerin çok uzağında değildir. Okulun çevresini aileler, vakıflar, dernekler, iş dünyası ve meslek kuruluşları gibi farklı özellikte topluluklar oluşturmaktadır. Bu toplulukların okul süreçlerine destek ve katılımının sağlanması çevreyle bütünleşmiş bir okul imajı oluşturmaya katkı sağlayabilir. Özellikle okul-veli işbirliği ve öğretmen-aile ilişkilerinin okul süreçlerine olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Ailelerin çocuklarını cesaretlendirmeleri, ödevlerine yardımcı olmaları, çocuklarına zaman ayırmaları ve model olmaları gerekmektedir (Şişman, 2014, s. 101-102).

İnsanın sosyal bir varlık olması yaşadığı topluma ve çevreye ayak uydurmasını gerektirmektedir. Bunun için çevre ile sürekli iletişim ve etkileşim içinde bulunmak gerekmektedir. Okullar, içinde buldukları toplumdan soyutlanamayan sosyal örgütlerdir. Bu nedenle bireylerin ihtiyaçları kadar toplumun ihtiyaçlarının gözetilmesi gerekmektedir (Çalışkan ve Ayık, 2015, s. 70). Okulun girdisini toplumdan alması ve bu girdiyi işleyip yine topluma sunması onun açık sistem olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle okulları toplumdan ayrı düşünmek doğru bir yaklaşım olmayabilir. Çeşitli toplumsal güçlerin ortasında bulunan okulu, bu güçlerle diyalog kurarak amaçlarına ulaştırmak okul yöneticilerinin işidir. Okulun belli amaçları gerçekleştirmek için kurulmuş farklı bir örgüt olduğu çevreyle bütünleşerek açıkça anlatılmalıdır. Farklı yapısını korumadan çevre ile bütünleşen okul amacına ulaşamayacağı gibi farklılığını koruyan ve fakat çevreyle bütünleşemeyen okul da amacına ulaşamaz (Aydın, 1988, s. 131-140; Bursalıoğlu, 2000, s. 33).

Okulda verilen kazanımların ailede takip edilmesi ve aile eğitimi tutarlı olduğu takdirde okulun ve öğrencilerin başarısının artması beklenmektedir. Veliler arasında

politik ya da başka güçleri olanlar bulunabilir. Okul yönetimi bu velilerin güçlerinden ve girişimcilik özelliklerinden faydalanarak çevre ile daha iyi ilişkiler kurabilirler. Okul ve çevre arasında iyi ilişkiler geliştirme ihtiyacından okul-aile birlikleri kurulmuştur. Okul aile birliğinin amacı okulla aile arasında işbirliğini sağlamak, öğrencilerin sorumluluğunu ailelerle paylaşmak ve velilerin birikimlerinden ve statüsünden faydalanmaktır (Bozkurt, 2017, s. 332-334).

Çocuğun ilk çevresi aile olsa da temel becerilerin kazandırılmasında ve bireyi topluma hazırlamada aile tek başına yeterli olamaz. Okul bu ihtiyaçları karşılarken çevre ve aile ile işbirliği ve iletişime dayalı bir ilişki geliştirir. Eğitim öğretimde başarıya ulaşmak isteyen okul müdürü aile ile öğretmen işbirliğine gereken önemi vermek durumundadır. Aile ile sağlıklı bir iletişim kurulmadığında velilerin eğitim öğretim sürecine katılmaları azalmaktadır (Çalışkan ve Ayık, 2015, s. 73). Okul ile aile işbirliğinde velilerin ve öğretmenlerin çocuktan beklentilerinin farklı olması bazı sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir (Balkar, 2009, s. 106). Çoğu zaman okul müdürü anne-baba ile öğretmen arasında girmek zorunda kalmaktadır. Anne-baba ile öğretmen arasında yaşanan gerginliği azaltmak, özveri yoluyla kurulacak bir işbirliğine bağlıdır. Bu süreçte ailenin okul müdüründen beklentileri iyi ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesidir.

Eğitim, sosyal ve ekonomik olduğu kadar çeşitli baskı gruplarının etkilemek istediği politik de bir girişimdir. Bu baskı gruplarının altında çalışan okul müdürleri okulun çevresini oluşturan bu grupları dengede tutmayı başarırca yıpratıcı bir durum oluşmayacaktır. Aksi bir durumda yönetici bu yapıları iyi tanımlamak ve gözlemlemek zorundadır. Dernek, federasyon, sendika gibi meslek kuruluşları bağlı oldukları politikanın birer temsilcisi olsalar da okul yöneticileri tarafından tanınması ve kabul edilmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2000, s. 52-54). Okullar eğitimde ve sosyal hayatta meydana gelen değişiklikleri izlemek ve yeni ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda kendilerini yenilemek durumundadırlar. Bu beklentileri karşılayabilmek için okulun çevresiyle ve ailelerle etkileşim içinde olmaları gerekmektedir. Toplumsal çevrenin beklentilerini okula ileten ve toplum ile okul arasında köprü vazifesi gören, ailedir. Bu nedenle okullar aileden gelen mesajları doğru analiz ederek gerekli çıkarımları yapmak durumundadırlar (Balkar, 2009, s. 106).

2.3.10. Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etmenler

Okul müdürlerinden okul yönetiminde öğretim lideri davranışları sergilemesiyle ilgili beklentiler her geçen gün artmaktadır. Ancak okul müdürleri yönetsel rolleriyle ilgili görev ve sorumlulukları yerine getirirken bazı engellerle karşılaşmaktadırlar. Gittikçe artan ihtiyaç ve beklentiler, durmadan büyüyen ve karmaşıklaşan bürokrasi, zaman darlığı ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesindeki eksiklikler, veli ilgisizliği, iletişim eksikliği, öğretimle ilgili yapılan planlamaların ihtiyacı karşılamaması ve okul bütçelerinin yetersizliği, özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik programların ve bakım, onarım, güncelleme ve destek hizmetlerinin yetersizliği, yetersiz kaynaklar, farklı özelliklere sahip gruplarla ilgilenme zorunluluğu gibi etkenler müdürlerin öğretim liderliği davranışları sergilemesini güçleştirmektedir.

Okul müdürlerinin görevleri arasında sosyal, kültürel, ekonomik, toplumsal ve teknolojik gelişmelerden olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenen eğitim örgütlerini değişim ve gelişimlere uyarlama görevleri bulunmaktadır. Bu değişim ve dönüşüm sürecinde karar verme ve sorun çözme süreçlerinde yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayan okul müdürleri yönetsel sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Merkez örgütünün kararları ve eğitim politikaları uygulamada okul müdürlerinin bazı kısıtlamalarla karşılaşmalarına sebep olmaktadır. Personel alımı, öğretmen yetiştirme, programı planlama ve bütçeyi kararlaştırma gibi yetkilerin merkez örgütünde toplanmış olması okul müdürlerinin eğitim, yetiştirme, değerlendirme ve ödüllendirme gibi öğretim liderliği rollerini yapmalarını sınırlandırmaktadır. Okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri merkez ve yerel düzeyde destek almadan zor görünmektedir. Okul müdürlerinin okulu yönetirken karşılaştığı sorunların çözüm merkezinde yine müdürlerin görülmesi de bir çelişki olarak yorumlanabilir (Çınkır, 2010, s. 1029-1030, 1035; Gümüşeli, 1996, s. 201-209).

Okul müdürlerinin geleneksel yönetim yeterliliklerinin yanında öğrenme ve öğretme, öğretim programının uygulanması ve yönetimi yeterliliklerinde de eksik yönleri bulunmaktadır (Gümüşeli, 2014, s. 73). Okullar yükledikleri toplumsal görevler nedeniyle diğer örgütlere göre daha muhafazakar bir eğilim gösterirler. Bu toplumsal görevler bir taraftan toplumun kültürel mirasını yeni kuşaklara aktarmak bir taraftan da yenileşme ve değişmeyi sağlayacak bireyler yetiştirmek gibi çift yönlü bir işlevi içermektedir. Etkili okullar üzerinde yapılan öğretim liderliği araştırmalarının

bulguları, öğretim liderlerinin okuldaki gelişmeleri yönlendirici ve düzenleyici bir etkiye sahip olduğu yönündedir. (Ada ve Küçükali, 2006, s. 400). Oysa hızlı ve radikal değişimlerin, küreselleşmenin, baskı gruplarının beklentilerinin ve teknolojik gelişmelerin yaşamın her boyutunu etkilemesiyle daha kapsamlı ve çok bileşenli müdür görevleri, tek bir liderlik türü yerine pek çok ve çeşitli liderlik türlerini kullanmayı gerektirecek kadar karmaşık bir yapıya dönüşmüştür (Goodwin, Cunningham ve Eagle, 2005, s. 11-13).

Okul ve eğitimle ilgili hangi sorun olursa olsun ilk sorumlu tutulan kişilerin okul müdürleri olması, müdürlerin işinin ne kadar zor ve karmaşık hale geldiğini göstermektedir. Zira okul müdürlerini yöneticilik görevine hazırlayan standart bir yetiştirme programının olmaması öğretim lideri davranışları sergilemeyi zorlaştıran bir etken olarak görülmektedir. Toplumsal gelişmeler sonucunda çeşitli grupların okuldan beklentileri artarken okul müdürlerinin üstündeki baskı çoğalmakta ve görevlerini bu baskıya rağmen yapmalarına sebep olmaktadır. Okul müdürlerinin öğrencilerin ulusal ve uluslararası sınav başarılarından sorumlu tutulması, öğrenci başarı ve başarısızlığıyla ilgili verileri toplama, bu verileri yönetme ve başarısızlık durumunda tüm paydaşları memnun edecek bir çözüm bulma beklentilerini karşılamaya çalışması, karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik strateji geliştirme eğitimi almamış bir okul müdürünün liderlik davranışı göstermesini sınırlayabilmektedir (Aslan ve Karip, 2014, s. 256-257).

Öğretim liderliği ile ilgili yapılan araştırmalar öğretim liderliğini farklı değişkenlerle ilişkilendirerek öğretim liderliğini sınırlayan etmenler hakkında fikir vermektedir. Bu çerçevede Tabancalı ve Cengiz'in (2018, s. 490) yaptıkları araştırmada öğrenci sayısı fazla olan okul müdürlerinin, öğrenci sayısı az olan okul müdürlerine göre öğretim liderliği davranışlarını daha çok sergiledikleri sonucuna ulaşmaları öğrenci sayısının öğretim liderliği davranışlarını sınırlandıran bir etmen olduğunu ortaya koymaktadır. Sağır ve Emişoğlu (2013, s. 52, 53) ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinde karşılaştıkları sorunları inceledikleri çalışmalarında aslında araç olması gereken seviye belirleme sınavlarının ve testlerin amaçların yerini almasının öğretim liderliği davranışlarını sınırladığını ifade etmektedirler. Buna ek olarak sınıf mevcutlarının fazlalığı ve yüksek yöneticilik kademine sahip okul müdürlerinin kendilerini yenileyememesi öğretim liderliği davranışlarının önünde engel olarak görülmektedir.

Öğretim liderlerinin görevlerinden olan sınıfta değerlendirme ve gözlem yapmaya karşı öğretmenlerin direnç göstermeleri ve gözlemlenmek istememeleri öğretim liderliğini sınırlayan bir etmen olarak görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenleri ödüllendirme yetkisinin bulunmaması, ödüllendirmede adaletin gözetilmediği düşüncesi ve ödüllendirmenin öğretmenler arasında anlaşmazlık ve kıskançlığa sebep olması okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sınırlandırmaktadır. Koşar, Sezgin ve Aslan'ın (2013, s. 158-159) okul müdürlerinin yasal olarak yapmak zorunda olmadığı ancak yapmak zorunda olduklarını düşündükleri işleri ve bu işleri yaparken başvurdukları yöntemleri araştırdıkları çalışmanın sonuçları okul müdürlerinin resmi görev tanımlarında olmayan pek çok işi yaptıklarını doğrulamaktadır. Okul binasının temizliği, boya badana ve onarım işleri, web tasarımı, yardımcı personel görevlendirme ve okulları etkin hale getirme gibi işleri yapmak zorunda hisseden okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinden uzaklaşmaları kaçınılmazdır.

2.4. Öğretim Liderliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde öğretim liderliği ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmaların bulgularına ve sonuçlarına yer verilmiştir.

2.4.1. Öğretim Liderliğiyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Öğretim liderliği ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. İlk yapılan araştırmalar doğrudan okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarını belirlemekten çok etkili okulların özelliklerini ortaya çıkarmak için planlanmıştır. Araştırmaların neredeyse tamamında eğitim öğretim etkinliklerini ön plana alan güçlü liderlerin olduğu okullarda okul etkililiğinin üst düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında daha sonraki çalışmalarda araştırmalar doğrudan okul müdürünün öğretim liderliği rolleri bağlamında yürütülmüştür. Bu araştırmalarda da öğretim liderliğinin okul başarısını etkileyen en temel faktörlerden biri olduğu saptanmıştır (Gümüşeli, 2014, s. 23). Öğretim liderliği ile ilgili araştırmalar Türkiye'de 2000'li yıllardan itibaren daha çok yapılmaya başlanmıştır. Araştırmalarda Şişman'ın (2014) geliştirdiği öğretim liderliği ölçeği ile Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen PIMRS ölçeği tercih edilmiştir (Polatcan ve Cansoy, 2018, s. 13).

Şişman (1997) çalışmasında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ne ölçüde sahip olduklarını ve öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme düzeylerinin yöneticilik kıdemi, okul çevresi ve okulun akademik başarı düzeyinde göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürleri okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutlarında yer alan davranışları çoğunlukla yerine getirmektedirler. Buna karşılık öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışların ara sıra yerine getirildiği görülmektedir. Araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark bulunduğu, okul çevresi değişkenine göre ise anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Okulların akademik başarı düzeyleri ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları arasında okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda yer alan davranışlar dışında diğer boyutlarda yer alan davranışlar yönünden anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Aksoy ve Işık (2008, s. 247) ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin araştırıldığı ve tarama modelinde olan çalışmada okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretim liderliği rollerini öğretmenlerin görüşlerine göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolüne sahip olma boyutunda okul müdürlerinin en çok gerçekleştirdikleri davranışın okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklamak, en az gerçekleştirilen davranışın ise amaçları geliştirirken öğrenci başarı durumlarından yararlanmak olduğu bulunmuştur. Okul programının ve öğrenimin kontrolü boyutunda, okul müdürlerinin en çok gösterdikleri davranışın derslerin zamanında başlatılması ve bitirilmesinin sağlanması, en alt düzeyde gösterdikleri davranışın ise sınıfları ziyaret etme olduğu saptanmıştır. Öğretim süreci ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi boyutunda ise okul müdürlerinin başarı gösteren öğrencilerin ödüllendirilmesi, yerine getirilen bir öğretim liderliği davranışı olarak saptanmıştır. Okul kadrosunun geliştirilmesi boyutunda çoğu zaman yerine getirilen öğretim liderliği davranışı öğretmenlerin en üst düzeyde performans göstermelerini desteklemek, ara sıra yerine getirilen öğretim liderliği davranışı ise özel çaba ve gayretlerinde dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etmedir. Olumlu bir öğrenme ve öğretme ikliminin yönetimi

boyutunda okul müdürleri tarafından her zaman yerine getirilen rol öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevre desteğinin sağlanması olarak saptanmıştır.

Tabancalı ve Cengiz'in (2018, s. 490-494) öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisini belirlemeyi amaçladıkları araştırmanın sonucuna göre okul müdürleri okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme ve olumlu öğrenme iklimi oluşturma boyutlarında öğretim liderliği davranışlarını çoğunlukla yerine getirmektedirler. Öğretmen algılarına göre okul müdürleri okul misyonunu tanımlama boyutunda amaçları geliştirme davranışını, amaçları açıklama davranışına göre daha az gerçekleştirmektedirler. Eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunda okul müdürlerinin en az gösterdikleri davranış eğitim programını eşgüdümleme davranışdır. Genel olarak bakıldığında ilköğretim öğretmenleri okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını okulun amaçlarını geliştirme ve açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, okulda varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ve öğrencileri öğrenmeye özendirme konularında çoğunlukla, öğretim zamanını koruma, akademik standartlar geliştirme ve uygulama konularında ise ara sıra gösterdiklerini algıladıkları şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenci sayısı değişkenine göre fazla sayıda öğrencisi olan okulların müdürlerinin az sayıda öğrencisi olan okul müdürlerine göre öğretim liderliği davranışlarının tümünü daha çok sergiledikleri, yöneticilik kıdemi değişkenine göre yüksek kıdeme sahip müdürlerin daha az kıdeme sahip müdürlere göre özellikle öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretim programını eşgüdümleme ve öğretmen ve öğrencileri çalışmaya özendirme davranışlarını daha çok sergiledikleri görülmüştür.

Aktepe ve Buluç'un (2014, s. 239-241) sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerini araştırdıkları çalışma sonucunda vizyon ve amaç belirlemede okul müdürlerinin çok fazla etkili olmadıkları, mevzuatla ilgili sorun yaşadıkları ve eğitim süreci ile fazla ilgilenmedikleri tespit edilmiştir. Okul programının ve öğrenimin kontrolü boyutunda öğretmenlere yeterince yardımcı olmadıkları, yönetsel işlerin eğitsel işlerin önüne geçmesi sonucunda öğretim sürecinin yönetimi konusunda yetersiz kaldıkları ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin öğretim programları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucu bulunmuştur. Bunun dışında okul

iklimi ve kültürünün yönetimi boyutunda da okulda görünür olma, denetim ve rehberlik ile öğretmenlerin teşvik edilmesi konusunda yeterli desteği sağlamadıkları tespit edilmiştir.

Ayık ve Şayir'in (2014, s. 269-275) yaptığı öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin araştırıldığı ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada öğretim liderliğinin en üst düzeyde görüldüğü davranış öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, en düşük düzeyde görülen davranış ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesidir. Çalışmada öğretmenlerin, öğretim liderliği ile örgütsel iklim algıları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Şöyle ki okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim programı ve sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutları ile destekleyici müdür davranışı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Baş ve Yıldırım (2010, s. 1923-1926) ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının müdür görüşlerine göre incelendiği çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul müdürleri okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda öğrencilerin mevcut başarılarını artırmak için yeni amaçlar belirlemektedirler. Eğitim programı ve öğretimin yönetilmesi boyutunda derslerin zamanında başlamasını ve bitirilmesini sağlamaktadırlar. Okul programının yönetiminde öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almakta ve eğitim öğretimle ilgili yıllık faaliyet planı hazırlamaktadırlar. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda sınıfta ve okulda üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirmektedirler. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda mesleki açıdan gelişme çabası içinde olan öğretmenleri desteklemekte ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklim oluşturma boyutunda bireyler ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engellemeye çalışmaktadırlar. Öğrenci başarısını artırmak için ailenin ve çevrenin desteğini sağlama konusunda çalışmalar yapmaktadırlar. Çalışmada en fazla oranda yerine getirilen davranış düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutu, en az yerine getirilen davranış ise öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu olarak dikkat çekmektedir.

Bayar ve Önder'in (2016, s. 189-190) ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının belirlenmesinin amaçlandığı nitel çalışmanın bulguları okulun amaç ve

hedeflerini belirlemede müdürlerin çoğunun olumlu davranışlar gösterdiğini buna karşın amaç ve hedeflerin okulun paydaşlarıyla paylaşılması davranışını çok az sayıda müdürün gösterdiği yönündedir. Olumlu bir öğrenme çevresi ve okul iklimi oluşturma boyutunun bulguları okul müdürlerinin çoğunun çalışanların mesleki gelişimine destek olma çabasında olduğunu, öğretim zamanının kesintiye uğramasını engelleyici davranışlarda bulduklarını ve okulda görünen bir kişi olmaya gayret gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Aynı boyutta yer alan ekip çalışmasını özendirme ve okul çalışanlarını ödüllendirme davranışını ise çok az sayıda müdürün yerine getirdiği saptanmıştır. Öğretim programlarının uygulanması boyutunda araştırma sonuçları okul müdürlerinin tamamının eğitim öğretim ortamlarını geliştirmek için okulun fiziksel ihtiyaçlarıyla araç gereç ihtiyaçlarını karşıladıklarını ve okulun temizlik ve bakım onarım işlerini yerine getirdiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada okulda takım ruhu oluşturmak, her öğrencinin başarılı olabileceği inancını yerleştirmek, sosyal faaliyetlere önem vermek gibi bulgulara ise ulaşamamıştır. Öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme boyutunda okul müdürlerinin yarısının sınıf denetimlerine önem verirken diğer yarısının bu görevi tam anlamıyla yerine getirmediği ve müdürlerin öğretmenlere yeterince geri bildirimde bulunmadıkları ortaya çıkmıştır.

Ergen'in (2013, s. 103-107) öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelediği ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeğini kullandığı çalışmada okul misyonunu tanımlama davranışlarını, eğitim programını ve öğretimi yönetme ile öğrenme iklimi oluşturma davranışlarını çoğunlukla düzeyinde gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürleri çoğunlukla öğretim liderliği davranışlarına sahiptirler.

İnandı ve Özkan'ın (2006, s. 146-147) ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürlerin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarını araştırdıkları çalışmanın bulguları yönetici ve öğretmen görüşlerinin birbirinden oldukça farklılık göstermesiyle dikkat çekmektedir. Okulun amaçlarının belirlenmesi boyutunda müdürler kendilerinin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerini, öğretmenler ise müdürlerin ara sıra yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutunda müdürler kendilerinin sık sık öğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini, öğretmenler ise müdürlerin bu

davranışları nadiren sergilediklerini belirtmişlerdir. Eğitim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme boyutlarında müdürler kendilerinin sık sık öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirdiklerini belirtirken öğretmenler ara sıra öğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretim zamanının korunması konusunda ise müdürler ve öğretmenlerin hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Zira derse geç girip erken çıkma davranışlarını sınırlandırdıkları konusunda müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını sık sık yerine getirdiklerini hem öğretmenler hem de müdürler ifade etmişlerdir. Okulda ulaşılabilir olma, üstün performans gösteren öğretmenleri öğretmenler toplantısı ya da panolar aracılığıyla onurlandırma, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları yaratma ve öğretmenleri güdüleme davranışlarını müdürler sık sık gösterdiklerini, öğretmenler ise müdürlerin ara sıra gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Parlar ve Cansoy'un (2017, s. 24-26) öğretmen algılarına göre öğretim liderliği ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmanın bulguları müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını en üst düzeyde, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda, en düşük düzeyde ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmada öğretim liderliği davranışlarını alt boyutu ile okulların örgütsel sağlık davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile düzenli bir öğrenme- öğretim çevresi ve iklimi oluşturma boyutları örgütsel sağlığın iki yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Çalışmalarında aynı ilişkiyi inceleyen Receptoğlu ve Özdemir de (2013, s. 652-657) benzer bulgulara ulaşmışlar ve öğretim liderliği ile örgüt sağlığı arasındaki en yüksek pozitif yönlü ilişkinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile düzenli öğrenme-öğretim çevresi ve olumlu okul iklimi oluşturma boyutları arasında olduğu bulgusuna yer vermişlerdir.

Receptoğlu ve Özdemir (2012, s. 32-37) okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında müdürlerin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasında pozitif yönde bir ilişkiye işaret etmektedirler. Belirgin bir şekilde üretici tarza sahip olan müdürlerle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanı en yüksek düzeyde, mizahi olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanı en düşük düzeydedir.

Sağır ve Emişoğlu (2013, s. 52-54) ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunları okul yöneticisinin görüşlerine göre incelemişlerdir. Araştırmada okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda öğretmenlerin amaçlarda uzlaşamadıklarını, amaç belirlemede görev almak istemediklerini ve seviye belirleme sınavlarının amaçların yerine geçtiğini müdürlerin öğretim liderliği rollerini zorlaştıran sorunlar olarak tespit etmişlerdir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda saptanan sorunlar ise öğretmenlerin planlamaya destek vermemeleri ve hazır plan kullanmaları, sınıf mevcutlarının fazla olması, kıdemli öğretmenlerin kendilerini yenileyememesi, veli, öğrenci ve öğretmenlerin ders dışı etkinliklerde görev almaya istekli olmaması, okul ve çevre imkanlarının yetersiz olmasıdır. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda okul müdürleri okul paydaşları arasında işbirliğinin olmadığını, araç-gereç eksikliğini, öğretmenlerin güdülenmediğini, öğretmenleri sınıfta gözlemlemek için vakit ayıramadıklarını ve gözlemlediklerinde de öğretmenlerin direnç gösterdiklerini ve gözlemlenmek istemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda okulda konferans seminer gibi faaliyetlerin maliyetinin yüksek olması, öğretmenlerin mesleki yardıma kapalı olmaları, öğretmenlerin mesleki yayınları takip etmedikleri ve kendilerini yenileyemedikleri, okul yöneticilerinin iyi yetiştirilemediği, öğretmeni ödüllendirmede adaleti sağlayamadıkları ve ödüllendirme konusunda yetki ve kaynak azlığı ve ödüllendirmenin öğretmenler arasında kıskançlığa neden olması müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının önündeki sorunlar olarak görölmektedir. Düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklim oluşturma boyutunda ise velilerin eğitim düzeylerinin düşük olmasının ve çevrenin okulu sahiplenmemesinin öğretim liderliği davranışlarına engel olduğunu düşünmektedirler.

Serin ve Buluç'un (2012, s. 451-456) ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre araştırıldığı çalışmalarının sonuçları okul yöneticilerinin en fazla okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunu gerçekteştirdikleri yönündedir. Daha sonra sırasıyla düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklim oluşturma, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutlarında yer alan davranışları çoğu zaman yerine getiren okul müdürlerinin en az düzeyde ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunu gerçekteştirdikleri saptanmıştır.

Sezer, Akan ve Ada (2014) öğretmenlerin görüşlerine göre ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini bazı değişkenlere göre inceleyen çalışmalarında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme, düzenli öğrenme-öğretme iklimi oluşturma ve öğretmenleri destekleme ve geliştirme boyutlarında sıklıkla düzeyinde, öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme boyutunda ise bazen düzeyinde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Araştırmada cinsiyet, yüksek lisans mezunu olmak ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre müdürlerin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri kadın öğretmenler, yüksek lisans mezunu öğretmenler ve Fen Lisesinde çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır.

Tanrıöğen (2000) temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını öğretmen görüşlerine göre araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin en çok mesleki gelişme ve ilerleme doğrultusunda müdürlerden teşvik bekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Müdürlerin hizmetiçi eğitim programlarına katılmaları için öğretmenleri güdülemek ve öğretim etkinliklerinin planlanmasında öğretmen ve öğrencilerin işbirliği yapmasını sağlamak davranışlarını daha az düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Bu araştırmada cinsiyet değişkeninin öğretimsel liderlik konusundaki öğretmen beklentilerinde farklılık göstermediği, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilmektedir.

Türkoğlu ve Cansoy'un (2018, s. 6-13) müdür görüşlerine göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını araştırdıkları çalışmasında okul misyonunu tanımlama boyutunun alt davranışları olan okul misyonunu belirleme ve aktarma konusunda genel olarak öğretim liderliği davranışları gösterdikleri ifade edilmektedir. Öğretim programının yönetimi boyutunda okul müdürlerinin, programı izleme ve değerlendirme, müfredatı yönetme ve öğrenci gelişimini izleme konularında sorumlu davrandıkları ve bu boyuttaki davranışları gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Müdürler sınıfta gözlemler yaparak ve öğretmenlere geri bildirimde bulunarak sınıftaki eğitimi değerlendirmektedirler. Olumlu bir okul iklimi oluşturma boyutunda öğretim zamanını korumak konusunda hassas davrandıkları ve yüksek çaba gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri okulda görünür bir kişi olduklarını ve öğretmenlerin kendilerine kolayca ulaşabildiklerini, sorunlarını rahatlıkla anlatabildiklerini ifade

etmişlerdir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin meslekin gelişimi için herhangi bir faaliyette bulunmadıkları ve öğretmenleri kendi inisiyatiflerine bıraktıkları bulgusu dikkat çekmektedir. Öğretmenleri teşvik etme konusunda da okul müdürlerinin ödüllendirme ve teşekkür etme davranışlarını daha az düzeyde gösterdikleri bulgusuna yer verilmiştir.

Ünal ve Çelik (2013, s. 251-254) okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının öğretmen görüşlerine göre analiz edildiği çalışmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları sergileme düzeylerinin iletişim becerileri, okul amaçlarını tanımlama, öğretimsel iklim geliştirme, öğrenci gelişimini izleme ve öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutlarında yüksek, öğretimi denetleme boyutunda ise en düşük düzeyde gösterdikleri tespit edilmiştir. Aynı çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerinde pozitif yönde etkili olduğu bulgusuna da yer verilmiştir.

Yaman ve Ezer (2015, s. 48-51), öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından en yüksek ortalamayı okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda, en düşük ortalamayı ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda elde etmişlerdir. Ayrıca çalışmada müdürlerin öğretim liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

2.4.2. Öğretim Liderliğiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hallinger ve Murphy (1985, s. 229-239) ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini iş davranışları açısından belirlemeyi amaçladıkları çalışma sonucunda müdürlerin genel olarak öğretim liderliği davranışlarını sergilediğini saptamışlardır. Araştırma etkili okullardaki okul müdürlerinin davranışlarını, okul misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve olumlu bir okul iklimi oluşturma boyutları ile bu boyutların alt boyutu olan davranışlara göre incelemektedir. Araştırmanın genel sonucu müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını sergiledikleri yönündedir. Araştırma sonuçları müdürlerin eğitim öğretime daha fazla katılmaları, öğrenci ve öğretmenlerle daha fazla zaman geçirmeleri

gerektiğini düşünmelerine karşın bu düşünce ile gerçek davranış arasında tutarsızlığa dikkat çekmektedir. Müdürler genel olarak okul genelindeki hedefleri öğretmenlere iletmeye önem vermektedir. Öğretim programının yönetimi boyutunda müdürlerin en çok yerine getirdiği davranış öğretimi denetleme ve değerlendirmedir. Olumlu bir okul iklimi oluşturma boyutunda ise öğretmen algılarına göre okul müdürleri öğretim zamanını koruma davranışını bazen ve sık sık düzeyi arasında göstermektedirler. Araştırma sonuçlarına göre bunun nedeni öğrencilerden ve okul çevresinden gelen taleplerle eğitimin kesintiye uğraması ve okul müdürlerinin öğretim zamanını korumak konusunda kontrol sahibi olmamasıdır. Personel gelişimi konusunda müdürlerin öğretmenlere hizmet içi etkinliklerle fırsatlar sunmasına karşılık okula dışarıdan konuşmacı getirme, personele makale dağıtma ve yeni becerileri sınıfa uyarlama davranışlarında yeterli olmadıkları anlaşılmıştır.

Heck ve Hallinger (2005, s. 229) yaptıkları çalışmada 1990 ile 2005 yılları arasındaki öğretim liderliği ve yönetim alanında yapılan araştırmaları inceleyerek yönetimin rolünü, geçmiş eğilimleri, günümüzdeki ikilemleri ve gelecekteki yönelimleri belirlemeyi amaçlamışlar ve beş temel yargıya varmışlardır. Birincisi günümüz araştırmacıları geçmişe oranla sorunlar üzerinde daha az anlaşmaya varabilmektedirler. İkinci yargı eğitim liderliğine yaklaşımda insani ve moral değerlerin daha çok dikkate alınmakta oluşudur. Üçüncüsü yeni ve sağlam metotlar bulunmasına rağmen ampirik araştırmaların sayısı oldukça azdır. Politika yapımcıların ve uygulayıcıların akademik yaklaşımda bireysel yargılara geri dönüş eğiliminde oldukları ulaşılan diğer bir yargıdır. Son olarak beşincisi de alandaki ampirik titizlik eksikliği gelecek nesil araştırmacıları etkilemeye devam etmektedir.

Andrews ve Soder (1987, s. 10-11) müdürlerin öğretim liderliği rolleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmanın sonucunda güçlü öğretim liderliği ile özellikle başarısı düşük olan öğrencilerin matematik ve okuma başarısı artışı arasında anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Çalışma ilkokullar üzerinde yapılmış ve iki yıl sürmüştür.

Graczewski, Knudson ve Holtzman (2009, s. 90-95) öğretmen algısına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, müdürün öğretim liderlik modelinde bir değişim aracı olarak kilit rolünü vurgulamıştır. Hem vaka incelemesi hem de anket yoluyla toplanan veriler okul müdürünün öğretimin

geliştirilmesi için net hedefler ve stratejiler belirleyebildiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından hedefler anlaşıldığında ve desteklendiğinde, mesleki öğrenme stratejileri birbiriyle tutarlı olduğunda mesleki gelişimin sağlanması olasılığının daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarından öğretim liderlerinin sınıfları ziyaret sıklığının, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak için sunduğu kaynak ve desteklerin, okuldaki mesleki öğrenme fırsatlarının içerik ve müfredata ne ölçüde odaklandığı ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma özellikle okul vizyonunun ve amaçlarının tutarlılığı ile mesleki gelişim fırsatlarının tutarlılığı arasındaki bağlantıyla dikkat çekmektedir. Araştırmada genel olarak okul liderliğinin belirli yönleri ile bir okuldaki profesyonel öğrenme fırsatları arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Harris, Jones, Cheah, Devadason ve Adams (2017, s. 17-26) ilkokullarda görev yapan müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında müdürlerin, okulun hedeflerini belirledikleri, bunları liderlik sorumluluklarının temel bir parçası olarak tüm paydaşlara ilettikleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmenin yanı sıra öğretim uygulamalarını izlemek ve denetlemek için zamanlarının büyük bir bölümünü harcadıkları saptanmıştır. Çalışmaya katılan müdürler ayrıca belirli hedeflere ulaşmanın baskısını hissettiğini belirterek rolün baskısına rağmen, liderliklerini kişisel norm ve değerlerle uyum içinde uygulamak istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar müdürlerin öğretim uygulamaları veya işlevlerinin öğretim liderliği rolünün doğal bir parçası olarak görüldüğünde belirli liderlik sorumluluklarını yerine getirme eğiliminde olduklarını öne sürmüşlerdir. Çalışmanın nihai çıkarımı kültürel ve bağlamsal faktörler ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen rol tanımı ve beklentilerin müdürlerin rollerini nasıl gördüklerini ve nasıl uyguladıklarını etkilediğidir.

Campbell, Chaseling, Boyde ve Shipway (2018, s. 10-13) okul müdürlerinin öğretim liderliği konusundaki görüşlerini fenomenolojik desende inceledikleri çalışmalarında öğretim liderliğiyle mesleki gelişimi teşvik etme, öğrenci gelişimini izleme ve öğrenci verilerinin analizi arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın en önemli bulgusu etkili öğretim liderliğinin kapsamıyla ilgili belirsizlikler olsa da araştırmaya katılan müdürlerin öğretmen uygulamalarını iyileştirme, mesleki öğrenmeyi geliştirme ve okul genelinde güçlü ilişkiler kurma

konusunda hemfikir olmalarıdır. Müdürlerin etkili öğretim liderliği algıları bu üç süreç etrafında şekillenmiştir.

Miller, Goddard ve Goddard (2010, s. 10-16) ilkokuldaki öğrencilerin akademik başarısının müdürlerin öğretim liderliği davranışları ve öğretmenlerle işbirliği yapma davranışı ile ilişkili olup olmadığını saptamak için öğretmen görüşlerine baş vurdukları çalışmanın sonucunda, öğretim liderliğinin öğretmen işbirliği üzerinde, öğretmen işbirliğinin de öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu değişkenler özellikle öğrencilerin matematik ve okumadaki başarılarına katkıda bulunmaktadır. Bulgular müdürün öğretim liderliği davranışları gösterdiği okullarda öğretmen işbirliği oranlarının daha yüksek olduğunu, öğretmenlerin öğretim sürecinde işbirliği yapmak için ne kadar çok zaman harcarsa öğrencilerin de o kadar fazla öğrendiğini kanıtlar niteliktedir. Araştırmanın en dikkat çekici kısmı öğretim liderliği, araştırma modelinden çıkarıldığında öğretmen işbirliği ile öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkinin zayıflamış olmasıdır. Bu durum, öğretim liderliğinin hem öğretmen işbirliği hem de öğrenci öğrenmesi üzerinde kilit bir rol oynadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğretim liderliği öğretmen işbirliğine aracılık etmektedir.

Donkor ve Asante (2016, s. 74) son yıllarda öğrenci performansından sorumlu tutulan müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine verdikleri destek yönünden ele aldıkları çalışmada kırsal bölgedeki okullarda görev yapan müdürlerin öğretim liderliği etkinliklerini kentsel bölge okullarında çalışan müdürlerden daha fazla gerçekleştirdiklerini saptamışlardır. Bu etkinlikler öğretmenleri denetleme, değerlendirme ve kişisel destek sağlama, müfredatı planlama, öğretim konularındaki değişikliklerle ilgili personelle açık iletişim kurma, öğretmenleri öğretim programları ile ilgili sorumluluk üstlenmeye teşvik etme, sınıfları sık sık ziyaret etme, belirli alanlarda sorun yaşayan öğretmenlere yardım etme, öğretmenlerin ders saatlerini etkili bir şekilde kullanmalarını sağlama ve müfredatla ilgili materyalleri sağlayarak etkin kullanılmasını izlemedir. Buna karşın müdürler öğretmenlerle fikirlerini paylaşmak, net bir hedefe yönelik hizmetiçi etkinlikler düzenlemek, öğretmenleri hizmetiçi eğitim planlamalarına dahil etmek, öğretme ve öğrenme sorunlarını tartışmak için öğrencilerle resmi toplantılar düzenlemek, öğretmenlerin öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yardımcı olmak için diğer öğretmenlerin sınıflarını gözlemlemelerini sağlamak gibi davranışları yerine

getirmemektedirler. Araştırmaya göre müdürler idari ve yönetsel konulara eğitim öğretim konularından daha çok zaman ayırmaktadırlar.

Blase ve Blase (1999, s. 132-138) öğretmenlerin müdürlerin öğretim liderliği özelliklerine bakış açılarını ve bu özelliklerin öğretmenler üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmanın bulguları öğretim liderliğiyle ilgili akran koçluğu, yansıtma, öğretmen profesyonelliği ve değişim gibi farklı konuları ortaya çıkarmasıyla dikkat çekmektedir. Etkili okul müdürleri öğretim programlarını gözlemek için öğretmenleri başka okullardaki öğretmenleri ziyaret etmeleri ve mesleki gelişim için meslektaşından öğrenmeyi içeren akran koçluğu uygulaması konusunda teşvik etmektedirler. Araştırmada etkili öğretim liderliğinin 2 tema ve 11 stratejisinin olduğu ortaya konulmuştur. Bu temalar öğretmenlerin öğretim yöntemlerini çeşitlendirmek, daha dikkatli planlama yapmak ve öğretim sürecinde daha fazla risk almak gibi yansıtıcı davranışlarını ve profesyonel gelişimi desteklemek için öğretmenlerle konuşmaktır. Yansıtıcı davranışları teşvik etmek için öğretmenlerle girilen diyalog 5 temel konuşma stratejisinden oluşur. Bunlar, önerilerde bulunmak, geri bildirim vermek, tavsiyede bulunmak ve görüş almak, modellemek ve övmektir. Müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmek için kullandıkları 6 strateji ise, öğretme ve öğrenme çalışmalarını vurgulamak, öğretmenler arasındaki işbirliğini desteklemek, öğretmenler arasındaki koçluk ilişkilerini güçlendirmek, programın yeniden tasarlanmasını teşvik etmek, yetişkin öğrenmesi ve personel gelişimi ile ilgili tüm ilkeleri uygulamak ve öğretimsel kararlarla ilgili eylem araştırması yapmaktır. Müdürlerin öğretmenler ve sınıf yönetimi üzerindeki doğrudan etkilerine ve iş davranışlarına odaklanan araştırmada etkili öğretim liderliğinin okul kültürüne dahil olduğu sonucu da dikkat çekmektedir. Başka bir ifadeyle etkili bir öğretim lideri olmak isteyen okul müdürleri, öğretmenlerin yansıtıcı davranışlarını ve mesleki gelişimlerini okul kültürüyle bütünleştirmektedirler.

Manaseh'in (2016, s. 32-44) yaptığı araştırmada, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını ve öğretmenlerin sınıf yönetimi ile öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için okul öğretim programının yönetilmesinde öğretim liderleri olarak müdürlerin oynadıkları rolü araştırmak amaçlanmıştır. Okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerden oluşan toplam 36 kişinin katıldığı çalışma bulgularında katılımcıların öğretim liderliği kavramlarına aşina olmadıkları dikkat çekmektedir. Araştırmada öğretim liderliğinin okul müdürleri için yeni bir fikir olmasına rağmen çoğu müdür tarafından

kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Araştırmanın genel sonuçları müdür algılarına göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetmede etkisiz kaldıkları ve öğretim liderliği davranışları sergilemedikleri, müfredat materyallerini eleştirel bir şekilde incelemedikleri, ancak gayri resmi de olsa sınıf gözlemleri yaptıkları; öğrenci algılarına göre müdürlerin sınıf ziyaretleri yapmadıkları; öğretmen algılarına göre ise müdürlerin sınıf ziyareti yapması güvensizlik olarak algılanacağı düşüncesinden dolayı sınıflarda görünmekten kaçındıkları yönündedir.

Marks ve Printy (2003, s. 385-393) araştırmasında okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki liderlik ilişkisine, öğretim kalitesi ve öğrenci başarısını artırmak için öğretim konularındaki aktif işbirliği potansiyeline odaklanmış ve dönüşümcü liderliğin öğretim liderliği için gerekli ancak yetersiz bir koşul olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir ifadeyle dönüşümcü liderlik ve öğretim liderliği bütüncül bir şekilde hayata geçirildiğinde öğretimin kalitesi ve öğrencilerin başarısı ile ölçülen okul performansı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir denebilir. Araştırma, modası geçmiş bir öğretim liderliği yerine işbirliğine dayalı ve diyaloga açık paylaşımlı öğretim liderliği anlayışına ve müdürlerin müfredat, öğretim ve değerlendirme alanlarında öğretmenlerle etkileşim rolüne dikkat çekmesiyle diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Araştırma verilerinden dönüşümcü liderliğin, öğretim liderliği için bir ön şart olduğu ve dönüşümcü liderlikle desteklenmediği sürece okullarda öğretim liderliğinin geliştirilemeyeceği, müdürlerin öğretim liderliği davranışları öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılandığında öğretmenlerin örgütsel bağlılık, mesleki katılım ve yenilik yapma isteğini artırdığı ve böylece öğretim liderliğinin dönüşümsel olabileceği sonuçları çıkarılmıştır.

Short ve Spencer (1989, s. 9-13) öğretmenlerin algıladıkları öğretim liderliği davranışları ile öğrenci performansı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmanın bulguları, sınıf ortamı ile okul müdürlerinin öğretim liderliği arasında bir ilişki olduğu görüşünü desteklemektedir. Müdürlerini güçlü bir öğretim lideri olarak gören öğretmenler, sınıf etkinliklerine yüksek oranda dahil olan öğrencilere sahiptirler. Başka bir ifadeyle öğrencilerin birbirlerine karşı yüksek bir yardım düzeyi algıladıkları ve birbirleriyle çalışmayı sevdiğikleri sınıflardaki öğretmenler, müdürlerinin, öğretimi denetleme ve değerlendirmede büyük oranda yer aldığını ve okul hedeflerini etkili bir şekilde iletebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu müdürler okulun her yerinde görünür ve

sıklıkla öğrenci başarılarını tanırlar. Bununla birlikte, şaşırtıcı bir şekilde, müdürlerinin öğretim liderleri olarak değerlendirildiği okullardaki öğrenciler öğretmenlerini uzak ve resmi olarak algılamışlardır. Müdürleri öğretim lideri olarak gören öğretmenler, öğrenci ilerlemesinin izlenmesi, öğretim zamanının korunması, açık akademik standartların oluşturulması ve okulda yüksek görünürlüğün sağlanması konularına vurgu yapmışlardır. Bu çalışma, temel öğretim liderliğinin etkili öğretim uygulamalarına nasıl çevrildiğine dair ileri bir bakış sağlamıştır.

Sim (2011) müdürlerin öğretim liderliği düzeyini ve öğretim liderliği davranışlarıyla öğrencilerin akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliğinin yedi boyutunu başarıyla uyguladıklarını ortaya çıkarmıştır. Okulun vizyon, misyon ve hedefini açıklama, öğrenci gelişimini izleme, eğitim öğretim ortamını teşvik etme ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme davranışları müdürlerin en yüksek oranda göstermekle birlikte müfredatı ve öğretim programını yönetme, öğretim süreçlerini denetleme ve olumlu bir öğrenme ortamı geliştirme davranışlarını da yüksek oranda göstermektedirler. Öğretim sürecini denetleme boyutunda okul müdürleri sınıfları sık sık ziyaret etmekte ve öğretmenlere, en uygun teknikleri uygulama özgürlüğünü sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğrenci gelişimini izleme boyutunda müdürler çeşitli alanlarda başarılı öğrencileri teşvik ya da sertifika ile ödüllendirmektedirler. Olumlu bir öğretme ve öğrenme ortamı geliştirme boyutunda müdürlerin işbirliğine ve takım ruhuna yatkın oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama boyutunda müdürler profesyonelliği sağlamak için kurslara, atölye çalışmalarına ve okul içi eğitim programlarına katılmayı başarıyla teşvik ettikleri sonucu çıkarılmıştır. Bu çalışmada öğretim liderliğinin boyutları arasında mesleki gelişimin teşvik edilmesi boyutu göreceli olarak en çok odaklanılan boyuttur. Bulgular müdürlerin öğretim liderliği düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki uyumun varlığını göstermiştir. Aynı zamanda bu uyumun, düşük öğretim liderliği seviyesi ve düşük öğrenci akademik başarısı arasında da var olduğu görülmüştür. Bu çalışmada müdürlerin en az odaklandıkları davranışın eğitimde sorun yaşayan öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme davranışı olduğu ortaya çıkmış olması dikkat çekicidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma gurubu, veri toplama ve analiz sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada MEB'e bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin görüşlerinin ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi ihtiyacından hareketle nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmaların temelinde fenomenoloji felsefesi yattığı için bazı araştırmacılar bütün araştırmaların fenomenolojik olduğunu varsayar ki bu görüş bir bakıma doğrudur. Zira fenomenolojinin felsefesi, deneyimi ve deneyimin bilince dönüşmesini vurgular. Bu açıdan fenomenolojik yaklaşım yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygun bir yaklaşımdır (Merriam, 2013, s. 24-26). Bir fenomenoloji çalışmasında incelenen fenomene ait bulgular aynı fenomene ait diğer çalışmaların sonuçlarıyla ilişkilendirilerek anlamlandırılabilir. Bu şekilde ortak noktalardan genellemeye varılabilir (Eichelberger, 1989'dan aktaran Özden ve Durdu, 2016, s. 43). Tanımlayıcı veya hermenetik fenomenoloji araştırmaya katılanların kişisel deneyimlerinden yararlanarak olayların anlamlarını açıklamayı ya da yorumlamayı gerektirir. Transandantal fenomenoloji bilincin algıladığı kişisel deneyimleri ifade etmektedir. Evrensel bilince hitap eden ekolojik fenomenoloji benliğin bilinçli bir varlık olarak analiz edilmesidir (Padilla-Diaz, 2015, s. 103). Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin deneyimleri ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışıldığı için transandantal fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Görüşme metinleri analiz edilirken öğretim liderliğine ilişkin duygu ve değerler askıya alınarak elde edilen veriler bir bütün olarak ele alınmıştır.

Nitel araştırma insanın kendi sırlarını çözmek ve kendi çabasıyla oluşturduğu toplumsal sistemlerin derinliklerini ortaya çıkarmak üzere geliştirdiği bilgi üretme yöntemlerinden biridir. Nitel analiz yapan araştırmacı topladığı verilerde saklı bulunan bilgiyi keşfetmeye ve ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Nitel analizin ilk basamağı betimlemedir. Çalışılan olgu, tarihsel ve toplumsal bağlam göz ardı edilmeden

betimlenerek davranışın ardındaki niyetin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Betimlemenin ardından veriler belirli temalar çerçevesinde sınıflandırılarak veriler arasında karşılaştırma yapabilme ve kişilerin deneyimlerindeki kesişen noktaların belirlenmesi olanağı oluşmuş olur (Özdemir, 2010; Özden ve Durdu, 2016, s. 39). Nitel araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji etkili, duygusal ve genellikle yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygundur. Deneyim sadece deneyimi yaşayan bireyin algısı üzerinden ve saf olarak sunulur. Araştırmacı bireysel yönelimlerini askıya aldığı gibi araştırılan fenomen dışındakileri de parantez içine almalıdır (Bakanay ve Çakır, 2016, s. 6). Farklı insanların deneyimleri ayraç (parantez) içine alınır. Parantezleme araştırmacının incelediği deneyime ilişkin sahip olduğu düşünce, değer ve deneyimlerini başka bir ifadeyle ön yargılarını askıya alarak verilere objektif bir tutum ve anlayışla yaklaşmasıdır (Kılınç, Kılcan ve Çepni, 2018, s. 119). Veriler analiz edildikten sonra olguyu tanımlamak için karşılaştırılır. Gerçeğin var sayımı sadece fenomenoloji araştırmasının özelliğini tanımlama haline gelir (Merriam, 2015). Bu araştırmada araştırılan konuyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeyi ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymayı sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Bu çalışma Karabük ili Safranbolu ve Merkez ilçelerinde görev yapan ilkököl ve ortaokul müdürleriyle yürütülmüştür. 2012 yılında eğitim sisteminde 4+4+4 şeklindeki yeniden yapılandırmayı öngören kanun değişikliğiyle ilkokulların beşinci sınıfları ortaokul kapsamına alınmıştır (Resmi gazete, 2012). Bu değişiklikte bazı okulların ilkököl bazılarının ortaokul olmasına karar verilmiştir. Bazı okulların bünyesinde ise hem ilkököl hem ortaokul bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokul binalarının ve öğrencilerinin benzer özelliklere sahip olması nedeniyle bu araştırmada ilkököl ve ortaokul müdürleri ile çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) fenomenolojik çalışmalarda örneklem büyüklüğünün, araştırma olgusuyla ilgili derinlemesine bir analiz yapılması gerektiğinden 10 katılımcıyı geçmemesi gerektiğini belirtmektedir.

Creswell (2013, s. 157) fenomenolojide katılımcı sayısının en az 3 en çok 25 kişiden oluşabileceğini belirtmektedir.

Fenomenolojik bir araştırmada önemli olan, katılımcıların araştırılan fenomenle ilgili yaşanmış deneyimlere sahip olması ve deneyimlerini açık bir şekilde ifade edebilmesidir. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt ve kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ve bu ölçütlere uyan birey, nesne veya olay seçilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 92). Bu araştırmada katılımcıların seçiminde kullanılan ölçüt Karabük ili Merkez ve Safranbolu ilçesinde MEB'e bağlı ilkököl ve ortaokullarda en az 4 yıl yöneticilik yapmış olmaktadır. Zira okul yöneticileri her 4 yılda bir atanmaktadır ve bu sürenin araştırılan fenomene ilişkin yeterince deneyim kazanmak için yeterli olduğu düşünülmektedir. Amaçlı örnekleme araştırmacı bireyleri ve mekanları seçer. Seçilen kişiler fenomenin anlaşılmasına yönelik gönüllü olarak bilgiler verirler (Creswell, 2013, s. 150, 156). Örnekleme seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılan diğer bir yöntemdir. Kolay ulaşılabilir örnekleme çeşitli sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırma kapsamında 8 ilkököl, 4 ortaokul ve 2 hem ilk hem ortaokul olmak üzere toplam 14 okulda görev yapan okul müdürleri belirlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak farklı okul türlerinde farklı branşlara sahip olan okul müdürleri en az 13 yıl mesleki kıdeme ve en az 6 yıl yöneticilik kıdemine sahiptirler. Başka bir ifadeyle okul müdürleri araştırılan fenomenle ilgili yeterli yöneticilik deneyimine sahiptirler. Bu araştırmada fenomenoloji deseni kullanıldığından verilerin analiz edilmesi için katılımcıların fenomene ilişkin deneyimlerini açıklayabilecek kişiler arasından seçilmesine dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmeye katılan okul müdürleri 37-62 yaş aralığında olup öğretmenlik hizmet yılı 13-33 yıl arasında, yöneticilik hizmet yılı ise 6-36 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların 8'i sınıf öğretmeni, 2'si Sosyal Bilgiler, 2'si Matematik, 1'i Fen Bilgisi ve 1'i Meslek Dersi öğretmenidir. Yöneticilerden 11'i lisans, 2'si ön lisans ve 1'i yüksek lisans mezunudur. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler Tablosu

<i>Katılımcılar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>Yöneticilik Kıdemi</i>	<i>Branş</i>	<i>Eğitim Durumu</i>
M1	Erkek	55	35	19	Sınıf Öğretmeni	Lisans
M2	Erkek	37	13	11	Sosyal Bilgiler	Yüksek Lisans
M3	Erkek	49	22	15	İlahiyat	Lisans
M4	Erkek	45	22	11	Sınıf Öğretmeni	Lisans
M5	Erkek	50	30	22	Sınıf Öğretmeni	Lisans
M6	Erkek	45	21	6	Fen Bilgisi Öğretmeni	Lisans
M7	Erkek	60	41	33	Matematik	Ön Lisans
M8	Erkek	53	33	29	Sınıf Öğretmeni	Lisans
M9	Erkek	55	33	29	Matematik	Lisans
M10	Erkek	56	32	15	Sınıf Öğretmeni	Lisans
M11	Erkek	48	25	10	Sosyal Bilgiler	Lisans
M12	Erkek	62	38	36	Sınıf Öğretmeni	Ön Lisans
M13	Erkek	48	22	20	Sınıf Öğretmeni	Lisans
M14	Erkek	49	30	18	Sınıf Öğretmeni	Lisans

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

İlkokulu ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formları hazırlanmadan önce ilgili alanyazın taranmış ve konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmada veriler ilgili alanyazına ve uzman görüşlerine göre oluşturulan bir yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde açık uçlu sorular önceden

hazırlanır. Katılımcı görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka sorularda vermişse araştırmacı bu soruları sormayabilir. Belirli düzeyde standartlık ve esnekliğe sahip olan bu teknik eğitimbilim araştırmalarında daha uygun görülmektedir (Türnüklü, 2000). Görüşme formundaki sorular okul müdürlerinin öğretim liderliği ile ilgili görüşlerinin derinlemesine ortaya çıkarılmasına yöneliktir. Görüşme formu iki bölümden ve 18 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular çalışma grubu içinde bulunmayan 2 okul müdürüne yöneltilmiş ve ses kayıt cihazı kullanımı için izin istenerek soruları cevaplamaları istenmiştir. Bu görüşmelerde verilen cevaplardan yola çıkılarak sonda sorular oluşturulmuştur. Görüşme formunun ilk bölümü katılımcıların yaş ve kıdem gibi bazı demografik özelliklerine yönelik kişisel bilgilere yöneliktir. İkinci bölümde ise araştırma problemine yönelik sorular bulunmaktadır.

Verilerin toplanmasında gerekli izinler alındıktan sonra <https://ayse.meb.gov.tr/basvurudevü/> adresinden okullarda uygulama izni için başvurulmuştur. Katılımcı okul müdürlerinden randevu talep edilmiş ve görüşmenin amacı ve içeriği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara kimliklerinin gizli tutulacağı ve istenildiği zaman görüşmeye ara verebilecekleri hatırlatılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların uygun gördüğü yer ve zamanda samimi bir sohbet ortamında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kimlikleri gizli tutularak M1, M2 gibi kod isimler kullanılmıştır. Görüşmeler 45-80 dakika sürmüş ve katılımcıların izniyle ses kayıt cihazıyla kayıt yapılmıştır. Bir katılımcı ses kaydına izin vermediğinden dolayı görüşme esnasında not tutulmuştur. Ses kayıtları araştırmacı tarafından metin haline getirilmiş ve 131 sayfa veri elde edilmiştir. Veri toplamak amacıyla kullanılan görüşme formu EK-2’de sunulmuştur.

3.4.Verilerin Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler metin haline getirilmiştir. Veriler katılımcılardan elde edilen şekliyle alıntılar yoluyla aktarılmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler daha önceden belirlenen başlıklar altında toplanarak yorumlanmıştır. İçerik analizinde veriler, ortak kavramlar ve temalarla birleştirilerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanır (Saban ve Ersoy, 2017). İçerik analizi içerik iletişimini tanımlamak için kullanılan sistematik bir süreçtir. Verilerin analizinde Merriam’ın (2013, s. 162-184) veri analizi sürecini yönetme önerileri dikkate alınmıştır.

Bu doğrultuda görüşme sonunda elde edilen veriler metin haline getirilmiş ve betimsel analiz yapılarak içerik analizi için çerçeve oluşturulmuştur. Katılımcıların sorulan sorular betimsel analizi, kodlar içerik analizini oluşturmaktadır. Kodlama çalışmaya yönelik kesitler elde etmek için verilere sembolik kısaltmalar yapmaktır (Merriam, 2013, s. 144, 165). Metinler görüşme sırasına göre dizilmiş ve içerik analizinden elde edilen alt boyutlar, boyutlarla ilişkilendirilerek gruplandırılmıştır. Çalışmada bulguları desteklemek ya da önemli noktaları vurgulamak amacıyla uygun bölümlerde katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Veriler alanyazına dayanılarak yorumlanmış ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

3.5.Araştırmanın Geçerliği Ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlüğün sağlanması, araştırmanın etik bir biçimde uygulanmasını gerektirir. Okuyucu, çıkarılan sonucun makul ve mantıklı olduğu konusunda detaylı betimlemelerle ikna edilmelidir (Merriam, 2015). Fenomenolojik araştırmalarında geçerlik ve güvenirlilik konusunda tam bir genelleme yapma amacı güdülmemekte, içinde bulunulan kapsama bağlı olarak olgulara ilişkin anlamların doku ve yapılarının anlaşılması amaçlanmaktadır (Özden ve Durdu, 2016, s. 43). Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık), dış geçerliğini (aktarılabirlik), iç güvenirlüğünü (tutarlık) ve dış güvenirlüğünü (teyit edilebilirlik) sağlamak amacıyla alanyazında önerilen bir dizi strateji takip edilmiştir.

Nitel araştırmada iç geçerlik araştırmacının araştırdığı konuyu yansız olarak gözlemesidir. Başka bir ifadeyle araştırma sonuçlarının doğruluğu araştırmanın geçerliğini verir. Toplanan verilerin metin haline getirilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması önemlidir. Doğrudan alıntılara yer vermek ve sonuçları açıklamak geçerlik için önemli stratejilerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacının araştırdığını belirttiği konuları gerçekten araştırıp araştırmadığının ölçütü olan geçerliği sağlamak için bu araştırmada uygun yer ve zamanda yapılan görüşmelerin süresi olabildiğince uzun tutulmuş, derinlemesine veri toplanmış ve verilere doğrudan alıntılarla yer verilmiştir (Uzuner, 1999, s. 180-189). İnsan davranışlarının karmaşıklığını gidermek ve olan bitenler hakkında bütüncül bir yorumda bulunabilmek için ele alınan olay veya olguyla ilgili kişilerin görüşlerini almak önemlidir. Bu bağlamda veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılımcı sayısına

ulaşmak araştırmanın inanılrlılığını artırdığından katılımcı sayısını belirlerken veriler yeni bir bilgi ortaya koymayana kadar ilgili kişilerle görüşmeye dikkat edilmiş, görüşme metinleri uzman incelemesinden geçmiştir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İnandırıcılığı artırmak için her görüşmeciden katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcı teyidi görüşme sonunda oluşturulan metinlerin katılımcıya doğru gelip gelmediğinin doğrulattırılmasıdır (Merriam, 2013, s. 207). Mevcut araştırmada inandırıcılığı artırmak ve sonuçlara nasıl ulaşıldığını göstermek için görüşmeler kaydedilmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşme formuna kişisel bilgilerin yer aldığı bölüm eklenmiştir. Her bir katılımcıyla yapılan görüşme tamamlandıktan sonra ses kayıtları bizzat araştırmacı tarafından metin haline getirilerek katılımcılara sunulmuş ve teyit etmeleri ya da gerekli gördükleri yerleri tamamlamaları istenmiştir.

Dış geçerlik veya aktarılabirlik çalışmanın ne kadar genellenebilir olduğunu gösterir. Veriler manipüle edilmeden örneklem ile örneklemin seçildiği evrenin denk olmasına dikkat edilmelidir (Merriam, 2015, s. 211). Dış geçerlik araştırmacının, katılımcının fikirlerini ve söylemek istediklerini doğru temsil edip etmediğiyle ilgilidir (Özden ve Durdu, 2016, s. 161). Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için ayrıntılı betimleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırılan konuya ilişkin yurt içi ve yurt dışı alanyazın taraması yapılmıştır ve araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Böylece bulguların genellenebileceği alanı tanımlamak ve açıklamak hedeflenmiştir (Saban ve Ersoy, 2017, s. 134). Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için ölçüt örnekleme ve betimsel analiz kullanılmıştır. Katılımcılar ilkokul ve ortaokul düzeyindeki kurumlarda en az 4 yıl yöneticilik yapmış okul müdürleri arasından seçilmiştir. Görüşme öncesinde randevu alınmış ve görüşmeler okul müdürlerinin isteği doğrultusunda kendi okullarındaki makam odalarında gerçekleştirilmiştir. Bir katılımcı hariç görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ses kayıtları doğruluğu teyit ettirildikten sonra metin haline getirilmiş ve boyutlara ilişkin temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) sağlamak için katılımcılara ait bilgiler kimlikleri açıklanmadan ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Veri toplama süreci ve yöntemleri açıklanmıştır.

Araştırmaların güvenilirliği, uygulamada gösterilen özen ve dikkatle yakından ilgilidir. İç güvenilirliği (tutarlılığı) sağlamak için veri kaynağı olarak seçilen kişilerin

açıkça tanımlanması için kişilere ait demografik özellikler tablo halinde sunulmuştur. Böylece benzer araştırma yapacak olan araştırmacılarca örneklem oluştururken bu özellikler dikkate alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda güvenilirlik sorunlu bir alandır. Zira çalışma yeniden yapıldığında aynı sonuçların alınacağı şüphelidir. Bunun nedeni insan davranışlarının durağan olmayışıdır. Kişisel bir deneyim mutlaka güvenilir değildir denilemeyeceği gibi büyük bir grubun deneyimi de her zaman güvenilir denilemez. Ancak bu bir araştırmacının değerini düşürmez çünkü aynı veriler hakkında sayısız yorum yapılabilir. Bu yorumlar yeni ortaya konan kanıtlarla çatışana kadar ya da yeni kanıtlarla çürütülene kadar doğru ve geçerli kabul edilir. Dolayısıyla araştırmacının güvenilirliği bulguların verilerle tutarlılık göstermesidir (Merriam, 2015, s. 211). Bu araştırmacının tüm evrelerindeki çalışmalar kayıt altına alınmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlarla toplanan verilerin ne kadar tutarlı olduğuna bakılmış ve tutarlılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) birden fazla araştırmacının notlarının standardize edilmesini ifade etmektedir (Özden ve Durdu, 2016, s. 154). Bu bağlamda elde edilen veriler ve araştırma süreci danışman tarafından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmacının dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için araştırmacının amacı ve yöntemi katılımcılara ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Veriler yorum katılmadan doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir. Verilerin temalara göre sınıflandırılması aşamasında uzman desteği sağlanmış, araştırma sonuçları benzer araştırmalarla ilişkilendirilmiş, araştırmada izlenen yöntem ayrıntılı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Uzman önerileri doğrultusunda veriler alt boyutlara göre kodlanarak katılımcılara M1, M2 gibi semboller verilmiştir.

3.6.Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmada fenomenoloji deseninde araştırma yapan bir araştırmacı veri toplama metodu olarak fenomenolojik görüşmeler yapmalıdır. Fenomenologların görevi fenomeni deneyimleyenlerden yola çıkarak fenomenin temel yapısını ortaya koymaktır (Merriam, 2015, s. 25-188). Veri toplama sürecinde araştırmacının etkin olması beklenir. Araştırılacak fenomen iyi seçilmeli ve boyutları iyi bilinmelidir. Bunun için araştırmacı fenomeni iyi bilmeli ve gereken alanyazın taramasını yapmalıdır. Katılımcıların fenomenle ilgili görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine ortaya

çıkarmayı amaçlayan fenomenolojik bir araştırmada veri zenginliğini sağlamak için veri toplama süreci iyi planlanmalı ve yönetilmelidir. Araştırma genellikle az sayıdaki katılımcı ile yürütölür (Saban ve Ersoy, 2017, s. 99-104).

Bu araştırmada, çalışılacak konu seçildikten sonra gerekli izinler alınarak görüşme yapılacak katılımcılar tespit edilmiştir. Araştırılacak fenomenle ilgili gerekli alanyazın taranarak ve gerekli okumalar yapılarak fenomen hakkında bilgi ve görüş sahibi olunması amaçlanmıştır. Kullanılan soruların sonda soruları oluşturularak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşmeler öncesi katılımcılardan randevu talep edilmiş ve görüşmeler katılımcıların istediği yer ve saatte gerçekleştirilmiştir. Bütün görüşmeler katılımcıların makam odalarında yapılmış ve gerektiği yerde soru listesinde olmayan sorular sorularak katılımcıların daha detaylı bilgi vermeleri sağlanmıştır. Öğretim liderliği fenomenine ilişkin okul müdürlerinin deneyimlerini yansıtan görüşleri detaylı bir şekilde araştırılmış ve veriler analiz edilerek alt boyut ve temalar öğretim liderliğinin boyutlarıyla ilişkilendirilerek gruplandırılmıştır. Bu araştırmayla okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları incelenerek alanyazına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan katılımcıların önceden belirlenen temalara göre hazırlanan sorulara verdikleri cevaplar içerik analiziyle ve betimsel analizle çözümlenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Belirlenen alt boyut ve temalara ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.Okulun Vizyon Ve Misyonunun Yönetimi

Okulun vizyon ve misyonunun yönetimine yönelik sorulan soruya okul müdürlerinin verdiği cevaplar analiz edilmiş ve aşağıdaki alt boyutlar tespit edilmiştir:

- a. Okulun amaçlarını belirleme
- b. Akademik başarıyı hedefleme
- c. Öğrencileri yetiştirme
- d. Eğitimsel amaçlara öncelik verme
- e. Amaçları sağlıklı bir iletişim yoluyla paylaşma

Bu bağlamda okul müdürlerinin okulun amaçlarının belirlenmesine yönelik görüşleri alt temalar şeklinde tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

4.1.1.Okulun Amaçlarının Belirlenmesi

Bu temada yer alan okulun amaçlarının belirlenmesine yönelik müdür görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okulun amaçlarının belirlenmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

<i>Boyut</i>	<i>Alt Boyut</i>	<i>Temalar</i>	<i>n</i>	<i>Katılımcılar</i>
Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi	Okul amaçlarını belirleme	Milli Eğitim Temel Kanununda belirlenen amaçları benimseme	11	m1, m2, m4, m5, m6, m7, m9, m10, m11, m13, m14
		Milli, manevi ve ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirme	9	m1, m2, m4, m7, m9, m11, m12, m13, m14
		Vatanını ve milletini seven bireyler yetiştirme	5	m2, m4, m9, m12, m14
		Bir arada yaşama kültürüne sahip bireyler yetiştirme	2	m4, m10

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürlerinin okulun amaçlarının benimsenmesine ilişkin görüşlerinin dört tema etrafında toplandığı görülmektedir. Bunlar Milli Eğitim Temel Kanununda belirlenen amaçları benimsemek, milli, manevi ve ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirmek, vatanını ve milletini seven bireyler yetiştirmek ve bir arada yaşama kültürüne sahip bireyler yetiştirmektir. Okul amaçlarının belirlenmesinde Milli Eğitim Temel Kanununda belirlenen amaçları benimseme temasında okul müdürlerinin merkezi olarak belirlenmiş amaçları benimsedikleri bir katılımcının ifadesinde net bir şekilde görülmektedir:

“Burada çok fazla ayrıntıya girmeye gerek yok çünkü Milli Eğitim Temel Kanunu ve ilköğretim kanununun temel amaçları var bu amaçlar doğrultusunda öğretmenlerimiz çalışmalarını sürdürüyorlar.” (M1)

Okul müdürleri okulun amaçlarının belirlenmesi ile ilgili olarak milli, manevi ve ahlaki değerlere sahip olmak ile vatanına ve milletine bağlı olmak temalarına vurgu yapmaktadırlar. Bu durum tarih boyunca eğitimin devletin bekasını sağlamak, değerlerini ve ideolojisini benimsetmek için araç olarak görülmesine bağlanabilir.

Katılımcılar milli, manevi ve ahlaki değerler ile vatan ve millet sevgisi aşılama amacını şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Bizim mevzuatımız bellidir. Bakanlığın belirlediği amaçlar doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmek, bunun dışında da öğrencilerimizi vatanına milletine bağlı, bayrağını seven, inançlı, gelenek ve göreneklerine saygılı olarak yetişmelerine destek vermektir.” (M9)

“Okulumuzun amacı Milli Eğitim Bakanlığının amaçlarına paralel bir şekilde milli ve manevi değerlerine bağlı bireyler yetiştirmektir.” (M13)

Araştırmada katılımcılardan bazıları öğrencileri bir arada yaşama kültürüne sahip bireyler olarak yetiştirme amacıyla olduklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin vurgu yaptığı amaçlar bakanlıkça belirlenen amaçlarla paralellik göstermektedir. Aşağıdaki ifadeler bu görüşü destekler niteliktedir:

“Normalde eğitim öğretim boyutu açısından iki şekilde düşünebiliriz. Milli eğitimin amaçları ve okulun amaçları. Bu ikisini birbirinden ayrı tutmak doğru olmaz.” (M2)

“Okulumuzun amaçlarını Milli Eğitim Bakanlığımızın amaçları çerçevesinde düşünmeliyiz. Bunun dışında bir amacımız yoktur ve olamaz da.” (M10)

Okulların benimsediği amaçlar ile Milli Eğitim Bakanlığının amaçlarının örtüşmesi, bakanlığın, okulların amaçlarının sınırlarını çizdiği şeklinde yorumlanabilir. Bir katılımcının *“Milli Eğitimin genel amaçları zaten belli. Okulun amaçları da o doğrultuda şekilleniyor.” (M2)* şeklindeki ifadesinin bu durumu en güzel şekilde özetler niteliktedir.

4.1.2.Akademik Başarı

Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması temasında yer alan akademik başarının amaçlanması ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Akademik başarının amaçlanması ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi	Akademik başarıyı hedefleme	Öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesini hedefleme	13	m1, m2, m3, m4, m5, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14

Öğrenci başarılarını ve başarısızlıklarını takip etme	10	m1, m2, m3, m5, m7, m9, m10, m11, m12, m13
Öğrencileri akademik başarı için motive etme	14	m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin akademik başarısının amaçlanması ile ilgili okul müdürlerinin akademik başarının yükseltilmesi, öğrenci başarılarının takip edilmesi ve öğrencilerin akademik başarı için motive edilmesi amaçlarını vurguladıkları görülmektedir. Okul müdürleri okulun temel işlevi olan akademik başarı ya da bir başka ifadeyle öğretim faaliyetlerini örgütün başlıca amacı olarak değerlendirmektedirler. Bu görüşü bir katılımcı şu sözlerle ifade etmektedir:

“Okul müdürü olarak akademik başarıyı çok ön planda tutuyoruz. Okulumuza başarılı öğrencilerin gelmesi için mutlaka akademik başarıyı ön plana almamız gerektiğini düşündüm. Bütün çalışmalarımızı da bu alanda yoğunlaştırdık.” (M3)

Okul müdürlerin çoğu öğrenci başarısını ve başarısızlığını yakından takip etmekte ve başarısızlık durumunda gereken önlemleri almaktadır. Bazı okul müdürleri öğrenci başarısını E-okul sisteminden takip ederken bazıları ise sınıf ve okul ortamında yaptıkları informal gözlemlerle takip etmektedirler. Araştırma bulguları ortaokulda görev yapan okul müdürlerinin öğrenci başarısının takibinde daha hassas davrandıklarını göstermiştir. Ortaokul öğrencilerinin girdiği ulusal sınavların okul müdürlerinin öğrenci başarısını takip etme davranışı göstermelerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar bunun nedenini açık bir şekilde ortaya koymaktadır:

“Her dersin kazanımlarını dosyalarız. Arkadaşlarımız bunu bilirler. Sınavlarda da bu kazanımlar çok önemli. MİSS ve LGS sınavları hep kazanımlar üzerinden yürüyor. Öğretmenlerimizin bunu tam olarak bilmesi gerekiyor. Deneme sınavlarında kazanımlarla ilgili hedeflere ulaşip ulaşmadığımıza bakarız. Sınıfları çok sık ziyaret ederim. Eğitim faaliyetlerini çok yakından takip ediyorum.” (M3)

İlkokul müdürü olan bir katılımcının *“Burası ilkokul olduğu için ulusal sınava giren öğrencimiz yok. İlkokulların akademik başarı düzeyini tespit etmek o açıdan biraz*

zor görünüyor. Yani neye göre yapacaksın. Neye bakacaksın. Zaten ilk 3 sınıfta not veremiyorsun” (M4) şeklindeki sözleri ilkökul kademesinde öğrenci başarısını takip etmekle ilgili birtakım sorunlar olduğunu düşündürmektedir.

Öğrencilerin akademik başarı için motive edilmesinin görüşülen tüm okul müdürleri tarafından ödüllendirme mekanizmasıyla sağlandığı anlaşılmaktadır. Akademik olarak başarılı görülen öğrencilere verilen ödüller okulun türüne ve bulunduğu bölgeye göre az da olsa değişmektedir. Orta okul türündeki okullarda ödül daha çok okul gezisi ya da öğretmeniyle yemeğe çıkmak olurken ilkökullarda kitap, boya seti gibi okul araçları olmaktadır. Ayrıca okul müdürleri başarılı olan öğrencileri diğer öğrencilerin yanında taltif ederek, teşekkür ederek ve alkışlayarak sosyal ödüllendirme sistemini de kullanmaktadırlar. Aşağıdaki ifadeler müdürlerin ödüllendirmeyi bir motivasyon aracı olarak gördüklerini açıkça ifade etmektedir:

“Başarılı öğrencilerimizi kendi imkanlarımızla ödüllendiriyoruz. Törende sahneye çıkarıp ödülünü veriyoruz.” (M1)

“Elimizden geldiğince ödüllendirmeye çalışıyoruz. Öğrencileri her Cuma günü törene çıkararak haftanın öğrencisini ilan ederiz. Bu maddi ödülünden çok sosyal ödül oluyor. Başarılı öğrencilerimizin ailelerine teşekkür ziyareti yaparız.” (M2)

“Kendi imkanlarımız dahilinde çam sakızı çoban armağanı diyebileceğimiz küçük hediyelerle kitap gibi kalem gibi şeylerle öğrencileri ödüllendiriyoruz.” (M9)

4.1.3.Öğrencilerin Yetiştirilmesi

Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi boyutunda yer alan öğrencilerin yetiştirilmesi amacı ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin yetiştirilmesi ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
		Öğrencileri sosyal ve kültürel yönden yetiştirme	11	m1, m3, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14
Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi	Öğrencileri yetiştirme	Öğrenciyi geleceğe hazırlama	9	m1, m2, m3, m5, m7, m10, m12, m13, m14

Öğrencileri yeteneklerine göre yönlendirme	3	m6, m7, m12
Öğretimi projelerle destekleme	3	m1, m3, m4
Öğrencilerin meslek sahibi olmalarını sağlama	2	m1, m13

Tablo 4’te okul müdürleri öğrencilerin yetiştirilmesi alt boyutunda öğrencilerin sosyal ve kültürel yönden yetiştirilmesi, öğrencinin geleceğe hazırlanması, öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirilmesi, öğretimin projelerle desteklenmesi ve öğrencilerin meslek sahibi olmalarının sağlanması temalarına değinmişlerdir. Okul müdürlerinin öğrencilerin sosyal ve kültürel yönden gelişmelerinin sağlanmasını büyük oranda okulun amacı olarak benimsemiş olmaları akademik başarı kadar sosyalleşmeyi sağlamanın da bilincinde olduklarını göstermektedir. “...bunun yanında öğrencileri sosyal ve kültürel faaliyetlere olabildiğince katarak sosyalleşmelerine de katkı sağlamayı amaçlıyoruz, (M9) şeklindeki sözleriyle bir katılımcı bu görüşü teyit etmektedir.

Okul müdürleri öğrencileri hayatta başarılı olacak bilgi, beceri ve donanımla eğitmek amacıyla olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın ilkökul ve ortaokul müdürleriyle yapılmış olmasının bu düşünceyi etkilediği düşünülmektedir. Zira temel eğitimden çocukların temel bilgi ve becerilere sahip olmasını sağlaması beklenirken hayata ve geleceğe hazırlanmasını sağlaması daha yüksek eğitim kademelerinden beklenmektedir. Okul müdürleri bu görüşü şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Amacımız öğrencilerimizi hayata donanımlı bir şekilde hazırlamak.”

(M2)

“Öğrencileri yeteneklerine göre yönlendirmek, akademik olarak onları yetiştirmek, geleceğe hazırlamak, hayata hazırlamak.” (M7)

Öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirilmesinin ve meslek sahibi olmalarının sağlanmasının okul müdürlerinin kendi görev alanları içinde gördükleri katılımcı görüşmelerinden anlaşılmaktadır. Özellikler temel eğitimde, yeteneklerinin farkında olmadığı bir çağda öğrencileri doğru bir yöne yönlendirmek öğretim liderlerinden

beklenen bir davranıştır. Aşağıdaki ifadeler her öğrencinin aynı yönde ilerlememesi gerektiğine güzel bir örnek oluşturmaktadır.

“Çünkü her öğrencinin farklı özellikleri ve farklı yetenekleri var. Çok problemlili bir öğrencimiz vardı. Kendini kesen çizikler atan bir kızdı. Parçalanmış aile çocuğuydu. Onu güzel sanatlar lisesine gönderdik. Resim konusunda çok yetenekliydi. Şimdi tutup bu çocuğu fen lisesine göndermeyi hedeflemek çok gerçekçi bir hedef değil. Sonra işitme engelli bir kızımız badmintonda milli oldu ve belki de hayatı kurtuldu.” (M6)

Günümüzde proje tabanlı öğretim uygulamalarının yaygınlaşmasına rağmen okul müdürlerinin yeni uygulamalara şüpheyle ve mesafeli olarak yaklaşmakta olduklarını katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. “... proje yapmak isteyen ya da farklı bir etkinlik yapmak isteyen öğretmenimin yanında olurum. İsteddiği desteği elimizden geldiğince gösteririm” (M4) ifadeleriyle bir katılımcı proje çalışmalarına vereceği desteği bildirmektedir. Ancak okul müdürleri projelere öncü olmaktan çok öğretmenlerin üstlendiği projeleri maddi olarak desteklemeyi tercih etmektedirler.

Lise düzeyindeki bir okulun vizyon ve misyonu arasında öğrencileri meslek sahibi yapması beklenebilir. Zira ortaöğretim kurumları öğrencileri yüksek öğretim kurumlarına hazırlamaktadırlar. Ancak aynı amacı ilkokul ve ortaokul müdürlerinin de taşıyor olmaları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını içselleştirmiş olmalarıyla açıklanabilir. Okulundaki her öğrenciden kendisini sorumlu hisseden bazı katılımcıların şu sözleri bu görüşü açıklamaya yardımcı olabilir:

“Gelecekte bütün öğrencilerimizi iyi birer meslek sahibi yapmış görürsek amaçlarımıza ulaşmışız demektir.” (M1)

“Bize çok zengin ailelerin çocukları, eğitilmiş ailelerin çocukları da geliyor, kapıcı çocuğu da geliyor, varoştan da öğrenci geliyor. Bizim amacımız hepsine iyi bir eğitim vermek, hepsini okutmak. Bu öğrencilerin meslek sahibi olmalarına katkıda bulunmak.” (M13)

4.1.4.Eğitimsel Amaçlar

Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi boyutunda yer alan eğitimsel amaçlar teması ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitimsel amaçlarla ilgili okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
-------	-----------	---------	---	--------------

Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi	Eğitimsel amaçlara öncelik verme	Öğrencileri güzel ahlak sahibi bireyler olarak yetiştirme	11	m1, m2, m4, m5, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14
		Kitap okuma alışkanlığı kazandırma	2	m1, m10
		Öğrencilere sorumluluk ve özgüven kazandırma	2	m4, m9

Tablo 5 incelendiğinde okul müdürlerinin eğitimsel amaçlarla ilgili öğrencileri güzel ahlak sahibi bireyler olarak yetiştirmeyi, kitap okuma alışkanlığı kazandırmayı ve öğrencilere sorumluluk ve özgüven kazandırmayı amaçladıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgular öğretim lideri olan okul müdürlerinin okulun amaçlarını belirlerken öğrencilerin salt öğretimsel niteliklerini değil eğitimsel niteliklerini de artırmayı göz önünde bulundurdıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin güzel ahlaklı yetiştirilmelerinin amaçlanması, eğitimin her dönemde öğrencileri toplumun davranış kalıplarına göre biçimlendirme işleviyle açıklanabilir. Bir katılımcının şu sözleri okul müdürlerinin öğrencilerin güzel ahlak sahibi bireyler olarak yetiştirilmesine öncelik verdiklerini güzel bir şekilde ifade etmektedir:

“Öncelikle amacımız milli manevi değerlere sahip, değerlerini benimsemiş ahlaklı bir nesil yetiştirmek, onları topluma fert olarak kazandırmak ve geleceğe hazırlamak.” (M5)

Bazı okul müdürleri öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılması amacına yönelik çalışmalarda öğretmenlere destek vermek ve onları teşvik etmek suretiyle katkıda bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu katkının genelde kaynak ya da araç gereç temin etmek şeklinde olduğu “...örneğin öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmakla ilgili sınıf öğretmenlerimiz öğrencileri Karabük Üniversitesinin kütüphanesine götürdüler. Kazanımları destekleyecek etkinlikler yapılıyor. Bunları öğretmenlerimiz organize ediyorlar. Bizler de her türlü desteği veriyoruz. Mesela bu tür gezilerde ulaşım ile ilgili sorunları biz hallediyoruz.” (M1) ve “örneğin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmayı öğretmenlerimiz ve bizler çok önemsiyoruz. Bunu belki milli eğitimin amaçlarından ayrı değerlendirmek tuhaf gelebilir ama en çok üzerinde durduğumuz çalışmalar bu yönde olduğu için özellikle belirtmek istedim.” (M10) ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Öğrencilere sorumluluk ve özgüven kazandırılması amacına yönelik olarak okul müdürleri öğrencilerin kendine güvenen ve kendini en doğru şekilde ifade eden bireyler olmasının önemine vurgu yapmışlardır. Aşağıdaki ifadeler bu konudaki düşüncelerine söyleyen bir katılımcıya aittir:

“Zaten bütün amacımız eğitimde de öğretimde de başarılı kendine güvenen, ahlaklı, başkalarının düşüncelerine saygılı ve bir arada yaşama kültürüne sahip bireyler yetiştirmek.” (M4)

4.1.5. Amaçların Sağlıklı Bir İletişim Yoluyla Paylaşılması

Okulun vizyon ve misyonunu yönetimi boyutunda yer alan amaçların sağlıklı bir iletişim yoluyla paylaşılması ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Amaçların sağlıklı bir iletişim yoluyla paylaşılması ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi	Amaçları sağlıklı bir iletişim yoluyla paylaşma	Amaçları öğretmenlerle paylaşma	9	m1, m2, m3, m5, m6, m8, m9, m11, m13,
		Amaçları velilerle paylaşma	5	m4, m9, m10, m13, m14
		Amaçları öğrencilerle paylaşma	1	m3

Tablo 6 incelendiğinde okul müdürlerinin okul amaçlarını öğretmenlerle, velilerle ve öğrencilerle paylaştıkları görülmektedir. Örgütün amacına ulaşmasında amaçların öğretmenlerle paylaşılması önem taşımaktadır. Zira okulun amaçlarının öğretmenler tarafından benimsenmesinin amaçlara ulaşmayı kolaylaştırması beklenmektedir. Bir katılımcının “...sene başında öğretmenlerimizle belirlenen amaçlarımızın gerçekleşmesinin bize ve topluma kazandıracaklarını anlatırız ve bu konuda konuşarak benimsenmesi sağlarız. (M5) şeklindeki sözleri amaçlara ulaşmak için amaçların paydaşlardan biri olan öğretmenlerle paylaşılması ve benimsenmesini sağlamanın önemine işaret etmektedir.

Bazı okul müdürleri okul amaçlarının velilerle de paylaşılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Amaçların velilerle paylaşılması sürecin veliler tarafından doğru ve sistemli takibinin yapılmasını sağlayabilir. Okul müdürlerinin okulun amaçlarını velilerle paylaşmalarının nedeni aynı amaca sahip olan paydaşların işbirliği içinde çalışarak daha kısa sürede amaçlara ulaşmalarına olan inanç olabilir. “*amaçlarımızı öğretmenlerimizle de velilerimizle de konuşur paylaşırız. Öğretmenlere toplantılarda söylerim.* (M13) şeklindeki ifadesiyle bir katılımcı amaçlarını velilerle de paylaştıklarını belirtmiştir.

Okul amaçlarının öğrencilerle de paylaşılmasının önemine vurgu yapan bir katılımcıya ait şu ifadeler hedeflere birlikte ulaşmaya işaret etmesi bakımından önemlidir:

“Okul müdürünün bir hedef koyması ve bu hedefi hem öğretmen hem de öğrencilerle paylaşması çok önemli. Bu hedefi kendi başımıza gerçekleştiremeyiz.” (M3)

4.2.Eğitim Programının Ve Öğrenmenin Yönetimi

Eğitim programının ve öğrenmenin yönetimi ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri analiz edildiğinde dört alt boyut ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

- Müfredat değişikliklerini uygulama
- Öğretim programlarını uygulama
- Öğretmenlerin ders işleyiş biçimleri
- Programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara müdürlerin yaklaşımı şeklindedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin eğitim programları ve öğretim sürecinin yönetimine yönelik görüşleri alt temalar şeklinde tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

4.2.1.Müfredat Değişikliklerini Uygulama

Bu temada yer alan müfredat değişikliklerinin uygulanmasına yönelik müdür görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Müfredat değişikliklerinin uygulanması ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
-------	-----------	---------	---	--------------

Okul programının ve öğrenmenin yönetimi	Müfredat değişikliklerini uygulama	Müfredat değişikliğine ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olma	14	m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14
		Öğretmenlerin değişikliğine ilişkin yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünme	13	m1, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14
		Öğretmenleri değişikliğine ilişkin bilgilendirme	6	m1, m4, m6, m7, m10, m12
		Müfredat değişikliğini sosyal medyadan takip etme	4	m10, m11, m13, m14

Tablo 7’de müfredat değişikliklerini uygulama alt boyutunda okul müdürleri kendilerinin değişikliklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olma, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünme, öğretmenleri bilgilendirme ve müfredat değişikliğini sosyal medyadan takip etme temalarına değinmişlerdir. Bu bulgular okul müdürlerinin öğretmenleri bilgilendirebilmek için önce kendilerinin bilgi sahibi olmalarını önemsediklerini göstermektedir. Ancak bu bilgilenmenin bakanlığın istediği ölçüde ve şekilde olması dikkat çekicidir. Zira müdürler müfredatın uygulayıcısı olan öğretmenlerden kendilerinden daha fazla bilgi sahibi olmasını ve bu bilgiyi sınıfta en güzel şekilde uygulamalarını beklemektedirler. Bir katılımcının aşağıdaki ifadeleri bu görüşü teyit etmektedir:

“Her gün mevzuata bakarım. Ne değişmiş ne yenilenmiş haberim olur. Günümüzde sosyal medya da bu konuda iletişim görevini görüyor. Değişiklik bize resmi yazıyla gelmişse yazıyı öğretmenlere tebliğ ederim. Değişikliğin detaylarını önce ben öğrenmeliyim ki öğretmenlere aktarabileyim. Milli eğitim de bununla ilgili hem bizi hem öğretmenleri genelde eğitime alır. Aldığımız eğitimler çerçevesinde müfredat değişikliklerini uyguluyoruz. Ders kitaplarını, planları inceleriz. Yapacaklarımızı mutlaka konuşuruz ve planlarız.” (M13)

Okul müdürleri öğretmenlerin yeni müfredat hakkında yeterince bilgi sahibi olduklarını düşünmektedirler. Bu ön kabulde kendilerini birtakım eksiklikleri gideren ve uygulama sürecini kontrol eden bir konumda konumlandırmaktadırlar. Bir katılımcının “...işin mutfağında da kendileri oldukları için bizden çok daha iyi takip ederler değişiklikleri. Biz de bilgilendirme toplantılarımızı yaparız. (M10) şeklindeki ifadesi okul müdürlerinin öğretmenlerin değişiklikleri takip etme noktasında yüksek beklentiye sahip olduklarına örnek teşkil etmektedir. Başka bir katılımcının “İşin mutfağına girmeden pratiğe dökmeden çok da anlatılabilecek eğitimler olduğunu

düşünmüyorum. (M2) ifadesi asıl işin sınıfta uygulayıcılar olan öğretmenlere düştüğü ve bu konuda öğretmenlerin daha büyük bir sorumluluğa sahip olduğu düşüncesini temellendirmektedir. Bir katılımcı daha çok süreci kontrol ve takip etme sorumluluğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “*Öğretmenlerimiz bu süreci güzel bir şekilde yönettiler. Bizler de sınıf defterlerinden ve yıllık planlardan bu süreci takip ediyoruz.* (M6)

Okul müdürleri değişen öğretim programlarına ilişkin öğretmenleri bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bilgilendirilmesi toplantı düzenlemek suretiyle bizzat okul müdürü tarafından yapıldığı gibi merkezi ve yerel yönetimler tarafından planlanan hizmetiçi eğitimlerle de yapılmaktadır. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Müfredatı önce biz inceliyoruz. Sonra değişiklikler konusunda öğretmenleri bilgilendiriyoruz. Onların da incelemelerini sağlıyoruz sonra da uygulanması konusunda öğretmenlere yapılması gerekenleri söylüyoruz.” (M1)

Okul müdürleri değişiklikleri takip etme noktasında sosyal medyanın gücünden de yararlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri bu duruma örnek teşkil etmesi bakımından önemli görülmektedir:

“Müfredat değiştiğinde bununla ilgili toplantı ya da seminere alınıyoruz. Ne yönde değişti ne kadar değişti bunlardan haberdar ediliyoruz. Öğretmenlerimiz de bilgilendiriliyor. Aslında öğretmenler bu konuda daha şanslılar çünkü derse girdikleri için değişikliği uyguluyorlar. Bizler programın uygulayıcısı değil gözlemcisi ya da denetimcisi konumundayız. Bütün derslere bütün programa hakim olmamız lazım ki kontrolümüzü hakkıyla yapalım.” (M7)

“...bu konuda sosyal medya da önemli bir işleve sahip.” (M11)

4.2.2.Öğretim Programlarının Uygulanması

Bu temada yer alan öğretim programlarının uygulanmasına yönelik müdür görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretim programlarının uygulanması ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
Öğretim programlarının ve		Yıllık plan, zümre toplantıları ve sınıf defterlerini kontrol etme	11	m1, m2, m3, m4, m5, m6,

öğrenmenin yönetimi	Öğretim programlarını uygulama		m9, m11, m12, m13, m14
		Derslerin denetim amaçlı takibini yapma	12 m1, m2, m3, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14

Tablo 8’de öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili olarak okul müdürleri yıllık plan, zümre toplantıları ve sınıf defterlerini kontrol ettiklerini ve derslerin denetim amaçlı takibini yaptıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri plan ve toplantıları kontrol ederek, işleyişin planlara uygun olmasını sağlayarak ve zümreler arasındaki farkları en aza indirerek öğretim programlarını uygulamaktadırlar. 2018-2019 öğretim yılında öğretmenlere kılavuz kitap verilmemesine bağlı olarak öğretmenler yeniden günlük plan yapmaya başlamışlar ve derslerini bu plana uygun olarak yürütmüşlerdir. Bu durumu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“Geçen sene 1.sınıfı okutan arkadaşlar günlük plan hazırladılar çünkü kılavuz kitap gelmeyecekti. Bakanlık temsilcisinden de bunu teyit edince günlük plan hazırladık.” (M6)

Yapılan planlar ve zümre toplantılarıyla sınıf defterlerinin uyumlu ve paralel yürütülmesi okul müdürlerinin dikkat ettikleri alanlardan biridir. Her ikisinin eş zamanlı gitmesi gerektiğini bir katılımcı şu sözlerle ifade etmiştir: *“Ben yıllık çalışma planlarını sürekli takip ederim. Müfredat planlar uyumlu mu eş zamanlı olarak gidiyor mu kontrolünü yaparım.”* (M9) Bir diğer katılımcı bu konunun önemine şu sözlerle vurgu yapmıştır:

“Sınıf defterlerine bakarım. Bugün deftere ne yazılmış, hangi konu işlenmiş kontrol ederim. Zümre olarak kontrollerimi yaparım. Zümre tutanaklarını okurum. Zümrelerin konularda birlikte gitmelerine dikkat ederim. Birisi çok önde birisi çok geride olmamalı.” (M14) Sınıf ziyaretleri ile yapılan değerlendirmeler programın uygulanmasında yaşanan olumsuzlukları tespit etme ve olumlu durumları pekiştirmeye olanak sağlamaktadır. Aşağıdaki ifade bu duruma vurgu yapması açısından önemlidir:

“Bu sene çok sık sınıf ziyaretleri yaptık. Hem olumsuz durumları hem de arkadaşlarımızın yaptıkları olumlu çalışmaları yerinde gözlemlemek için çok sık ziyaret yaptık. Bir sınıfa girip ders dinlediğimizde gördüğümüz olumsuzlukları ön plana çıkarmak yerine gördüğümüz olumlu işleri ön plana çıkardık. Örneklendirme yaptık. Bunun da çok katkısını gördük.” (M10)

Ders denetimlerinin maarif müfettişlerinden alınarak okul müdürlerine verilmesi, müdürlere çalışma arkadaşlarını denetleme sorumluluğunu yüklemiştir. Bir katılımcıya ait olan “Evet mevzuat gereği okul müdürlerinin dönemde en az bir kere sınıf gözlemi yapmaları gerekiyor. Dolayısıyla biz de bunu her öğretmen için yapıyoruz. (M2) ifadesi bu durumu açıklar niteliktedir. Müdür görüşlerinden de anlaşılacağı üzere okul müdürleri sınıflara denetim amaçlı ziyaretleri asgari sayı olan her dönemde bir denetim olarak yapmakta ancak samimi arkadaşlık ilişkilerine dayanarak daha sık ve denetleme amacının dışında ziyaretler yapmaktadırlar. “Okulda 6 şubemiz var. Ben her dönemde bir defa olmak üzere derslerin takibi için sınıf ziyaretleri yaparım.” (M11) şeklindeki sözleriyle bir katılımcı sınıf ziyaretleri yapmanın ders takibi için önemli olduğunu vurgulamıştır.

Tema ile ilgili bulgulardan öğretim lideri davranışlarına sahip olan okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasının takibi ve programın planlarla eş zamanlı olma noktasında hassas davrandıkları anlaşılmaktadır.

4.2.3.Öğretmenlerin Ders İşleyişleri

Bu temada yer alan öğretmenlerin ders işleyişleri alt boyutunda yer alan temalara ilişkin müdür görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin ders işleyişleriyle ilgili okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
Öğretim programlarının ve öğrenmenin yönetimi	Öğretmenlerin ders işleyişleri	Programın uygulanmasında öğretmenlerle işbirliği yapma	14	m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14
		Programın işlenişinin takibini yapma	13	m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m9, m10, m11, m12, m13, m14
		Öğretmenlere araç-gereç materyal desteği sağlama	12	m1, m3, m4, m5, m6, m7, m9, m10, m11, m12, m13, m14
		Programın takibi ile ilgili öğretmenlere geribildirim verme	12	m2, m3, m4, m5, m6, m7, m9, m10, m11, m12, m13, m14

Yöntem ve işleyiş 3 konusunda öğretmenlere rehberlik etme	m1, m7, m10
--	-------------

Tablo 9’da öğretmenlerin ders işleyişleriyle ilgili olarak okul müdürleri öğretmenlerle işbirliği yaptıklarını, programın işleyişini takip ettiklerini, öğretmenlere araç-gereç ve materyal desteği sağladıklarını, işleyişle ilgili öğretmenlere geri bildirim verdiklerini ve öğretmenlere rehberlik ettiklerini ifade etmektedirler. Okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarına uygun olarak programın uygulanması hususunda işbirliğine önem vermekte ve amaçlara ulaşmak için öğretmenleri desteklemektedirler. Okul müdürlerinin öğretmenlerle işbirliği yapmasına örnek olarak, *“Yaptığımız her işi öğretmenlerle işbirliği içinde yapıyoruz ve yapmak zorundayız.”* (M7) ifadeleri önemlidir.

Müdürler programın işlenişinin takibini yapmaktadırlar. Öğretim lideri davranışları gösteren okul müdürlerinin programı uygulanmasını, öğrenciler üzerindeki etkisini, kazanımlara dönüşmesini ve eksik görülen noktalarını tespit etmek için programı takip ettiklerini ifade etmeleri önemli görülmektedir. Katılımcıların şu ifadeleri program takibinin önemini göstermektedir:

“Hem müfredat değişikliklerini kontrol etmek hem de genel süreci değerlendirmek adına ben her dönem birer defa sınıflara giriyorum. Çünkü kurulda konuşmak başka, derste konuşmak başka. 50 öğretmenin sınıfına yılda 2 defa girdim. Yani 100 tane ders izledim. Bu esnada sınıfın ve kendisinin eksikliklerini, tuttuğum notları öğretmenlere söylüyorum. Bu da etkili oluyor.” (M6)

Okul müdürleri öğretmenlere ders materyali ve araç gereci sağlama noktasında çevre olanaklarını da kullanarak destek olmaya çalışmaktadırlar. Okul müdürlerinin teknik ve fiziksel olanakları sağlama rolünü gerçekleştirmeleri ilk bakışta olumlu olarak görülse de gerçekte müdürlerin öğretimsel liderlik rolünden çok teknik ve fiziksel konularda liderlik yaptıklarını düşündürmektedir. Bir katılımcı verdiği desteği şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıfın ve okulun her türlü fiziksel ortamını sağlarım. Ders programlarıyla ilgili gereken desteği veririm.” (M14)

Programın takibi ile ilgili gerekli yerlerde gerekli müdahaleleri yaparak öğretmenlere geribildirim veren okul müdürleri, yöntem ve işleyiş konusunda

öğretmenlere rehberlik etmekte ve gerektiğinde küçük müdahalelerle işleyişe katkı sunmaktadırlar. Bu katkının yapıcı bir nitelik ve amaç taşıdığı bir katılımcıya ait olan “...ders içi ve dışı faaliyetlerde istenildiğinde tüm destekler verilir. İkazımız olmasın, yapılmasın diye değil, sebepleri nelerdir, neler yapabiliriz şeklinde oluyor.” (M5) sözlerinden açıkça anlaşılmaktadır. Ancak okul müdürleri programın asıl uygulayıcı olan öğretmenlere çok fazla müdahale etmekten kaçındıklarını belirterek bu konuda biraz daha geride durmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun nedenini müdürlerin uzun yıllar derse girmemelerinin uygulama konusunda kendilerini geriletmediğini ve sürecin asıl uygulayıcısı olan öğretmenlere müdahale etmenin çok doğru olmadığını düşünmeleri olabilir. Bunun yanında öğretmen kadrosunun yaş ortalamasının yüksek olduğu okullarda müdürlerin kendilerinden yaşça büyük öğretmenleri yönlendirmek konusunda çekingen davranmaları beklenebilir. Bir katılımcıya ait şu ifadeler öğretmenlere yalnızca gerektiğinde yardımcı olunduğunun bir göstergesi olması açısından önemli olabilir:

“Programın uygulanmasıyla ilgili bazen öğretmenler yöntem konusunda sıkıntı yaşıyabiliyorlar biz de elimizden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyoruz.” (M1)

Bu ifadelerden genel olarak okul programının ve öğrenmenin yönetimi boyutunda okul müdürleri öğretim liderliğine uygun davranmakta olduklarını söylemek mümkündür.

4.2.4.Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara Müdürlerin Yaklaşımı

Bu temada yer alan öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik müdür görüşleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara müdürlerin yaklaşımları ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
Eğitim programının ve öğrenmenin yönetimi	Öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara müdürlerin yaklaşımı	Sorunu öğretmenlerle işbirliği içinde çözme Sorunlara duyarlılık gösterme	10 14	m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m10, m12, m13 m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9 m10, m11, m12, m13, m14

Tablo 10’da öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik okul müdürlerinin öğretmenlerle işbirliği yaptıkları ve sorunlara duyarlılık gösterdikleri anlaşılmaktadır. Okul müdürleri sorunları öğretmenle ve gerektiğinde öğrenci velisiyle birlikte konuşarak çözmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler. Müdürlerin tamamının sorunlara kayıtsız kalmamaları, soruna bir şekilde çözüm bulmaya çalışmaları üstlendikleri liderlik rolüyle açıklanabilir. Bir katılımcıya ait olan “...fazla müdahil olmak isteyen velileri varsa onlarla ilgili yardım isterler. Biz de gereken yardımı yaparız. Veli ile biz de konuşuruz. Bir çözüm yolu buluruz. (M1) şeklindeki ifadeler programa ve işleyişe müdahil olmak isteyen velilerin tutumları karşısında okul müdürlerinin devreye girdiğini göstermektedir.

Okul müdürlerinin sorunlara duyarlı davrandıkları ve çözüm odaklı yaklaşıtları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin öğretim programlarında karşılaşılan sorunları çözmek istemeleri sorunlu bir eğitim öğretim ortamında programın verimli bir şekilde uygulanamayacağını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Zira programın uygulanma sürecinde ortaya çıkan sorunlar programın uygulanmasını olumsuz etkilemektedir. Bu konuyla ilgili bir katılımcı müdür yardımcısının da sorunların çözümü noktasında gereken desteği verdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Önce müdür yardımcılara söylerler onlarla bir çözüme ulaşamazlarsa ben devreye girerim. Genelde müdür yardımcısıyla çözerler. Çünkü onlara inisiyatif veririm. Bana sormadan da halledebilirler.” (M6)

Başka bir katılımcı sorunları çözüme kavuşturma noktasında öğretmenlerin müdürlere güvendiklerini “öğretmenler bize güvenirler. Biz de çözüm noktasında elimizden geleni yaparız. Birlikte bir çözüme ulaşırız.” (M12) şeklindeki sözlerle ifade etmiştir. Öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara müdürlerin yaklaşımı temasında katılımcıların sorunlara karşı duyarlılık gösterdiği, sorunlara çözüm odaklı yaklaştığı ve merkezi yönetim tarafından hazırlanan programı, uygulanabilir bir program haline getirmek için sorunları çözüme yoluna giderek öğretim liderliğinin gereğini yerine getirdikleri bulgulanmıştır.

4.3.Öğrenci Gelişiminin İzlenip Değerlendirilmesi

Öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi boyutunda okul müdürlerinin görüşleri üç alt boyutta toplanmaktadır. Bunlar:

- a. Öğrencilerin değerlendirilmesi

- b. Akademik başarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapma
- c. Başarısızlık durumunda tedbir almadır.

4.3.1.Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi alt boyutuna ilişkin okul müdürlerinin görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
Öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi	Öğrenci başarılarını değerlendirme	Öğrenci başarısını yazılı sınav sonuçlarından takip etme	7	m2, m5, m6, m7, m10, m13, m14
		Deneme sınavlarını takip etme	6	m2, m3, m6, m9, m11, m14
		Sınıf ziyaretlerinde genel gözlemlerle öğrenci başarısını takip etme	6	m1, m5, m6, m10, m12, m13
		Öğrenci başarısıyla ilgili istatistik tutma	3	m3, m9, m11

Öğretim liderliğinin öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi boyutunda yer alan öğrenci başarısını değerlendirme alt boyutunda okul müdürleri öğrenci başarısını sınav sonuçlarından, deneme sınavlarından, sınıf ziyaretlerindeki genel gözlemlerinden takip ettiklerini ve öğrenci başarısıyla ilgili istatistik tuttuklarını belirtmektedirler. Öğrenci başarısını sınav sonuçlarından takip eden okul müdürlerinin bunu E-okul vasıtasıyla yaptıkları kendi ifadelerinden anlaşılmaktadır. E-okul sistemine sınav tarihlerinin ve sınav sonuçlarının düzenli olarak girilmesi okul müdürlerinin not takibi yapmalarını kolaylaştırmaktadır. Bunun yanında ilkokul kademesinde yalnızca dördüncü sınıfta öğrenciler notla değerlendirilmekte, ilk üç sınıfta ise “çok iyi”, “iyi” ve “geliştirmeli” ifadeleriyle öğrencilerin gelişimleri değerlendirilmektedir. Dolayısıyla ilkokul kademesinde görev yapan müdürler sistem üzerinden dördüncü sınıf öğrencilerini kontrol etmekte, ilk üç sınıfın akademik başarısına daha az odaklanmaktadırlar. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“İlkokulların akademik başarı düzeyini tespit etmek o açıdan biraz zor görünüyor. Yani neye göre yapacaksın. Neye bakacaksın. Zaten ilk 3 sınıfta not veremiyorsun. Dördüncü sınıfta verilen notlar bir kriter olabilir.” (M4)

Aynı anda hem ilkokul hem de ortaokulun müdürlüğünü yapmakta olan yöneticiler deneme sınavlarını yalnızca ortaokul kısmında uygulamakta olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerini Liseye Giriş Sınavına (LGS) hazırlamak amacıyla olan her ortaokulda düzenli olarak deneme sınavı yapılırken ilkokullarda böyle bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğrenci başarısını deneme sınavlarından takip etme ortaokul müdürlerinde görülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin akademik başarıyı takip etme davranışı bir öğretim liderliği davranışı olsa da ilkokul kademesi ile ortaokul kademesinin bu denli ayrışması dikkat çekicidir. Bir katılımcının “*Başarımızı ölçecek bir sınav sistemi olmadığı için öğretmenlerin ders notlarından, E-okuldan, sınıfta kaç kişinin taktir ve teşekkür belgesi aldığından başarıyı takip ederim.*” (M14) şeklinde ifade ettiği ilkokulda ulusal bir sınavı olmayışı öğrenci başarısını takip etme şeklini etkilediğine güzel bir örnek teşkil etmektedir. Buna bağlı olarak ilkokullarda deneme sınavı da yapılmamaktadır. Bir katılımcının şu ifadeleri ortaokulların 5.sınıfından itibaren deneme sınavlarını titizlikle uygulandığı ve takip edildiğine örnek teşkil etmesi açısından önemlidir:

“...deneme sınavlarımızı 5.sınıftan itibaren başlattık. 5.sınıftaki öğrencilerimiz 10 tane deneme sınavı oldular. Okul müdürü olarak da bunun her aşamasıyla ben ilgilendim. Deneme sınavlarının ücretlerinden tutun da öğrencilere aktarımı uygulanması sonuçlandırılıp değerlendirilmesiyle bizzat ilgilendim.” (M3)

İlkokul kademesinde müdürler öğrenci başarısını sınıf ziyaretlerinde genel gözlemlerle kontrol ettiklerini belirtmektedirler. Bir katılımcının “*... sınıfa girdiğimizde öğrencilerin genel durumları ve öğretmenlere sohbet ortamında sorular sorarak takip etmeye çalışıyoruz.*” (M5) ifadelerini kullanmış olması okul müdürlerinin notları takip etmek dışında öğrenci başarısında başka kriterleri de kullandıklarını göstermektedir.

Okul müdürlerinden bazıları öğrencilerin başarısıyla ilgili istatistik tuttuklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin başarı grafiklerinin istatistiğini tuttuğunu ifade eden okul müdürleri başarı durumundaki düşüşleri kontrol etmeyi ve gereken tedbirleri almayı amaçlamaktadırlar. Bu konuya ilişkin bir katılımcıya ait şu sözler başarı takibini ve amacını açıklamaktadır:

“Örneğin sınavda 25 soru var. Bir çizelge hazırlıyorum. Bu 25 sorunun kaçını kaç öğrenci doğru kaç öğrenci yanlış yapmış. Bunun çetelesini tutuyorum. Eksiklerimizi de bu yönde tamamlıyoruz.” (M9)

4.3.2. Akademik Başarının Artırılmasına Yönelik Çalışmalar Yapma

Akademik başarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapma alt boyutuna ilişkin okul müdürlerinin görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Akademik başarının artırılması ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
Öğrenci gelişimini izleme değerlendirme	Akademik başarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapma	Başarılı öğrencileri ödüllendirme	14	m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14
		Destekleme ve yetiştirme kursu açma	6	m2, m3, m6, m7, m9, m11
		Koçluk/mentorluk sistemini uygulama	3	m2, m3, m9
		Akademik başarıyı proje etkinlikleriyle destekleme	5	m1, m2, m3, m7, m10,
		Veli ve öğretmenlerle iletişim kurma	9	m1, m2, m3, m6, m7, m8, m9, m12, m13
		Rehberlik servisiyle işbirliği yapma	7	m2, m3, m6, m8, m10, m13, m14
		Soru çözümü için Whatsapp grupları kurma	3	m2, m3, m6

Tablo 12’de akademik başarının artırılması ile ilgili olarak okul müdürleri başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesine, destekleme ve yetiştirme kursu açmaya, koçluk ya da mentorluk sistemiyle öğrenci başarısını artırmaya, akademik başarıyı desteklemek için çeşitli projeler yapmaya, veli, öğretmen ve rehberlik servisleriyle iletişim ve işbirliği içinde olmaya ve soru çözümüne yönelik whatsapp grupları kurmaya vurgu yapmaktadırlar. Okul müdürlerinin tamamının akademik başarının artırılmasında öğrencileri ödüllendirmeyi başarıyı pekiştirme aracı olarak kullandıkları görülmektedir. Ödüllendirilen öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından örnek alınacağını düşünen bir katılımcını şu sözleri ödüllendirme davranışının nedenini açıklamaktadır:

“Çocuklar öyle mutlu oluyorlar ki bu ödüllere, hepsi dereceye girmek için daha çok çalışıyor.” (M9)

Destekleme ve yetiştirme kursu açan okul müdürleri öğrencilerin Liselere Giriş Sınavında başarılarını yükseltmek amacıyla bu kursları açtıklarını belirtmektedirler. Kurslar hafta sonları için planlanmakta ve ders anlatımı, test çözümü ve deneme sınavı çalışmaları yapılmaktadır. Katılımcıların öğrenci başarısını artırmaya yönelik şu sözleri destekleme ve yetiştirme kurslarını önemini ortaya koymaktadır:

“Öncelikle destekleme kurslarımız düzenli bir şekilde devam ediyor. Bu çalışmalar sonucunda da başarı kendiliğinden geliyor.” (M9)

“Biliyorsunuz artık destekleme ve yetiştirme kursları adı altında bütün okullarda bir çalışma yapılıyor. Okulumuz da bulunduğumuz ilde en çok yetiştirme ve destekleme kursu veren okullardan bir tanesi.” (M2)

Öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına yönelik okulda koçluk/mentorluk sistemini uygulayan okul müdürleri her öğretmen için belli bir sayıda öğrenci belirleyerek, öğrencinin tüm çalışmalarının takibini öğrenci koçunun yapmasını sağlamakta ancak kendisi de akademik başarının artıp artmadığını takip etmektedir. Bir katılımcı mentorluk sistemini şu şekilde özetlemiştir:

“Her 7-8 öğrencimize bir öğretmeni mentor olarak veriyoruz. Her ay düzenli olarak öğrencilerimizle toplantılar yapıyoruz. Bu toplantılardan sonra öğrencilerimizden çok güzel geri bildirimler alıyoruz. Çok faydasını görüyoruz.” (M3)

Okul müdürleri öğrenci başarısını artırmaya yönelik çeşitli proje etkinlikleri yapmakta ya da yapılmasına destek vermektedirler. Proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin okul müdürleri tarafından desteklenmesi öğretim liderliği davranışlarına güzel bir örnek teşkil etmektedir. Bu konuyla ilgili iki katılımcıya ait şu ifadeler önemlidir:

“Mesela bu sene üçüncü sınıf öğretmen ve öğrencileriyle STEM eğitimleri kapsamında kodlama projesine başladık.” (M1)

“Artık projeler de hemen her okulda çok çeşitli bir şekilde yapılıyor. Biz de okulumuzda çeşitli projeler yapıyoruz.” (M3)

Okul müdürleri velilerle ve öğretmenlerle kurulan iletişimin öğrenci başarısına katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Okul müdürlerinin öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerle ve bu faaliyetlere destek olması beklenen öğrenci velileriyle iletişim kurmaları öğretim liderliği davranışlarıyla örtüşmektedir. Bu konuya ilişkin katılımcılar görüşlerini şu cümlelerle dile getirmiştir:

“...kazanımlar ve programın takibiyle ilgili olabildiğince işbirliği içinde çalışıyoruz. Bizim öğrenciye direkt olarak ulaşma imkanımız sınırlı. Bu anlamda öğretmenlerimiz her öğrenciye ulaşıyorlar.” (M2)

“Bunu öğretmen veli ve okul üçgeninde çözmeye çalışırız.” (M8)

Öğrenci başarısını artırmak için okul müdürleri rehberlik servisinin hizmetlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci başarısını artırmaya yönelik çalışmalarda okul müdürleri rehberlik servisinden başarısızlığın nedenleri ve başarıyı artırmaya yönelik çalışmalarla ilgili destek almaktadırlar. Bir katılımcı bu işbirliğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Böyle bir durumda rehber öğretmenle de öğrenci velisiyle de görüşürüz. Öğrenme güçlüğü ya da başka bir sorunu varsa Rehberlik Araştırma Merkezine göndeririz.” (M13)

Öğrencilerin, çözümünde zorlandıkları sorular için her saatte ve her ortamda öğretmeniyle irtibatını sağlayan whatsapp grupları da müdürlerin akademik başarıyı artırmak için kullandıkları yöntemler arasında yer almaktadır. Bu gruplarla okul müdürleri öğrencilerin hemen her saatte öğretmenlerine soru sormalarını ve çalışmanın kesintiye uğramamasını hedeflemektedirler. Bir katılımcının söylediği “Öğrencinin çözemediği soruları hemen sorabilmesi için whatsapp grupları oluşturduk. Whatsapp guruplarında sürekli mesai saatleri dışında da iletişim halindeyiz.” (M3) sözleri bu grupları kurma amacını özetlemektedir. Okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için tüm paydaşlarla iletişim ve işbirliği kurarak öğretim liderliği davranışlarına uygun hareket etmekte olduklarını anlaşılmaktadır.

4.3.3.Başarısızlık Durumunda Tedbir Alma

Başarısızlık durumunda tedbir alma alt boyutuna ilişkin okul müdürlerinin görüşleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Başarısızlık durumunda alınan tedbirler ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
Öğrenci gelişiminin izleme değerlendirme	Başarısızlık durumunda alma tedbir	Başarısız düşen öğrenciyle birebir ilgilenme	4	m2, m3, m9, m14
		Başarısızlık sebeplerini araştırma	6	m2, m3, m6, m7, m9, m14

Motivasyonu için düzenleme	artırmak etkinlikler	11	m1, m4, m7, m9, m12, m14	m3, m5, m8, m10, m13,
----------------------------------	-------------------------	----	---	-----------------------------------

Tablo 13'te başarısızlık durumunda alınan tedbirler ile ilgili olarak okul müdürleri başarısı düşen öğrenciyle birebir olarak ilgilendiklerini, başarısızlığın sebeplerini araştırdıklarını ve öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Başarısızlık durumunda öğrenciyle birebir ilgilenen okullar arasında koçluk/mentorluk uygulamasının bulunduğu okullar olması dikkat çekmektedir. Okul müdürleri bu uygulamada az sayıda öğrenciden sorumlu olan öğrenci koçunun başarısızlık durumunda öğrenciyi yakından takip ederek ve birlikte gerekli tedbirleri alarak başarıyı artırma yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin öğrenciyle birebir ilgilenmesi daha çok öğrencinin düşen akademik başarısı ve bu başarının artırılması yönünde alınacak tedbirleri kapsamaktadır. Bu konuya ilişkin katılımcıların şu sözleri önemli olabilir:

“Başarısızlık durumunda her zaman bir B planımız vardır. Başarıyı artırma eylem planımız vardır.” (M2)

“Deneme sınavlarının ücretlerinden tutun da öğrencilere aktarımı uygulanması sonuçlandırılıp değerlendirilmesiyle bizzat ilgilendim. Gerçekten yorucu ama sağlam bir temel için bunu yaptık.” (M3)

Okul müdürlerinin başarısızlık durumunda başarısızlığın sebebini araştırma yoluna gittiklerini ifade etmeleri başarısızlığın birden fazla değişkene bağlı olduğunu düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Buna bağlı olarak okul müdürleri başarısızlığın kaynağını tespit ettikten sonra gereken tedbirleri almaktadırlar. *“Velilerle iletişim kurarız. Başarısızlığın nedenlerini tespit etmeye çalışırız.” (M7)* ifadesi bu durumu özetlemektedir. Başka bir katılımcıya ait şu sözler daha önce de değinildiği gibi bu çalışmaların daha çok ortaokul kademesinde yapıldığını anlatması açısından önemli olabilir:

“Nerede ne yanlımız var. Bu sınıf neden diğerlerinden geride kalmış gibi değerlendirmeler yaparız. Bunu ortaokul kısmında yapıyoruz. İlkokulda değil.” (M6)

Okul müdürleri akademik başarının artırılmasına yönelik motivasyonu artıran etkinlikleri tedbir kapsamında değerlendirmektedirler. Okul müdürlerinin çeşitli etkinlikler, yarışmalar ve kültür gezileri düzenlemeleri düşük öğrenci motivasyonunun başarıyı azaltan bir unsur olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu konuyla ilgili bazı okul müdürlerinin görüşleri şöyledir:

“...öğrencilerin sosyal ve kültürel yönden aktif olmasını sağlamak, öğrencilerin sevdiği bir sporu okulda arkadaşlarıyla birlikte yapmasına ortam hazırlamak, çeşitli yarışmalar, etkinlikler, geziler bunlar öğrencinin başarısını artıran, okulla ilgili olumlu düşüncelere sahip olmasını sağlayan şeyler.” (M7)

“Ders dışı faaliyetlerin de eğitim öğretimin bir parçası olduğuna inanıyorum. Yani sosyal ve kültürel etkinlikler, sportif etkinlikler öğrencinin başarısını artıran faaliyetler. Öğrenciler bu tür faaliyetlere katıldıklarında kendi davranışlarını da daha sağlıklı bir şekilde kontrol edebiliyorlar.” (M9)

4.4.Okul Kadrosunun Geliştirilmesi

Okul kadrosunun geliştirilmesi ile ilgili olarak okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde üç alt boyutun ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar:

- Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme
- Öğretmenlerin okul müdüründen beklentileri
- Öğretmenlerin istekleriyle ilgili müdür tutumlarıdır.

4.4.1.Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi

Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin müdür görüşleri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
Okul kadrosunun geliştirilmesi	Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme	Öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları hazırlama	4	m1, m2, m3, m9
		Okul kadrosu için model olma	3	m2, m3, m12,
		Öğretmenlerin ders araç gereç isteklerini yerine getirme	9	m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9

Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenleri destekleme	13	m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m9, m10, m11, m12, m13, m14
Yüksek lisans ve doktora yapmaları için öğretmenleri teşvik etme	2	m2, m7
Öğretmenlerin motivasyonunu artıracak çalışmalar yapma	6	m2, m3, m5, m6, m7, m14
Öğretmenlerin çabalarını ödüllendirme	10	M1, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m12, m13, m14

Tablo 14'te öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili olarak okul müdürleri öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunduklarını, öğretmenler için model davranışlar sergilediklerini, yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenleri desteklediklerini ve teşvik ettiklerini, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaya yönelik çalışmalar yaptıklarını ve öğretmenlerin çabalarını ödüllendirdiklerini belirtmişlerdir. Okul müdürleri öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları hazırlama noktasında merkezi ve yerel yönetimce düzenlenen hizmetiçi eğitimlere öğretmenleri yönlendirmekte ve katılımları için teşvik etmektedirler. Bunun dışında öğretmenlere çeşitli görevler vererek mesleki gelişimin sağlanmasına katkıda bulunmaktadır. Bir katılımcının “...öğretmenlerimize gerek dönem başında gerek dönem sonunda ilden gelen program doğrultusunda ve kendimiz de onlara bir şeyler katarak mesleki gelişimlerini artırmalarına yönelik çalışmalarını sağlıyoruz.” (M1) şeklindeki ifadeler bu durumu açıklamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik okul müdürleri okul kadrosu için model olacak davranışlarla örnek olduklarını ifade etmişlerdir. Bu örnek davranışların mesleki gelişmeleri takip ederek kendini geliştirmek yönünde olduğu aşağıdaki katılımcı görüşünden anlaşılmaktadır:

“Yıllardır çalışıyorum ama yeni bir gelişme olduğu zaman da onu takip ederim. Öğretmenlerimizin de etmesini isterim.” (M12)

Okul müdürlerini belirttiği bir nokta da öğretmenlerin ders araç gereç isteklerini yerine getirmek olmuştur. Katılımcılar öğretmenlerin kendilerinden bekledikleri ve talep ettikleri araç-gereç ve donanımı sağladıklarını, öğretmenlerin de bu ekipmanları verimli bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin öğretim liderliğine

uygun olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla gereken desteği verdikleri anlaşılmaktadır. Bazı katılımcıların bu noktaları destekleyen görüşleri aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

“İsteklerini dikkate alıyoruz. Eksikliklerini gideriyoruz. Araç gereç malzeme yönünden öğretmenimiz ne istiyorlarsa söylerler biz de karşılarız.” (M5)

“Dersle ilgili okulla ilgili araç gereçler ilgili her türlü isteklerine olumlu cevap vermişimdir.” (M9)

Okul müdürleri yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenleri destekleme noktasında onlara gereken kolaylığı sağladıklarını belirtmiştir. Bir alt temada yer alan öğretmenlerin yüksek lisans ya da doktora yapmaya teşvik etme davranışının ise iki katılımcı tarafından ifade edilmesi dikkat çekmektedir. Kendi iradeleriyle yüksek lisans ve doktora yapmak isteyen öğretmenlere okul müdürleri gereken desteği verirken teşvik etme konusunda daha çekimser kalmaktadırlar. Bir katılımcının *“Kişisel gelişim noktasında onları yönlendirmeye çalışarak teşvik ederiz.”* (M2) şeklindeki ifadesi bu noktaya temas etmek açısından önemli olabilir. Başka bir katılımcının *“Geçen sene yüksek lisans yapan bir öğretmenimiz vardı. Programını ona gören ayarladık. Hiçbir sorun yaşamadan gitti geldi. Biz işimizi profesyonelce yapıyoruz.”* (M9) şeklindeki ifadeler ise okul müdürlerinin kendini geliştirmek isteyen öğretmenleri nasıl desteklediklerini açıklamaya yardımcı olabilir.

Yüksek lisans ve doktora yapmanın öğretmenin gelişimine katkı sağlayacağı hususunda okul müdürleri hemfikir olmakla birlikte bir okul müdürü il dışında yüksek lisans ve doktora yapmak isteyen öğretmenlerle ilgili çekince belirtmiştir. Özellikle ilkokullarda sınıf öğretmenin her hafta aynı gün ve aynı saatte yüksek lisans derslerine gitmesi, aynı gün ve aynı saatte öğrencilerin derslerinin görevlendirilecek başka bir öğretmenle yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Aşağıdaki doğrudan alıntı il dışında yüksek lisans yapan öğretmeniyle ilgili yaşadığı sorunları anlatan ve bunu tasvip etmediğini söyleyen bir katılımcıya aittir:

“Ama başka bir şehirde yüksek lisans yapma işini hiç tasvip etmiyorum. Yüksek lisans yapanların izni şimdiki gibi 2 yarım gün değildi eskiden. 2 tam gündü. Ankara’da yüksek lisans yapan bir öğretmen vardı. Karabük’ten Ankara’ya gidiyor. O zaman yönetmelikte 2 gün yardımcı olunur gibi bir ifade vardı. Burada öğrenciler ne olacak 2 gün düşünen yok. Pazartesi ve Cuma

yüksek lisans dersleri varmış. Okula 3 gün gelecekmış. Ben de bunu ile yazdım. İlden cevap geldi 2 gün yardımcı olacaksın diye. O iki günün adı yazmıyor. Sadece 2 gün. Peki bu adam yüksek lisansı burada yapsın dedim. Ama orada kazanmış ve başlamış. Tamam ben de o zaman Diyarbakır'da başlayayım. Orada da var üniversite. Gelmem gitmem makul süre içinde 4 gün sürer. Ben devletten tam maaş alayım ama okula gelmeyeyim. Olur mu? Okuldaki çocuklar bizim değil mi? Düşünün 1.sınıfı okutan bir sınıf öğretmeni yüksek lisans yapıyor. 2 yarım gün yok. Ne olacak bu çocuklar. Ben her hafta 2 yarım gün öğretmeni nereden bulacağım. Bulsam da her hafta başka bir öğretmenle ders yapan çocuğun velisine üstelik 1.sınıf çocuğunun velisine bunu nasıl izah edeceğim. Bunun başka bir çözümü olmalı.” (M8)

Öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak çalışmalar yapma konusunda okul müdürleri motivasyon konuşmaları yaptıklarını, okulu öğretmenlerin konforunu sağlayacak şekilde düzenlediklerini ve okul dışında çeşitli etkinlikler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. İki katılımcının görüşleri bu duruma örnek teşkil etmesi açısından önemli görülmektedir:

“Öğretmenlere motivasyon konuşmaları yaparım. Zaman zaman toplantılarda okulun başarısıyla ilgili sunumlar yaparak bu başarıyı onlarla birlikte paylaşarak başarıyı onlara mal ettiğimi gösteririm. Zaten okul müdürünün liderlik özelliklerinden bir tanesi de sorumlulukları üzerine alması ama başarıyı da olabildiğince paydaşlara yaymasıdır.” (M2)

“Motivasyon için öğretmenlerle birlikte etkinlikler yaparız. Okul gezileri, yemekli toplantılar gibi organizasyonlarda bir araya gelmeye çalışırız. Bunlar aradaki iletişimi ve muhabbeti artırıyor. Bence motivasyonu da artırıyor.” (M6)

Okul müdürleri öğretmenlerin çabalarını ödüllendirdiklerini, ancak bu ödüllendirmenin törenlerde teşekkür etme, pozitif ayrımcılık yapma ve kendi hazırladıkları teşekkür belgesini sunma şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin öğretmeni ödüllendirme yetkisinin olmaması yetkilerini aşmak istemeyen müdürleri bu şekilde davranmaya itmiş olabilir. Aşağıdaki katılımcıların doğrudan alıntıları bu argümanı destekler niteliktedir:

“Başarılı olan öğretmenlere resmi geçerliliği olmasa da teşekkür belgesi veriyorum. Bir öğretmenimize ilçeden teşekkür belgesi geldi. Ben de ayrıca okul adına velilerin önünde Cuma günkü törende verdim.” (M12)

“Öğretmenlerimize de teşekkür etmekten başka bir şey gelmiyor elimizden. Ödül verme yetkimiz yok.” (M14)

4.4.2.Öğretmenlerin Okul Müdüründen Beklentileri

Öğretmenlerin okul müdüründen beklentilerine ilişkin müdür görüşleri Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin okul müdüründen beklentileri ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
Okul kadrosunun geliştirilmesi	Öğretmenlerin okul müdüründen beklentileri	Ders araç gereçlerini temin etme	6	m4, m5, m6, m7, m8, m9,
		Ders programını ve nöbetleri düzenleme	3	m3, m6, m11
		Velilerle yaşanan problemlere müdahil olma	3	m1, m13, m14
		Disiplin problemleriyle ilgili beklentileri karşılama	6	m2, m5, m7, m8, m9,m10,

Tablo 15 incelendiğinde okul müdürleri öğretmenlerin kendilerinden ders araç gereçlerini temin etmelerini, ders programı ve nöbetleri kendi istekleri doğrultusunda düzenlemelerini, velilerle yaşanan problemlere müdahale etmelerini ve disiplin problemleriyle ilgili taleplerini yerine getirmelerini beklediklerini söylemişlerdir. Öğretmenler akademik başarıyı artıracak düşünülen ders araç gereçlerinin teminini okul müdürlerinden beklemektedirler. Bu konuyu ifade eden bir katılımcının görüşü şöyledir:

“Mesela fiziksel ortam, araç gereç. Bunlar eksik olduğunda eğitimin kalitesi düşüyor. Öğretmenlerimiz de böyle sorunları bizlere söylerler. Bize söylemeyip kime söyleyecekler.” (M7)

Okul müdürleri öğretmenlerin ders programları ve nöbetleriyle ilgili isteklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kişisel istekleriyle ilgili okul müdüründen beklenti içinde olmaları örgütlerde formal amaç ve beklentinin dışında informal amaç ve amaç ve beklentilerin olmasıyla açıklanabilir. Öğretmenlerin ders programlarının düzenlenmesi ile ilgili istekleri daha çok branş öğretmenleri ile yüksek lisans yapan öğretmenlerin ders saatleri ile ilgili olduğu müdür görüşlerinde anlaşılmaktadır. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğretmenlerimiz bize eksikliğini duydukları şeyleri ve sorunlarını söylerler. Nöbet günleri ya da ders programıyla ilgili öğretmenlerimizin özel

durumlarına bağlı olarak istekleri olabiliyor. Mesela küçük çocuğu var. Bakıcısı çok erken geliyor. Sabah dersleriyle ilgili bir talepte bulunuyor.” (M6)

Okul müdürleri öğretmenlerin velilerle yaşadıkları problemlere kendilerinin müdahale etmesini istediklerini belirtmişlerdir. Sorunlu alanlarda okul müdürünün veli ile öğretmen arasında bir iletişim köprüsü görevi üstlendiği katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin nitelikli iletişim becerilerine sahip olduklarını gösteren bu davranış öğretim liderliği davranışlarına da sahip olduklarının bir göstergesi olabilir. Bu konuda iki katılımcının aşağıdaki görüşleri bu noktaya temas etmektedir:

“Öğretmenler bize daha çok velilerle ilgili sorunları yansıtırlar. Yani uygun olmayan veli tavrı ya da fazla müdahil olmak isteyen velileri varsa onlarla ilgili yardım isterler.” (M1)

“Öğretmenler bize velilerin müdahalesiyle ilgili sorunları yansıtırlar. Veli burada biraz daha işin içinde olmak istiyor, olaya fazla dahil oluyor. Öğretmen de işine karışılmasından çok hoşlanmıyor ve bu sorunu bize bildiriyor. Biz de çözümü için gerekirse velilerle konuşuyoruz. (M14)

Öğretmenlerin öğrenci davranışıyla ilgili yaşadıkları disiplin problemlerinin çözümünü okul müdüründen bekledikleri katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenler sınıf yönetimi ve öğrenciye ulaşma gibi alanlarda yetersiz kaldığı durumlarda okul müdürlerinden yardım istemektedirler. Bir katılımcının “*öğretmenler bize çözemedikleri öğrenci sorunlarını söylüyorlar.*” (M5) şeklinde ifade ettiği çözülemeyen öğrenci sorunlarından disiplinle ilgili sorunlar anlaşılmaktadır. Zira başka bir katılımcının disiplinle ilgili şu tespiti disiplin sorunlarının sıkça yaşandığını göstermesi açısından önemlidir:

“Öğrenci disiplin sorunlarıyla da sıkça karşılaşılıyor. Bu sorunlar öğretmen ve velilerle işbirliği yapmadan çözülemiyor.” (M7)

4.4.3.Öğretmen İstekleriyle İlgili Müdür Tutumları

Öğretmen istekleriyle ilgili müdür tutumlarına ilişkin müdür görüşleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin istekleriyle ilgili müdür tutumlarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
Okul kadrosunun geliştirilmesi	Öğretmen istekleriyle ilgili müdür tutumları	Öğretmenlere ders araç gereçleriyle ilgili kaynak sağlama	6	m1, m3, m4, m7, m8, m11,

Veli tutumlarıyla ilgili yardımcı olma	5	m1, m5, m7, m13, m14
Disiplinle ilgili sorunlara müdahale etme	5	m2, m7, m9, m10, m14
Ders programını ve nöbetleri öğretmenlerin isteğine göre düzenleme	4	m2, m3, m4, m6,
Problemlere odaklı sergileme	12	m1, m2, m3, m4, m6, m7, m9, m10, m11, m12, m13, m14

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin istekleriyle ilgili müdür tutumlarının işi kolaylaştırıcı ve çözüm odaklı olduğu anlaşılmaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin ders araç-gereç ve donanımla ilgili istekleri için kaynak bulmakta, veli tutumlarıyla ilgili öğretmenlere yardımcı olmakta, öğrenci disiplin problemlerine müdahale etmekte ve ders programı, nöbet günleri gibi düzenlemeleri öğretmenlerin isteklerini dikkate alarak yapmakta ve problemlere çözüm odaklı yaklaşmaktadırlar. Genel olarak okul müdürlerinin öğretim liderliğine uygun olarak çözüm odaklı olduklarını söylemek mümkündür. Okul müdürleri kaynak sağlama noktasında ellerinden geleni yaptıklarını belirtmektedirler. Günümüzde imkanların fazla olması ve ihtiyaçların il milli eğitim müdürlüklerinden de talep edilebilmesi okul müdürlerinin kaynak sağlama noktasında elini güçlendirmiş olabilir. Bu konuyu bir okul müdürü şöyle ifade etmiştir:

“Kaynak sağlama noktasında da sıkıntı yaşamıyoruz. Milli eğitimin de desteğiyle ihtiyaçlarımızı karşılıyoruz.” (M1)

Okul müdürleri öğretmenlerin velilerle zaman zaman yaşadıkları sorunların çözümüne katkı sağladıklarını ve olay büyümeden çözüme kavuşturduklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı *“Yani uygun olmayan veli tavrı ya da fazla müdahil olmak isteyen velileri varsa onlarla ilgili yardım isterler. Biz de gereken yardımı yaparız. Veli ile biz de konuşuruz. Bir çözüm yolu buluruz.” (M1)* şeklindeki sözlerle bu durumu anlatmaktadır. Başka bir katılımcıya ait şu ifadeler değişen veli tutumlarının açtığı sorunlara temas etmesi açısından önemlidir:

“Veli burada biraz daha işin içinde olmak istiyor, olaya fazla dahil oluyor. Öğretmen de işine karışılmasından çok hoşlanmıyor ve bu sorunu bize

bildiriyor. Biz de çözümü için gerekirse velilerle konuşuyoruz.” (M14)

Okul müdürleri öğretmenlerin öğrenci disipliniyle ilgili isteklerine olumlu yaklaşarak disiplin konusunda öğretmenlere gereken desteği verdiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcının *“Elimizi taşın altına koyuyoruz. Öğrencilerle ilgili çözemedikleri bir sıkıntı olursa arkadaşlar bize müracaat ederler. Olay fazla büyümeden ve çözümsüz bir hal almadan gelin diye sürekli tembihlerim kurul toplantılarında ya da toplu olarak bulunduğumuz zamanlarda.” (M9)* şeklindeki ifadesi okul müdürlerinin çözüme katkı sağlayarak mümkün olduğunda öğretmeni sorunlardan uzak tutmak amacıyla olduklarını göstermesi açısından önemlidir. Bu noktada ilkokulda görevli olan bir katılımcının şu sözleri farklı bir görüş sunması açısından önemli olabilir:

“Yahu sınıf öğretmeni sensin. 33 yıllık bir öğretmen 1.sınıf çocuğunu 6 yaşındaki bir çocuğu bana gönderiyorsa öğretmenliği bırakacak, dilekçesini yazacak çıkıp gidecek. Çünkü biz 6-7 yaşındaki çocukları okutuyoruz.” (M8)

Yukarıdaki alıntı okul müdürlerinin ilkokul kademesindeki disiplin sorunlarını öğretmenin çözmesini bekleyen okul müdürlerinin de olduğunu göstermektedir.

Ders programının ve nöbetlerin düzenlenmesine okul müdürleri öğretmenlerin kişisel isteklerini dikkate aldıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin ders programı ve nöbet konusundaki isteklerine müdürlerin olumlu cevap vermelerinin nedeni ihtiyaçları karşılanan öğretmenin kendini işine daha çok vereceğine ve personel gelişimine katkı sağlayacağına inanılmasından kaynaklanabilir. Bir katılımcının şu sözleri bu argümanı destekler niteliktedir:

“Biz öğretmen memnuniyetini en had safhaya çekmek için ders programlarını öğretmenlerin istediği şekilde planlıyoruz. Öğretmenlerin her türlü problemleriyle bire bir ilgileniriz.” (M2)

“Öğretmenin ihtiyaçlarını ön planda tutuyoruz. Örneğin bir öğretmenimiz ağır şeker hastası. Onun nöbet yerini sabitledim.” (M3)

“Ders programı yaparken de herkesi memnun etmeye çalışırız. Öğretmenin özel bir durumu var bunu dikkate alırız.” (M6)

Okul müdürlerinin genel olarak problemlere çözüm odaklı yaklaşmakta oldukları, problem büyümeden ve herkesi memnun edecek bir yol bulmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle okul müdürleri sorunlu alanları temizleyerek öğretmenler için sorunsuz ve kendini geliştirmeye engel olmayacak bir ortam oluşturmak için çabalamaktadırlar. Bir katılımcının *“çünkü öğretmenimizin*

kafası başka bir yerde olduğu zaman verimli olamaz. İşiyile ilgili düşünemez.” (M3) şeklindeki ifadeleri bu bulguyu desteklemektedir. Okul müdürlerinin öğretmen taleplerine yaklaşımlarının doğrudan ya da dolaylı olarak okul kadrosunun gelişimini desteklediği ve öğretim liderliğine uygun olduğu söylenebilir. Bir başka katılımcı tarafından dile getirilen şu sözler okul müdürlerinin daha verimli olmalarına yönelik öğretmenlerin sorunlarına çözüm bulduklarını göstermektedir:

“Öğretmenlerimizin beklentilerine karşılık veriyoruz. İsteklerini dikkate alıyoruz. Eksikliklerini gideriyoruz.” (M5)

4.5.Okul İkliminin ve Kültürünün Yönetimi

Okul ikliminin ve kültürünün yönetimi ile ilgili olarak okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde iki alt boyutun ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar:

- a. Olumlu ve açık bir öğrenme ortamı oluşturma
- b. Moral ve motivasyonu artıracak etkinlikler düzenleme

4.5.1.Okul İkliminin ve Kültürünün Yönetimi

Okul ikliminin ve kültürünün yönetimim ile ilgili müdür görüşleri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Olumlu ve açık bir öğrenme iklimi oluşturmak ile ilgili müdür tutumlarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
Okul ikliminin ve kültürünün yönetimi	Olumlu ve açık bir öğrenme iklimi oluşturma	Öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim içinde olma	12	M1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m9, m10, m12, m13, m14
		Karşılıklı saygı ortamı oluşturma	6	M1, m2, m4, m6, m7, m10,
		Öğretmenlere eşit ve adaletli davranma	10	M1, m2, m3, m4, m5, m7, m10, m12, m13, m14
		Pozitif ayrımcılık yapma	6	M2, m4, m6, m8, m12, m13
		Karşılıklı güven duygusu geliştirme	11	M1, m2, m3, m5, m6, m7, m9, m10, m12, m13, m14

Okulda takım ruhu ve biz anlayışını geliştirme	11	M1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m12, m13,
--	----	---

Tablo 17 incelendiğinde okul ikliminin ve kültürünün yönetimim alt boyutu ile ilgili olarak okul müdürleri öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim geliştirdiklerini, okulda karşılıklı saygı ortamı oluşturduklarını, öğretmenlere eşit ve adaletli davrandıklarını, öğretmenlere pozitif ayrımcılık yaptıklarını, karşılıklı güven duygusu geliştirdiklerini, okulda takım ruhunu ve biz anlayışını geliştirecek çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişim kanallarını sağlıklı bir şekilde kullanarak olumlu bir okul iklimi oluşturmaya çalıştıkları ve öğretim liderliğine uygun davrandıkları söylenebilir. Aşağıdaki ifadeler bu duruma örnek teşkil etmektedir:

“Okulumuzda pozitif bir öğrenme iklimi oluşturmak için eğitim öğretim yılı içinde karşılaştığımız sorunları hemen anında çözmemiz gerekiyor ve çözüyoruz. Bunun için de iyi bir iletişimci olmak gerekiyor. Yoksa eğitim öğretim işi aksar.” (M9)

“Evet güzel ve pozitif bir öğrenme iklimi var okulda. İnsan ilişkilerine dikkat ederek, sağlıklı bir iletişim kurarak ve okulun imkanlarını eğitim öğretim için harcayarak bu iklimi oluşturduğumuzu düşünüyorum.” (M13)

Okulda olumlu ve açık bir okul iklimi oluşturmak için okul müdürleri karşılıklı saygı ortamı oluşturmanın önemine vurgu yapmışlardır. İlişkilerin karşılıklı saygıya dayandığı bir okul iklimi oluşturmak öğretim lideri olan okul müdürlerinin okulda gerçekleştirmek istedikleri hedeflerine kısa sürede ulaşmalarını sağlaması açısından önemlidir. Katılımcıların şu sözlerinin durumu açıklamaya yardımcı olması beklenmektedir:

“Ben öğretmenimi dinlerim. Fikirlerine saygı duyarım. Saygı gören saygı gösterir. İnsanların birbirine saygı duyduğu bir ortamda çalışmak isterim.” (M4)

“Saygı ve güvene dayalı bir iletişim kurmaya çalışırız. Güven ve saygı ortadan kalktıktan sonra çalışma ortamında huzur ve mutluluğun olması çok zor.” (M6)

Olumlu bir okul iklimi oluşturmak için öğretmenlere eşit ve adaletli davrandıklarını söyleyen okul müdürü sayısının oldukça fazla olması dikkat çekmektedir. Öğretim liderliği davranışlarına uygun olarak okul müdürlerinin bu konuda oldukça hassas davrandıkları şu ifadelerden açıkça anlaşılmaktadır:

“Her öğretmene mevzuat doğrultusunda ve eşit davranmaya gayret ederim. Kimseyi kimseden ayırmam. Herkese objektif bir şekilde yardımcı olurum. Yeter ki arkadaşların moralleri bozulmasın. Öğrencilere en üst seviyede yardımcı olsunlar. Sıkıntılı bir ortam öğretmenlerimizin performanslarını etkiler.” (M9)

“Güvenin olmadığı yerde samimiyet de olmaz. Birbirimize güvenmemi gerekiyor. Ben bu ortamı oluşturabilmek için insanlara eşit ve adetli davranmaya çalışıyorum. Herkese eşit uzaklıkta durmaya gayret ediyorum.” (M14)

Bazı katılımcıların ise *“öğretmenlere eşit davranmanın her zaman adaleti temsil etmeyeceğini” (M14)* bu nedenle pozitif ayrımcılık yaparak davranışlarını öğretmenin özverili çalışmasına göre belirlediklerini söylemesi dikkat çekmektedir. Okul müdürlerinin olumlu bir okul iklimi oluşturmada karşılıklı takas mantığı içinde hareket ettikleri ve *“nabza göre şerbet verdikleri” (M2)* şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

“Adalet kavramı genellikle ülkemizde yanlış anlaşılan bir kavram şöyle ki adalet denildiğinde herkes eşit davranmayı anlıyor. Oysa ki adalet bence öyle değil. Adalet hak edene hak ettiğini vermekle ilgili bir kavram. Dolayısıyla ben burada bütün personelimin ve hatta öğrencilerimizin yaşadıkları çevreden buldukları psikolojik yapıdan aldıkları eğitimden okula karşı bakış açılarından kurum kültürünü sahiplenme durumları ya da takım ruhuna uygun davranışlar sergilemelerine göre bir nevi zihnen kategorize ediyorum. Onların nabızlarına göre şerbet veriyorum. Eşitlik ve adalet anlayışım bu şekilde.” (M2)

“Ben herkese eşit davranmam çünkü eşitlik her zaman adalet anlamına gelmez. Çok çalışan öğretmenime pozitif ayrımcılık yaparım.” (M6)

“Herkese eşit bir şekilde yardımcı olurum. Yeter ki arkadaşların moralleri bozulmasın. Öğrencilere en üst seviyede yardımcı olsunlar. Sıkıntılı bir ortam öğretmenlerimizin performanslarını etkiler.” (M9)

Okul müdürleri okulda karşılıklı güven duygusu geliştirmenin öneminden bahsederek okul ikliminde güvenin aranan bir nitelik olduğunu belirtmişlerdir. Okulda güvene dayalı bir iklim oluşturmada bazı okul müdürlerinin öncü bir rol üstlendiği aşağıdaki katılımcı görüşünden anlaşılmaktadır:

“Bununla ilgili ben bu okula ilk atandığımda ilk öğretmenler kurulu toplantısında arkadaşlara şunu söylemişim: Benim öğretmen arkadaşlara bakış açım tamamen güvene dayanır. Ben çalıştığım ekibime her zaman güvenirim. Ekibimin de bana güvenmesini isterim. Bunu sık sık tekrarlarım. Gerek sözlerimle gerek davranışlarımla bunu gösterdiğimi düşünüyorum.” (M1)

Bir katılımcının okulda güven tesisiyle ilgili kendi çabasını anlattığı şu ifadeler konunun anlaşılmasına yardımcı olacaktır:

“Samimi ve güvene dayalı bir ortam var. Bu kendiliğinden olmuyor. Mesela bunun için ben kimseye kin tutmam. Ayrımcılık yapmam. Baskı kurmam. Kimseyi ezmek gibi bir düşüncem yoktur. Bence bu acizliktir. Bir problem varsa oturur konuşurum izah ederim açıklarım.” (M12)

Okul müdürleri okulda takım ruhu ve biz anlayışını geliştirmenin önemine vurgu yapmışlardır. Takım ruhunun kurum kültürü, okul iklimi ve amaçları gerçekleştirmek gibi birçok boyutla yakın ilişkili olduğunu düşünen bir katılımcı bu noktayı aşağıda alıntılanan ifadesiyle açık bir biçimde ortaya koymaktadır:

“Takım ruhuyla kurum kültürü de okul iklimi de çok yakından ilişkili. Takım ruhunun oluşması için öğretmenlerle olabildiğince okul dışında etkinliklerde kahvaltılarda yemeklerde bir araya gelmeye çalışıyoruz. Kermesler düzenliyoruz. Projeler etkinlikler ve işbölümünde takım ruhunu oluşturuyoruz. Göreve başladığım senelerde takım ruhuyla ilgili ciddi problemler yaşamıştık. O zaman bir takım ruhu yoktu. Bizim söylediğimiz noktalara karşı öğretmenlerin bakış açıları ön yargılı ve bizimle gönül ve fikir birliğine yanaşmayan bir tarzdaydı. Ama zamanla bu değişti. Çünkü ben takım ruhunun ve kurum kültürünün bir kurumun en önemli şeyi olduğunu düşünüyorum. Bunlar yoksa bir kurumda başarıyı sağlamanız çok zordur.” (M2)

Okulun paydaşları arasındaki ilişkinin niteliğinin bir göstergesi olarak kabul edilen okul ikliminin öğrenmeyi teşvik eden olumlu bir yapıda tasarlanması katılımcıların çoğu tarafından gerçekleştirilmek istenen ve gerçekleştirilen bir öğretim liderliği davranışı olduğu katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır.

4.5.2.Moral ve Motivasyonu Artıracak Etkinlikler Düzenlemek

Moral ve motivasyonu artıracak etkinlikler düzenlemek ile ilgili müdür görüşleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Moral ve motivasyonu artıracak çalışmalar ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
		Motivasyon konuşmaları yapma	5	M2, m7
Okul ikliminin ve kültürünün yönetimi	Moral ve motivasyonu artıracak çalışmalar yapma ve etkinlikler düzenleme	Birlikte gezi, piknik, yemek ve düğünlere katılma	14	M1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14

Tablo 18 incelendiğinde moral ve motivasyonu artıracak etkinliklerle ilgili olarak okul müdürleri motivasyon konuşmaları ve okul dışında bazı etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri motivasyon konuşmalarının öğretmenlere amaçları hatırlatmak, eski başarıları gündeme getirerek heyecanı artırmak ve yeni başarıları hedef göstermek şeklinde yapmaktadırlar. Bir katılımcının, “...ben motivasyonu artıracak konuşmalar yapmanın insanlara iyi geldiğini düşünüyorum. Biraz cesaretlendirmek biraz tabiri caizse dürtmek. Bunlar öğretmenleri de öğrencileri de hareketlendirmeye yetebiliyor.” (M7) sözleriyle ifade ettiği gibi motivasyon konuşmalarının öğretmenleri harekete geçirmek için okul müdürlerinin cesaretlendirici ve itici güç olarak kullandıkları bir enstrüman olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir katılımcının şu sözleri ise motivasyon konuşmalarının okul müdürünün liderliğiyle ilişkisini açıklaması bakımından önemlidir:

“Öğretmenlere motivasyon konuşmaları yaparım. Zaman zaman toplantılarda okulun başarısıyla ilgili sunumlar yaparak bu başarıyı onlarla birlikte paylaşarak başarıyı onlara mal ettiğimi gösteririm. Zaten okul müdürünün liderlik özelliklerinden bir tanesi de sorumlulukları üzerine alması ama başarıyı da olabildiğince paydaşlara yaymasıdır.” (M2)

Okul müdürlerinin tamamının birlikte yemeklere, pikniklere, gezi ve düğünlere katıldıklarını ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Bu etkinliklerden okul müdürlerinin öğretmenlerle okul dışında görüşmeye önem verdikleri, onların özel günlerine katıldıkları ve okul gezileri düzenledikleri anlaşılmaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin moral ve motivasyonunu yükseltmede okul içiyle sınırlı kalmayıp okul dışında da etkinlikler düzenlemektedirler. Düzenlenen etkinliklerin öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını yükselterek samimiyeti artıracığı düşünülmüş olabilir. Okul dışında kendi iradesiyle bir araya gelen öğretmenler okul içinde olumlu davranışlar göstererek olumlu öğrenme ve öğretme ortamına katkı sağlayabilirler. Aşağıdaki katılımcı görüşü

öğretmenlerin motivasyonunu artıracak okul dışı etkinlikler ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından önemli olabilir:

“Geziler yemekler düzenliyoruz. Bir araya gelip beyin jimnastiği yapıyoruz. Okuduğumuz kitaplardan makalelerden akademik çalışmalardan bahsediyoruz. Kuruma yeni bir kabuk yeni bir yapı ve iklim kazandırmaya çalışıyoruz.” (M2)

4.6.Okul Çevresinin Yönetimi

Okul çevresinin yönetimi ile ilgili olarak okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde iki alt boyutun ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar:

- Çevrenin okula katılımını ve desteğini sağlama
- Ailenin okula katılımını ve desteğini sağlama

4.6.1.Çevrenin okula katılımını ve desteğini sağlamak

Çevrenin okula katılımını ve desteğinin sağlamak ile ilgili müdür görüşleri Tablo 19’de sunulmuştur.

Tablo 18. Çevrenin okula katılımını ve desteğini sağlamak ile ilgili müdür görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
Okul çevresinin yönetimi	Çevrenin okula katılımını ve desteğini sağlamak	Kurum, kuruluş ve kişileri ziyaret etme	9	m1, m2, m4, m5, m7, m9, m10, m12, m13
		Okulu çevreye tanıtma	3	m2, m8, m10

Tablo 19’da çevrenin okula katılımını ve desteğini sağlamaya ilişkin okul müdürleri kurum, kuruluş ve kişileri ziyaret ettiklerine ve okulu çevreye tanıtacak çalışmalar yaptıklarına vurgu yapmışlardır. Okul müdürlerinin kurum, kuruluş ve kişileri ziyaretlerinin okulun işleyişine katkı yapacaklarının beklenmesinden kaynaklandığı müdür görüşlerinden anlaşılmaktadır. “Çevremizle işimiz olmadıkça çok görüşmüyoruz. Yapılması gereken bir iş olursa yani çevremizdeki insanlara işimiz düşerse görüşüyoruz. (M11) şeklinde ifade edilen çevre ziyaretleri bu noktaya açıkça temas etmesi açısından dikkate değerdir. Ancak bu katkı her zaman maddi boyutta olmayıp, çevredeki baskı gruplarını dengede tutmak gibi okul süreçlerine yapılacak katkıyı da içermektedir. Okul müdürleri bu görüşmelerde okulun eksikleriyle ilgili

taleplerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılara ait aşağıdaki doğrudan alıntılar bu durumu açıklamaya yardımcı olacaktır:

“Okulumuz bir mahallenin içinde ve bir mahalle okulu. Bu yüzden bu mahallede oturan insanlarla sürekli bir etkileşim içindeyiz. Mahalle muhtarımızla sık sık görüşürüz. Okulumuza ziyarete gelir. Bazı etkinliklerde kendisini okulumuza davet ederiz. Biz de kendisini ziyaret etmekteyiz. Eksiklerimiz konusunda kendisinden taleplerimiz de olur. Bize destek olmasını isteriz.” (M1)

“Okul çevresindeki esnaflarla olsun diğer kişi ve kuruluşlarla olsun oldukça sıcak bir ilişkimiz var. Kendilerini ziyarete gideriz. Onlar da gelirler çayımızı kahvemizi içerler. Veliler zaten ne zaman isterlerse gelirler ve kapımızın açık olduğunu bilirler. Bu ilişkilerin olumlu katkısı mutlaka var ve oluyor. Birlikten kuvvet doğduğunu gerçekten yaşayarak görüyoruz.” (M5)

Bazı müdürler çeşitli etkinliklerle okulu yakın çevreye tanıtmanın önemine değinmişlerdir. Okulun işleyişi ile ilgili çevreyle bütünleşmiş ve işbirliğine dayanan bu girişimin okulu hedeflere ulaştırma noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili bir okul müdürünün görüşleri şöyledir:

“Okulu çevreye açmaya çalışıyoruz çünkü okul müdürü aynı zamanda mahallenin yönetiminde de söz sahibi olan kişidir.” (M2)

Okullar adres bölgelerine göre öğrenci kaydı almaktadırlar. Ancak veliler adres değişikliği yaparak istedikleri bir okula gidebilmektedirler. Bünyesinde anasınıfı olan bir ilkokul müdürünün şu sözleri okul tanıtımlarının anasınıfından ilkokula öğrenci akışına katkı sağladığını göstermesi açısından önemli olabilir.

“İşte anneler günü olsun milli bayramlar olsun hepsini çok güzel bir şekilde değerlendirdik. Bu çalışmaların okulun imajı açısından da çok olumlu katkısı oldu. Bu sefer ne oldu? Ana sınıfından memnun kalan her veli 1.sınıfta çocuğunu bize gönderdi. Bu kaç senedir böyle devam ediyor. Bize gelen 1.sınıf öğrencilerinin hepsi ana okulundan geliyor.” (M8)

4.6.2.Ailenin okula katılımını ve desteğini sağlamak

Ailenin okula katılımını ve desteğinin sağlamak ile ilgili müdür görüşleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 19. Ailenin okula katılımını ve desteğini sağlamak ile ilgili müdür görüşleri

Boyut	Alt Boyut	Temalar	n	Katılımcılar
Okul çevresinin yönetimi		Okul veli işbirliğini tesis etme	9	m1, m2, m4, m7, m8, m9,

Ailenin katılımını ve desteğini sağlama	okula ve				m10, m11, m12,
	Veli katılımı	toplantılarına	8		m1, m2, m3, m4, m7, m9, m13, m14
	Veli ziyaretleri	yapma	4		m1, m2, m3, m4,
	Okul Aile Birliği faaliyetlerini destekleme		4		m1, m3, m6, m13

Tablo 20’de ailenin okula katılımını ve desteğini sağlamak ile ilgili olarak okul müdürleri okul-veli işbirliğini tesis edecek çalışmalar yaptıklarını, veli toplantılarına katıldıklarını, veli ziyaretleri düzenlediklerini ve okul aile birliği faaliyetlerine destek verdiklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri velilerle yapılacak işbirliğinin okul süreçlerine katkı yapacağını düşünmektedirler. Bu işbirliğinin her iki tarafa da katkı sağlayacağına inandığını söyleyen katılımcılar şunları ifade etmiştir:

“Velilerle işbirliği içinde olmanın okula kesinlikle olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum. Hem fiziksel ortamın iyileştirilmesi sürecinde bize yardımcı oluyorlar hem de okulda yapılacak çalışmalarda onların da fikirlerini alıp işin içine kattığımızda kendilerini değerli hissediyorlar ve fikir olarak da katkı sağlıyorlar.” (M9)

“Velilerle işbirliğini okula katkı sağlayacağına yüzde yüz inanıyorum.” (M12)

Okul müdürlerinden bazıları, öğretmenler tarafından yapılan veli toplantılarına katıldıklarını söylemişlerdir. Veli toplantıları velilerle iletişim kurmanın bir yoludur. Okul müdürleri veli toplantılarını öğrencinin akademik durumunun konuşulmasıyla sınırlı kalmayıp okul ile aile arasındaki iletişimin kurulmasına zemin oluşturması nedeniyle önemsediklerini belirtmektedirler. Bu görüşü desteklemesi açısından aşağıda katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Velileri az önce sacayağının biri olarak görüyorum demiştim. Bu ayağın biri kırılırsa denge bozulur. Bunun için veli toplantılarını çok önemsiyorum. Çünkü tüm velileri bir arada ancak toplantılarda görebiliyoruz.” (M7)

“Ben her toplantıya katılırım. Toplantının açılışını ben yaparım. Velilerin dertlerini dinlerim. Sonra ben çıkarım öğretmen devam eder. Veliyle işbirliği içinde olmak okula kesinlikle olumlu katkısı olur. Hem maddi hem manevi katkısı olur.” (M13)

“Yılda 3 defa genel veli toplantısı yaparız. Katılım yüksek oluyor. Ben de her veli toplantısına katılırım. Söyleyeceklerimi söylerim. Söyleyeceğim bir şey

yoksa en azından selam vermek için girerim. Velilerle işbirliği içinde olmanın okula kesinlikle olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum.” (M9)

Okul müdürleri ailenin okula katılımını ve desteğini sağlamak için gerekirse veli ziyaretleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu ziyaretlerin daha çok veli toplantılarına katılmak konusunda isteksiz velilere yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğretim liderliği davranışlarına sahip okul müdürlerinin okula gelmeyen velilerin evlerine giderek iletişimi başlatan ve velileri okul süreçlerine katmayı amaçlayan bir eylem içine girdikleri söylenebilir. Aşağıdaki ilgili katılımcı görüşleri bu fikri desteklemektedir:

“Örneğin bizim 149 tane velimiz var. Bunlardan 117 tanesinin toplantılara katılımını sağlamış olduk. Gelmeyenlere de aile ziyaretleri yaptık ve biz onlara ulaşmaya çalıştık.” (M2)

“Ayrıca veli ziyaretleri yapıyoruz. Öğretmenini ve okul müdürünü evinde görmek öğrenciler için farklı bir tecrübe oluşturuyor.” (M4)

Okul müdürleri Okul Aile Birliğinin yaptığı etkinlikleri destekleyerek okul ile ailenin kaynaşmasını sağlamayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Okul Aile Birliği faaliyetlerinin desteklenmesi daha çok kermes, çay gibi okula gelir getirecek faaliyetleri ya da okulun dezavantajlı öğrencileri için hayır işleri şeklinde yapılan faaliyetleri desteklemek şeklindedir. Aşağıdaki katılımcı görüşleri Okul Aile Birliği etkinliklerinin kapsamını göstermesi açısından önemlidir:

Velilerimizle olan ilişkilerimizi de sık sık etkinlik yaparak, kermesler düzenleyerek birlikte hareket etmeye ve kaynaşmaya çalışırız. Okul Aile Birliğimiz her sene en az bir kermes düzenler. Kermeslerde işbirliği içinde çalışırız. Okulun sadece okul içinde eğitim veren bir kurum olmadığını, içinde bulunduğu çevreye de ışık yaydığını göz önünde bulundurarak her türlü çevreyle veli olup olmamasına bakmaksızın ilişkilerimizi geliştirmeye çalışırız.” (M1)

“23 Nisan kutlamalarını yaptığımız gün okul aile birliği ile aynı zamanda bir de kermes düzenledik. Kermeste beş bin lira toplandı. Çok verimli geçti.” (M13)

4.7. ARAŞTIRMADA KARŞILAŞILAN EK BAZI BOYUTLAR

Bu bölümde müdür olarak hangi işleri yapmak istemediniz sorusuna okul müdürlerinin verdikleri cevaplara ait temalar yer almaktadır. Tablo 21’de bu temalar sunulmuştur.

Tablo 20. Okul müdürlerinin yapmak istemedikleri işler

Boyut	Alt Boyutlar	Temalar	n	Katılımcılar
-------	--------------	---------	---	--------------

		Tadilat ve satın alma işleri , mali işler	7	m2, m4, m6, m8, m9, m11, m13
Okul müdürlerinin yapmak istemedikleri işler	Okulla ilgili fiziksel ihtiyaçları giderme ve sorumluluk alanı dışındaki faaliyetlerle ilgilenme	Fiziksel eksiklikleri giderme	7	m1, m4, m6, m8, m9, m11, m13
		Sorumluluğumuzun olduğu yetkimizin olmadığı işler	5	m1, m6, m8, m9, m14
		Muhakkiklik ve disiplinle ilgili işler	2	m1, m10
		Resmi yazışmalar	3	m2, m3, m4

Tablo 21’de katılımcılar okul müdürlerinin yapmak istemedikleri ancak yapmak zorunda kaldıkları işlerin tadilat ve satın alma ile mali işler, okulun fiziksel eksikliklerini gidermeye yönelik işler, yetki-sorumluluk dengesinin gözetilmediği işler, muhakkiklik (meslektaşları hakkında açılan soruşturmaları yürütme) işleri ve resmi yazışmalarla ilgili bürokratik işler olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Okul müdürleri fiziksel işlere ayırdıkları zamanın, eğitim-öğretim işlerine ayıracakları zamanı kısıtladığını düşünmektedirler. Başka bir ifadeyle okul müdürleri eğitim-öğretimle doğrudan ilgili olmayan işlerin okul müdürlerinin öğretim liderliğini azaltıcı bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedirler. Bu işlerin müdür ve müdür yardımcılığı ile ilgili farklı bir bağlamda değerlendiren bir katılımcının “Çok yakın bir zamanda müdür ve müdür yardımcılığı sınavı yapıldı. Ortaokullar için sınava giren o kadar az kişi var ki. Acaba neden insanlar müdür ya da müdür yardımcısı olmak istemiyorlar. Özellikle ortaokullarda neden istemiyorlar. Tatilde bile beni işle ilgili arıyorlar. Malzeme geldi ne yapalım? Bunlar yerine sadece eğitim ve öğretimle ilgili işleri yapmak isterdim” (M5) ifadeleri özellikle ortaokullarda yöneticilik görevinin daha az tercih edilen bir meslek haline geleceğini vurgulamaktadır. Buna karşın verilen her görevin kendi işi olduğunu düşünen, benimseyen ve yapan bir okul müdürünün “Devletimin bana verdiği, kurumumu geliştirecek her işi yaparım. İş ayrımı yapmam. Ne yapmam gerekiyorsa onu yaparım.” (M6) şeklinde ifade ettiği sözler görev anlayışını yansıtmaktadır. Aynı doğrultuda bir düşünceye sahip olan başka bir katılımcının şu ifadelerinden yaş ortalaması yüksek olan müdürlerin fiziksel ihtiyaçlarla ilgili işleri de severek yaptıklarını çıkarmak mümkündür:

“Ben eğitim enstitülerinin son temsilcilerindenim. Onların havasını

teneffüs ettiğimiz için tamir, tadilat ya da fiziki iyileştirme çalışmalarından imtina etmem. Bunu angarya olarak görmem. Hatta ortaya çıkan tabloya bakınca bundan zevk duyarım.” (M10)

Okulların tadilat, satın alma ve mali işlerinin çok zaman aldığından şikayet eden okul müdürleri kendilerinden her alanda üstün hizmet yapmalarının beklendiğini ancak asıl yapılması gereken eğitim-öğretim işini aksatmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürleri bu işlerle ilgilenen bir teknik birimin olması halinde eğitim öğretim işlerine daha çok zaman ayırabileceklerini düşünmektedirler. Aşağıdaki katılımcı görüşü bu noktaya işaret etmesi açısından önemlidir:

“Eğitim dışında inşaat işlerini, bakım ve onarımla ilgili işleri yapmak istemezdim. Bu işlerle ilgilenmekten eğitim ve öğretim işlerine yeterince çaba gösteremiyoruz diye düşünüyorum. Bu bakım onarım işleriyle ilgilenen başka bir birim olmalı bence. Müdürler eğitim içerikli çalışmalara ağırlık vermeliler. Bunun için de diğer işlerin müdürlerin sorumluluğundan alınması gerekir.” (M14)

Okulların fiziksel eksikliklerini giderme ve eğitim öğretime hazır hale getirme ile ilgili çalışmalar okul müdürlerinin yapmak istemedikleri işlerden bir diğeridir. Aşağıdaki katılımcı görüşleri okul müdürlerinin bu konudaki düşüncelerini yansıtmaları açısından önemli olabilir:

“Çatı onarımı için gelen malzeme ve ustayla ben ilgilenmek istemezdim mesela. Sıvası dökülen duvarların düzeltilmesi ve boyanması için boyacı aramak, akan tesisatlarla ilgilenmek müdürün işi olmamalı.” (M4)

“Okulun zemininde sıkıntı var. Kendi imkanlarımızla 2 tane dalgiç motoru aldık. Sürekli takılı ve sürekli su atıyoruz çünkü zeminden su çıkıyor. Logarları yenilettik. Hem bunları yapalım hem eğitim öğretim aksamasın. Sadece bunlar da değil. Yerdeki çöpten rahatsız olmayan, onu alıp çöpe atmayan bir öğrenci sınavda bütün soruları çözmüş neye yarar?” (M9)

Okul müdürleri kendi sorumluluk alanları içinde olan birçok işte yeterince yetki sahibi olmadıkları için bir dengesizlik durumuyla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Bir okul müdürü okulun güvenliğinden kendisi sorumlu tutulduğu halde güvenlik görevlisi almak için yetkisinin olmadığını, sorumluluk alanlarının yetki alanlarından daha geniş olduğunu söyleyerek kimi zaman çaresiz kaldıklarını belirtmiştir. Okul müdürlerinin sorumluluk alanlarının oldukça geniş olması müdürlerin öğretim süreçlerine istedikleri performansı ve zamanı ayıramadıklarının bir göstergesi olabilir. Okul müdürlerinin bu konudaki rahatsızlıklarını aşağıdaki katılımcı görüşlerinden de anlamak mümkündür:

“Bize yüklenen sorumluluklar çok fazla. Özellikle iş güvenliği , servis araçlarının denetlenmesi gibi yetkisi az sorumluluğu çok işler bizleri eğitim öğretim işlerinden uzaklaştırıyor.” (M1)

“Yetkimiz yok ama sorumluluğumuz çok. Hem işçi çalıştırıyoruz boya badana tadilat işleri için hem de onların iş güvenliğini sağlamak gibi bir sorumluluğumuz var. Nasıl yapacağım belli değil.” (M6)

“Bunun için de diğer işlerin müdürlerin sorumluluğundan alınması gerekir. Yetkimiz olmayan birçok işte sorumluluk sahibiyiz. Burada bir dengesizlik var.” (M14)

Okul müdürlerinin yapmak istemediği işlerden biri de meslektaşlarına ve öğretmenlere açılan soruşturmalarda soruşturmayı yürütme diğer adıyla muhakkiklik görevidir. Görev kapsamında muhakkiklik görevi verilen okul müdürü, soruşturma geçiren meslektaşının ifadesine alarak ceza önerisini de kapsayan bir rapor yazmak durumundadır. Okul müdürleri sosyal ilişkilerinden ötürü adaleti tam olarak sağlayamayacakları endişesiyle bu görevi istememektedirler. Okul müdürleri böyle bir görevle arkadaşlık ilişkilerinin zarar göreceği endişesi taşımaktadırlar. Aşağıdaki katılımcı görüşleri konu ile ilgili fikir vermesi açısından önemlidir:

“Personelle ilgili disiplin işlerini yapmak istemezdim. Çünkü her ne kadar adil olmaya çalışsak da herkese bu durumu anlatmak kolay olmuyor. Bazıları kendisine haksızlık yapıldığını düşünüyor. Biz ne kadar adil olursak olalım ne kadar eşit davranırsak davranalım bu konuda yeterince anlaşılabilirliğimi düşünmüyorum. Okul müdürü olarak okuldaki eğitim öğretimin gelişmesini sağlayacak işlere çok fazla vakit bulabildiğimi söyleyemem.” (M1)

“İdari soruşturmalarda muhakkiklik görevi veriyorlar. Bunu yapmayı hiç istemezdim. Ama görev ve sorumluluğumuz içindeki bütün görevleri elbette yapmak zorundayız.” (M10)

Okul müdürleri resmi yazışmaların çok fazla olduğunu ve gelen yazılara cevap vermekten eğitim öğretimle ilgili işlere vakit kalmadığını ifade etmişlerdir. İl-ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden gelen çok sayıda resmi yazıya cevap verme zorunluluğu okul müdürlerini öğretim lideri olmaktan oldukça uzaklaştırmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Bu konuyla ilgili bazı okul müdürlerinin görüşleri şöyledir:

“Bizim en önemli işimiz eğitim. Ama tabi resmi yazışmalar bürokratik işler de var. DYS yazıları çok fazla. Ama onlara en az zamanı vererek öğrenciye ve eğitime daha fazla vakit ayırmak istiyorum. O işler de gerekli ama asıl işimiz eğitim.” (M3)

“Gereksiz pek çok prosedür yazışma. Bunlarla ilgilenmekten eğitim öğretimi pas geçiyoruz.” (M4)



TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları müdürlerin kendi görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin öğretim liderliğinin bazı boyutlarında öğretim liderliği davranışlarını göstermede yetersiz kaldıklarını bazı boyutlarında ise öğretim liderliği rolünün gereklerini yerine getirdiklerini göstermektedir. Bu bölümde bulgular detaylı olarak tartışılmıştır.

Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi boyutunda okulun amaçlarını belirlemek, akademik başarının artırılması, öğrencilerin yetiştirilmesi, eğitimsel amaçlara öncelik vermek ve amaçları sağlıklı bir iletişim yoluyla paylaşmak alt başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Okul müdürleri okulun amaçlarının belirlenmesinde, Milli Eğitim Temel Kanunda belirlenen amaçların benimsenmesini kriter olarak almaktadırlar. Okul müdürlerinin milli, manevi ve ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirme amacını ve vatanını ve milletini seven bireyler yetiştirme amacını, bir arada yaşama kültürüne sahip bireyler yetiştirme amacına göre daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır. Türk Eğitim sisteminin amaçları Milli Eğitim Temel Kanununda (MEB, 1973) merkez teşkilatı tarafından belirlenmiştir. Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi boyutunda müdürlerin okulun amaçlarını belirlemede ilgili kanuna göre ve bürokratik yapı içinde hareket ettikleri ve önceden belirlenen amaçları gerçekleştirme davranışı gösterdikleri görülmüştür. Bunun nedeni okul müdürlerinin okulda birlik, beraberlik ve bütünlüğü sağlamak istemeleri olabilir. Okulun amaçlarının merkez teşkilatı tarafından düzenlenen amaçlarla örtüşmesi, Türk Milli Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısından, okul müdürlerinin okulun amaçlarını belirlemede belirtilen sınırların dışına çıkmak istememelerinden ve yeterince özerklik sahibi olmayışlarından kaynaklanıyor olabilir. Okulun amaçları içinde, vatanını ve milletini seven bireyler yetiştirme amacı hem mevzuatta genel amaçlar içinde yer almasından hem de Türk toplumunun milliyetçi yapısından kaynaklanıyor olabilir. Okulun amaçları arasında bir arada yaşama kültürüne sahip bireyler yetiştirme amacının daha az sayıda okul müdürü tarafından benimsenmiş olmasının nedeni, mevzuatta kendine yer bulmasına rağmen toplum hayatında bir arada yaşama kültürünün okulun ve eğitimin bir işlevi olarak görülmemesiyle ilgisi olduğu söylenebilir.

Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi boyutunda yer alan akademik başarının hedeflenmesinde okul müdürlerinin tamamının öğrenci başarısını motive edecek

çalışmalar yaptıklarını ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Bunun dışında okul müdürleri öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesini hedeflemekte ve öğrenci başarılarını takip etmekte öğretim liderliği davranışlarını göstermektedirler. Okul müdürleri aktif olarak öğrencilerin derslerine girmemelerine karşın öğrencinin akademik başarısından kendilerini sorumlu hissetmeleri okulun başarısının öğrencilerin akademik başarısıyla değerlendirilmesi algısı olabilir. Okul müdürlerinin öğrenci başarısını yakından takip etmeleri, gerektiğinde erken tedbirlerle iyileştirme çalışması yapmak istemekle açıklanabilir. Araştırmanın ilkökul ve ortaokul müdürlerini kapsadığı göz önünde bulundurulursa, temel eğitimi oluşturan kurumlarda bir üst kademeye devam eden öğrencinin geldiği okulu temsil ettiği ve başarı ya da başarısızlığının geldiği okulun adıyla anılacağı endişesiyle açıklamak mümkün olabilir. Okul performans göstergesinin çok farklı değişkenlere göre değerlendirilebilecekken salt akademik başarıya göre değerlendirilmesini Heck ve Hallinger (2005) okul müdürünün öğrenme üzerindeki etkileri ile ilgili yapılan araştırmalara, hesapverebilirlik ekseninde gerçekleştirilen okul reformlarının öğrenci başarısını önemli bir konuma yükseltmesine ve öğrenme için liderlik kavramına evrensel düzeyde artan ilginin öğrenme çıktılarına açıklamada incelenmesi gereken bir önceliğe sahip olmasına bağlamaktadır. Öğrenci performansını artırmada kanıt temelli öğretim uygulamalarının kullanılması okulları daha fazla baskıyla karşı karşıya getirmektedir (Özdemir ve Kavak, 2017, s. 20). Araştırma sonuçları okul müdürlerinin çoğunun alanyazına paralel olarak vizyon, misyon ve amaç belirleme boyutunda akademik başarıya ulaşmak için öğretim liderliği rol ve davranışlarını gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bu sonuç Baş ve Yıldırım'ın (2010, s. 1923-1926) yaptıkları araştırmada öğrencilerin akademik başarısını artırmak için okul müdürlerinin yeni amaçlar belirlediğini sonucuyla paralellik göstermektedir. Araştırmasında benzer sonuçlara ulaşan İnandı ve Özkan da (2006, s. 146-147) okul amaçlarını belirlemede okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirdiklerini ifade etmektedir.

Okulun vizyon ve misyon yönetimi boyutunda okul müdürleri öğrencilerin yetiştirilmesini okulun amaçlarından biri olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yetiştirilmesi akademik başarının dışında sosyal ve kültürel olarak da yetiştirilmesini ve hayata hazırlanmasını kapsamaktadır. Sosyal etkinlikler toplum hizmeti çalışmalarını, tören, kutlama ve anma etkinliklerini, beden eğitimi ve spor çalışmaları ile diğer sosyal etkinlikleri kapsamaktadır (Akın, 2016, s. 311). Nitekim

öğrencilerin yetiştirilmesinde okul müdürlerinin, en fazla öğrencilerin sosyal ve kültürel olarak yetiştirilmesi davranışını gerçekleştirmeleri öğrencilerin çok yönlü geliştirilmeleri gerektiğiyle ilgili bilinç oluşturmalarıyla açıklanabilir. Buna karşın okulların alt yapısı öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklerle gelişimlerini sağlayacak olanaklardan yoksundur. Asfalt ya da beton zeminli okul bahçeleri dışında spor yapmaya uygun saha ve salonların olmaması, resim ve müzik atölyeleri ile hobi alanlarının olmaması okul müdürlerinin sosyal ve kültürel etkinliklerle ilgili öğretim liderliği rollerini istenilen düzeyde gerçekleştirmemelerinin nedeni olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte özellikle ortaokul öğrencilerinin ulusal sınavlara hazırlanmak için katıldıkları kurslar, onları sosyal hayatın ve etkinliklerin dışında tutmaktadır.

Öğrencilerin yetiştirilmesi alt boyutunda, öğrencileri geleceğe hazırlanması okul müdürlerinin yarısı tarafından gerçekleştirilmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin yetiştirilmesinin daha yüksek kademedeki okullardan beklenmesi ve temel eğitimin bu amaç için erken bir dönem olduğunun düşünülmesiyle ilgili olabilir. Araştırma bulgularından okul müdürlerinin, öğretimi projelerle destekleme, öğrencileri yeteneklerine göre yönlendirme ve meslek sahibi olmalarını sağlama konusunda öğretim liderliği davranışlarını göstermede yetersiz kaldıkları sonucu çıkarılabilir. Zira okul müdürleri proje hazırlama, planlama ve yürütme konusunda gerekli eğitim ve deneyime sahip olmadıklarından dolayı proje gibi yeni yöntem ve tekniklere mesafeli yaklaşmakta olabilirler. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre mesleklere yönlendirmek ve meslek seçmelerini sağlamak daha çok ortaöğretimden beklenmektedir. Türk eğitim sistemi Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramından sekiz zeka türünden yalnızca ikisine odaklanmakta ve öğrenciler sayısal ve sözel alan dışında kalan alanlara yönlendirilmemektedir. Öğrenciler gizli kalmış yeteneklerini ortaya çıkaracak olanaklardan mahrum kalmaktadırlar. İçer dönük zekası yüksek öğrenci içine kapanık, kinestetik zekası yüksek öğrenci hiperaktif olarak damgalanmaktadır. Merkezi sınavlarda başarılı olan öğrenciler ise mutlu olmadıkları mesleklerde hayatlarını devam ettirmektedirler. Bunun sonucunda sigara içen doktor, spor alışkanlığı kazanamamış fizyoterapist, sosyal olmayan halka ilişkiler uzmanı olan mutsuz insanlar yetiştirilmektedir. Sınav odaklı bir eğitim yerine her öğrencinin başarıyı tadabileceği bir eğitim ortamının oluşturulması ve matematikte başarılı olan öğrenciler kadar hızlı koşan, iyi şiir yazan ve sosyal becerileri gelişmiş öğrencilerin de başarılı sayıldığı ve saygı gördüğü bir ortamın oluşturulması görevi yönetici ve öğretmenlere düşmektedir (Akın, 2016, s. 9).

Öğretim liderliğinin vizyon, misyon ve amaç belirleme boyutunda yer alan eğitimsel amaçlara öncelik vermek alt boyutunda ise okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin güzel ahlak sahibi bireyler olarak yetiştirmeye önem vermeleri toplumun ahlak ve davranış kalıplarının dışına çıkan bireylerin toplum tarafından dışlanacağı düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilere kitap okuma alışkanlığının ve sorumluluk ve özgüvenin kazandırılması oldukça az sayıda okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bunun nedeni müdürlerin aktif olarak sınıflara girmemeleri ve bu görevleri öğretmenden beklemeleri olabilir. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmak sözel derslerin kazanımları içinde değerlendirildiğinde öğretmenlerin yerine getirmesi gereken kazanımlar olarak kabul edilmiş olabilir. Bu durumda okul müdürleri dersin kazanımlarına direkt müdahil olmak istememiş olabilirler.

Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi boyutunda, amaçların sağlıklı bir iletişim yoluyla paylaşılması konusunda okul müdürleri amaçları en çok öğretmenlerle paylaşmakta, veli ve öğrencilerle çok daha az paylaşmaktadırlar. Bu sonuçlar okul müdürlerinin okuldaki eğitim ve öğretimden en çok öğretmenleri sorumlu tutmalarıyla açıklanabilir. Bu sonuçlar Aksoy ve Işık'ın (2008) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Zira araştırma bulgularından, katılımcı okul müdürlerinin amaç ve hedefleri öğretmenlerle ve özellikle öğrencilerle paylaşmada tam olarak öğretim liderliği davranışları sergilemedikleri anlaşılmaktadır. Benzer biçimde Bayar ve Önder (2016) öğretmenlerin çoğunun, okul müdürlerinin okulla ilgili amaç ve hedef belirlediğini ancak kendilerine bilgilendirme yapmadıklarını, bunu da müdürlerin konuşmalarından anladıklarını ifade etmektedir. Amaçların tüm paydaşlarla paylaşılması amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Amaçların velilerle daha düşük oranda paylaşılması velilerin okuldaki eğitim öğretim işine çok fazla müdahil olmak istemelerinin yarattığı rahatsızlık ve okulun amaçlarını gerçekleştirmenin daha çok okulun işi olduğu düşüncesinden dolayı olabilir. Katılımcıların belirttiği gibi özellikle temel eğitimde velilerin bazılarının her an okulda olmak istemeleri öğretmenler ve idareciler arasında rahatsızlık oluşturmaktadır. Okulun amaçlarının müdürler tarafından belirlenmeyip bakanlık tarafından belirlenmesi bu rolün daha az oranda gerçekleştirilmesinin nedeni olabilir.

Öğretim liderliğinin okulun vizyon ve misyonunun yönetimi boyutunda elde edilen sonuçlar akademik başarının hedeflenmesi dışında öğretim liderliği davranışlarının okul müdürleri tarafından tam olarak yerine getirilmediğini düşündürmektedir. Bu yönüyle araştırmalarında öğretim liderliği davranış boyutlarından en fazla yerine getirilen davranışı okulun hedeflerini belirleme ve paylaşma olarak tespit eden Baş ve Yıldırım, (2010), Ergen, (2013), Tabancalı ve Cengiz (2018), Parlar ve Cansoy (2017), Serin ve Buluç (2012), Sezer, Akan ve Ada (2014), Şişman, (1997), Türkoğlu ve Cansoy (2018) Ünal ve Çelik (2013) ve Yaman ve Ezer'in (2015) sonuçlarıyla çelişmekte olduğu söylenebilir. Aynı şekilde Hallinger ve Murphy (1985), araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin okulun vizyon ve misyonunu belirleme boyutunda öğretim liderliği davranışlarını sıklıkla gerçekleştirdiklerini ve hatta okullar arasında uygulama farklılıkları olsa da bazı müdürlerin okulun amaçlarını belirleme etkinliklerine aktif bir şekilde katıldıklarını ifade etmektedirler. Graczewski, Knudson ve Holtzman (2009) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin okulları için net hedefler ve stratejiler belirleyebildiklerini ve bunları öğretmenlerle paylaştıklarını ifade etmektedirler. Sim'in (2011) araştırma sonuçları da okul müdürlerinin okul ve vizyon yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını en üst düzeyde uyguladıklarını bildirmektedir. İnandı ve Özkan'ın (2006, s. 146) araştırmasında ise okul müdürleri kendi algılarına göre okul amaçlarının belirlenmesi ile ilgili tüm maddelerde öğretim liderliği davranışlarını çoğunlukla, öğretmen algılarına göre ise ara sıra yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmış olması, kişilerin kendilerinden bahsederken genellikle olumlu görüş bildirme eğiliminde olmalarıyla açıklanmaktadır. Ancak mevcut araştırmada katılımcıların okul müdürlerinde oluşmuş olmasına karşın, okulun vizyon ve misyonunun yönetimi boyutunda tamamen olumlu görüş bildirmediği dikkat çekmektedir.

Okul programının ve öğrenmenin yönetimi boyutunda müfredat değişikliklerini uygulama, öğretim programlarını uygulama, öğretmenlerin ders işleyişi ve programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar alt başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretim liderliği esas olarak okul programına ve öğretme-öğrenme sürecine liderlik etmektir. Ancak Türkiye'de okul müdürleri okul programını hazır bulmaktadırlar. Okul müdürleri programın uygulanması için diğer şartları ve öğrenme fırsatlarını hazırlamak görevini yerine getirirler (Şişman, 2014, s. 79-80). Zira program ne kadar kusursuz hazırlanırsa hazırlansın uygulamadaki eksiklikler programın başarıya

ulaşmasını etkileyebilir. Gümüşeli (2014) öğretim programının yönetiminin okul müdürlerinin en kapsamlı ve karmaşık görevi olduğunu ve okulun işlevini yerine getirmesinin öğretim programının etkili bir şekilde yönetilmesine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Hazırlık aşamasında etkin rol almasalar da programı inceleme, öğretmenlere aktarma ve uygulama aşamasını kontrol etme görevi müdürlerindir. Ancak okul müdürleri programlar hakkında büyük oranda öğretmenlerin de yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Değişen programlar hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olma oranları yüksek olmasına rağmen bu bilgiyi öğretmenlere aktarma düzeylerinin daha düşük olması, değişiklikleri öğretmenlerin kendi olanaklarıyla araştırıp öğrenmelerini beklmeleriyle açıklanabilir. Aktepe ve Buluç'un (2014) araştırmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim programları hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları algısının yüksek olduğu sonucu mevcut araştırma sonucuyla çelişkili görünmektedir. Ancak öğretmen algıları ile müdürlerin kendi ifadelerinde farklılıklar olması doğal karşılanabilir. Zira insanların kendilerini ifade ederken yanlış davranmaları mümkün olabilmektedir. Öte yandan program değişikliklerinde hem okul müdürleri hem de öğretmenler hizmetiçi eğitim seminerlerine alınarak bilgilendirilmektedirler. Öğretmenler için bu eğitimlerin yeterli olduğunu düşünen okul müdürleri bilgilendirme konusunda kendilerini birinci dereceden sorumlu hissetmiyor olabilirler. Program değişiklikleri az da olsa sosyal medya aracılığıyla takip edilmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim öğretim alanında da teknolojinin ve sosyal medyanın gücünden yararlanmak isteyen okul müdürleri bulunmaktadır. Ancak sosyal medyayı bilgilendirme aracı olarak kullandığını ifade eden müdürlerin sayısının az olması katılımcıların yaş ortalamalarının yüksek olmasıyla ilgili olabilir.

Okul programının ve öğrenmenin yönetimi boyutunda okul programlarının uygulanması konusunda okul müdürleri denetim amaçlı sınıf ziyaretleri yapmakta ve yıllık planları, zümre toplantılarını ve sınıf defterlerini kontrol etmektedirler. Son yıllarda denetim görevinin okul müdürlerine bırakılmış olması (Dönmez, 2018, s. 3) denetim amaçlı sınıf ziyaretlerinin yüksek oranda gerçekleştirilmesini açıklamaktadır. Ancak katılımcıların tamamı tarafından bu denetlemelerin yapılmıyor olmasının okul müdürlerinin öğretmenlere eğitsel, öğretimsel ve mesleki olarak rehberlik etmede yeterli olamayacakları düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan denetim, doğası gereği güçlükleri olan bir eylemdir. Okul müdürlerinin uzun yıllar birlikte çalıştıkları ve çeşitli sosyal ilişkiler içine girdikleri öğretmenleri denetleme konusunda çekingen

davranmaları beklenebilir. Sınıf ziyaretlerini sık sık yapan okul müdürlerinin sayısının oldukça fazla olması Manaseh (2016)'in öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, güvensizlik olarak algılanacağı endişesinden dolayı sınıflara girmeme eğiliminde olduğunu belirten araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Bunun yanında öğretmen sayısı fazla olan okul müdürlerinin haftada iki ya da daha fazla öğretmenin dersine girmesi gerekmekte, bu da eğitim öğretim dışında bina, çevre ve bürokratik işler gibi sorumluluk alanlarıyla ilgilenmek zorunda olan okul müdürleri için oldukça zaman almaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçları, eğitsel işlerden çok yönetsel işlere zaman ayıran okul müdürlerinin öğretim programının ve sürecinin yönetimi konusunda öğretmenlere yeterince yardımcı olmadıklarını ifade eden Aktepe ve Buluç'un (2014) sonuçlarıyla desteklenmektedir. Eğitim denetiminin nihai amacı öğretmenlere, ihtiyaç duyulan desteğin ve yardımın sağlanması suretiyle öğretmenin geliştirilmesi ve bunun sonucu olarak da öğrenci öğrenmesinin artırılmasıdır (İlğan, 2018, s. 339). Okul müdürlerinin bu görevi gerçekleştiriyor olmaları alanyazınla paralellik göstermektedir. Buna karşın özellikle öğretmenlerin yaş ortalamalarının yüksek olduğu okullarda kendilerini alanın uzmanı olarak görmeleri denetim işinin zorlaştırabilmektedir. Aksoy ve Işık (2008) araştırma sonucunda okul müdürlerinin en alt düzeyde gösterdikleri davranışın sınıfları ziyaret etmek olduğunu saptamıştır. Mevcut araştırma bu sonuçla çelişmektedir. Denetimdeki diğer bir zorluk da denetimi yapan kişi ile denetlenen kişinin aldığı eğitimin farklı olmaması, ikisinin de lisans mezunu olmasıdır. Buna karşın okul müdürlerinin denetim amaçlı sınıf ziyaretleri yapma konusunda öğretim liderliği davranışlarını göstermekte olduğu ifade edilebilir.

Okul müdürleri yıllık plan, zümre toplantıları ve sınıf defterlerinin kontrol edilmesini, ders denetimlerine nispeten daha düşük düzeyde göstermektedirler. Oysa öğretmenlerin yaptıkları planların kontrolü, zümre toplantılarının denetimi ve sınıf defterlerinin yıllık plana göre işlenmesinin kontrolü okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Kaliteli bir eğitim her şeyin önceden planlanıp düzenlenmesi ile gerçekleştirilen eylemlerle mümkün olmaktadır (Şişman, 2014, s. 80). Okullarda yıllık öğretimin planlanması ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planlarının yapılmasıyla mümkündür. Resmi çalışma günlerine göre düzenlenen planlar öğretmenler tarafından sınıf düzeyinde ya da zümre olarak hazırlanmaktadır. Planlama yapılırken eğitim öğretim süreci etkin hale getirilmektedir. Planlar öğretimin niteliğine ve düzeyine, konuya ve amaca uygun olur, öğretme ve öğrenme sürecinin etkili ve

verimli kullanılmasını sağlar. Bu bağlamda planların amaca uygun olup olmadığı, ders defterlerinin planlara uygun işlenip işlenmediği, konunun işleneceği sınıftaki öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve farklılıklarının dikkate alınıp alınmadığının kontrol ve değerlendirmesi okul müdürleri tarafından titizlikle yapılmalıdır. Zümre toplantıları aynı branştan en az üç öğretmenin bulunması halinde yapılan ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için gerekli tedbirlerin alınmasını ve öğretmenler arasında öğretim etkinliklerinde birlik ve beraberliğin sağlanmasını amaçlayan toplantılardır (MEB, 2003: 416, 441, 442). Özellikle sınıf denetimlerinin her ders döneminde bir defadan fazla yapılmadığı düşünülürse öğretim sürecinin etkili bir şekilde yönetilmesinde planların, zümre toplantılarının ve ders defterlerinin kontrolünün önemi açıktır. Okul müdürlerinin planları ve ders defterlerini kontrol etme davranışını yerine getirmeleri, öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmelerini ve derslerin planlara uygun işlenişini kontrol etme isteğiyle açıklanabilir.

Okuldaki eğitim programlarının ve öğrenmenin yönetimi boyutunda okul müdürleri öğretmenlerin ders işleyişleriyle ilgili olarak çoğu programı takip etmekte, öğretmenlere geri bildirimde bulunmakta, öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmakta ve gerekli araç gereci sağlamaktadırlar. Buna karşın ders yöntem ve işleyişi konusunda öğretmenlere rehberlik eden, öğrenme öğretme süreçlerine aktif olarak katıldığını söyleyen müdürlerin sayısının oldukça az olması dikkat çekmektedir. Bunun sebebi geleneksel yönetim anlayışı içinde fiziksel şartları yerine getirmenin iyi bir yönetim için yeterli olacağı algısının yerleşmiş olmasıyla açıklanabilir. Nitekim Bayar ve Önder'in (2016) araştırması okul müdürlerinin tamamının öğretim programlarının uygulanması boyutunda fiziksel ihtiyaçlarla araç gereç ihtiyaçlarını karşılamada öğretim liderliği rolüne uygun davrandıkları sonucuyla mevcut araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Benzer şekilde müdürlerin sınıfta gözlem yaparak ve öğretmenlere geri bildirimde bulunarak sınıftaki süreci değerlendirdiklerini ifade eden Türkoğlu ve Cansoy'un (2018) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Okul müdürleri okulda öğretmenler kurulu, zümre toplantıları gibi yapılarda öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmakta ve onlara liderlik yapmaktadırlar. Dolayısıyla okul müdürleri öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmayı görevlerinin bir parçası olarak görüyor olabilirler. Programın izlenmesi, değerlendirilmesi ve araç gereçle desteklenmesinin çok sayıda okul müdürü tarafından yapılıyor olması ilk bakışta olumlu olarak görülse de teknik ve fiziksel konular kadar rehberlik konusunda da öğretim liderliği davranışları sergilemeleri beklenen okul

müdürlerinin bu alanda yetersiz oldukları düşünülebilir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin ders işleyişlerini ve programın takibini yapmak konusunda okul müdürlerinin büyük bir kısmı öğretim liderliği davranışlarına uygun olarak hareket etmektedirler. Öğretim programını sınıfta öğretmenler uygulamaktadırlar. Ancak okul müdürlerinden öğretim sürecine aktif katılmaları yönünde şekillenen toplumsal beklentiler öğretim lideri olarak öğretim programı ve konularında bilgi sahibi olmalarını ve öğretim sürecini yakından takip etmelerini gerektirmektedir (Murphy, Hallinger, Weil ve Mitman, 1983). Bu bağlamda araştırma bulguları literatürle paralellik göstermektedir.

Okul programının ve öğrenmenin yönetimi boyutundan uygulamada karşılaşılan sorunlara müdürlerin yaklaşımı ile ilgili sonuçlar okul müdürlerinin çoğunun öğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini göstermektedir. Zira okul müdürleri uygulamada karşılaşılan sorulara duyarlık göstermekte ve öğretmenlerle işbirliği yaparak çözüm bulmaya çalışmaktadırlar. Sorunları çözmeyi tamamen öğretmene bırakan okul müdürlerinin sayısının az olması öğretim liderliği görevinin okul müdürleri tarafından benimsenmiş olmasıyla açıklanabilir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları okul müdürleriyle paylaşma noktasında okul müdürlerinin öğretmenleri rahatlattığı ve her türlü sorunlarını dinledikleri, bütün sorunlarına çözüm bulmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Karşılaşılan sorunlar öğretim programının uygulanmasını etkileyerek okulun amaçlarına ulaşmasına engel olabilir. Okul müdürleri bu bilinçle hareket ederek karşılaşılan sorunlara çözüm odaklı yaklaşmakta, gerektiğinde de sorunun farklı paydaşlarıyla görüşmekten kaçınmamaktadırlar. Sağır ve Emişoğlu (2013) okul programının yönetiminde öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirmede karşılaşılan sorunları öğretmenlerin hazır plan kullanmaları, kıdemli öğretmenlerin kendilerini yenileyememeleri ve okul ve çevre imkanlarının yetersiz olması şeklinde ifade etmektedir. Okul müdürleri karşılaştıkları sorunlara yapıcı bir şekilde yaklaşarak sorunu ortadan kaldırma eğilimindedirler. Programın uygulanmasıyla ilgili sorunlar karşısında okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerine uygun davrandığını söylemek mümkündür.

Öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi boyutunda öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi, akademik başarının artırılmasına yönelik çalışmalar ve başarısızlık durumunda alınan tedbirler gibi alt boyutların ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırma sonuçları öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgili olarak okul müdürlerinin

öğretim liderliği davranışlarının gerçekleştirdiklerinin göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı öğrenci başarısını sınav sonuçlarından takip etmekte, bir kısmı ise deneme sınavlarının sonuçlarını takip ederek ve sınıfta gözlemler yaparak öğrenci başarısını takip etmektedir. Bazı okul müdürleri öğrenci başarısının istatistiğini tutmaktadırlar. Ancak istatistik tutan müdürler ortaokul müdürleridir. Başka bir ifadeyle ilkokul müdürleri öğrenci başarısının izlenmesini öğretmenlere bırakmış durumdadırlar. Öğrenci, okulda öğrenmede en önemli unsurdur. Öğrenci olmasa öğrenme, okul ve öğretmen olmaz. Sınıftaki öğrenme sürecinden en çok etkilenecek olan öğrencidir. Öğrenci başarısını değerlendirme salt öğrencinin kazanımlarını ölçmek için değildir. Aynı zamanda öğretim sürecinin kazanımlarını, içeriğini, yöntem ve tekniklerini, araç ve gereçlerini değerlendirme fırsatı sunar (Ünsal, 2017). Bu bağlamda öğrenci başarısını değerlendirmek öğretmenin görevi gibi görünse de öğretmeni ve kullandığı teknikleri değerlendirmek isteyen okul müdürleri için de öğretim liderliği rollerinden biridir yorumu yapılabilir. Bu yönde yapılacak olan bir çalışma eksiklerin tespit edilip giderilmesi için faydalı olabilir. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin öğrenci gelişiminin izlenmesi boyutunda bulunan öğretim liderliği davranışlarını çoğunlukla sergilediği sonucunu bulan araştırmalarla (Şişman, 1997; Aksoy ve Işık, 2008; Tabancalı ve Cengiz, 2018, Ayık ve Şayir, 2014; Baş ve Yıldırım, 2010; Harris, Jones, Cheah, Devadason ve Adams 2017) örtüşmekte olduğu ifade edilebilir. Öğrenci gelişiminin takibini yaptığını ifade eden okul müdürlerinin ortaokul yöneticiliği yapan müdürler olmasının sebebi ortaokul öğrencilerinin ulusal sınavlara girecek olmalarıyla açıklanabilir. İlkokullarda ilk üç sınıfta öğrencilerin notla değerlendirilmemesi, yalnız dördüncü sınıf öğrencilerinin notla değerlendirilmesi ve bunun yanında ilkokul öğrencilerinin katıldığı bir ulusal sınav bulunmaması ilkokul müdürlerinin öğrenci başarısını izlemedeki pasif tavırlarını açıklamaktadır. Liseye giriş sınavında yüksek puanlar alarak nitelikli okullara çok sayıda öğrenci kazandırmak isteyen ortaokul müdürlerinin öğrenci başarısını izlemede daha duyarlı oldukları düşünülmektedir. Öğrenci başarısı ile ilgili istatistik tutan okul müdürleri ortaokullarda yöneticilik yapan okul müdürleridir. Genel olarak bakıldığında öğrenci başarısını izlemede ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergiledikleri, ilkokul müdürlerinin ise denetleme işinin büyük bir kısmını öğretmenlere bıraktıkları düşünülmektedir.

Öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi boyutunda ortaya çıkan alt boyutlardan biri akademik başarının artırılmasına yönelik çalışmalardır. Başarıyı

artırmak ve pekiştirmek için okul müdürlerinin tamamı ödüllendirme sistemini kullanmaktadırlar. Ödüller düşük maddi değere sahip olabildiği gibi takdir ve teşekkür etme, onurlandırma gibi sosyal ödül de olabilmektedir. Akademik başarıyı artırmak için katılımcıların yaklaşık yarısı aile, öğretmen ve rehberlik servisleriyle iletişim kurmakta ve işbirliği yapmaktadırlar. Son yıllarda liderlik araştırmalarında okul müdürünün öğrenci başarısı üzerinde dolaylı bir etkisinin olduğu konusunda uzlaşma göze çarpmaktadır (Özdemir ve Kavak, 2017, s. 75). Ortaokullarda açılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarıyla (DYK) okul müdürlerinin akademik başarıyı hedeflediği anlaşılmaktadır. Bunun dışında katılımcıların bir kısmı akademik başarıyı destekleyecek proje tabanlı öğretimi uygulamaktadırlar. Proje ile öğrenme sistemi, seçilen ünitenin somut bir yapıya da iş olarak sonuçlandırma çalışmasıdır. Okul, çocuğu hayata hazırlayan bir yer değil hayatın minyatür olarak yaşandığı bir yerdir. Hayatta bir amaca göre çalışmak esas olduğuna göre okulda da amaçlı ve gerçek bir iş içinde yaparak ve yaşayarak öğrenme esas olmaktadır (Yıldızlar, 2012, s. 147). Son zamanlarda proje denildiğinde herkesin aklına STEM (Scientist, Technology, Engineering, Mathematics) gelmektedir. Okullarda robotik kodlama olarak ifade edilen STEM, bilimsel bilgi ile mühendislik bilgi ve uygulamalarını ve yaratıcılığı merkeze alan bir problem çözme şeklidir. STEM etkinliklerinde öğrenciler fen bilimleri ve matematik bilgilerini öğrenirken 21. yüzyıl yetkinliklerini de kazanmaktadırlar. Türkiye'deki okullarda da hızla yaygınlaşmakta olduğu gözlenen STEM eğitimleri okullarda problem çözme, girişimcilik, teknoloji okuryazarlığı ve iletişim gibi yetkinlikleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Geleceğin dünyasını 3D yazıcıların, robot teknolojilerinin ve nano teknolojinin şekillendireceği düşünülmektedir (Aydeniz ve Bilican, 2018, s. 71). Bu çerçevede öğrencilerin okul başarılarıyla birlikte gelecekteki başarısını hedefleyen okul müdürleri öğretim liderliği rolüne uygun olarak akademik başarıyı projelerle desteklemektedirler. Öğrencilerin akademik başarısını artırmak için koçluk/mentorluk sistemini uygulayan müdürlerin az sayıda olması dikkat çekmektedir. Bu uygulamayı kullanan okul müdürleri takibini bizzat kendileri yapmaktadırlar. Aynı şekilde az sayıda okul müdürü tarafından yapılan bir başka davranış da öğrenci başarısının iletişim gruplarından takip edilmesidir. Okul müdürlerinin iletişim teknolojilerini öğrencilerin başarılarını yükseltmede ve düzeltmede kullandıklarını söylemek mümkündür. Zira okul müdürleri bu iletişim gruplarının içinde yer alarak öğrenci başarısı ile birlikte grupta sorulan sorulara öğretmenlerin verdikleri cevapları da kontrol etmektedir.

Öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi boyutunda başarısızlık durumunda alınan tedbirler konusunda okul müdürlerinin öğretim liderliği rolüne uygun olarak sorumluluk üstlendikleri ve birtakım tedbirlerle öğrenci başarısını artırmayı hedefledikleri görülmektedir. Bu boyutta okul müdürlerinin yarısı başarısızlık nedenlerini araştırma ve öğrencilerle birebir ilgilenme işini öğretmenlere bırakıyor görünmektedirler. Okul müdürlerinin aktif olarak sınıfta bulunan öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanıyacağı ve sorunun kaynağını daha doğru tespit edeceklerini düşündükleri söylenebilir. Okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerinde tesadüfle açıklanamayan bir ilişkisinin olduğu daha önce belirtilmişti. Bu kapsamda müdürlerin öğrenme etkinliklerine daha fazla odaklandıklarında öğrenci çıktılarında daha iyi sonuçlar elde edilebileceği beklenmektedir. Başarısızlık durumunda okul müdürlerinin motivasyonu artıracak çalışmalar yapması, okul, aile ve öğretmen gibi paydaşlarla iletişime geçmesi başarının ve başarısızlığın çok farklı değişkenlerle ilişkili görülmesiyle açıklanabilir. Araştırma sonucu bu yönüyle Baş ve Yıldırım'ın (2010, s. 1923-1926) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Baş ve Yıldırım okul müdürlerinin öğrenci başarısızlığı karşısında başarıyı artıracak yeni amaçlar belirlediklerini ve öğrencileri öğrenmeye teşvik edecek etkinlikler yaptıklarını, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yıllık faaliyet planları hazırladıklarını ifade etmektedir. Koçluk/mentorluk sistemini uygulayan okulların ortaokul kademesindeki okullar olduğu dikkat çekmektedir. İlkokuldan bir üst kademeye geçişte sınav olmaması buna karşın ortaokul öğrencilerinin liselere sınavla alınması ortaokullarda öğrenci başarısının daha yakından takibini gerektirebilir. Ortaokul müdürlerinin öğrenci başarısızlığıyla birebir ilgilendikleri yorumu yapılabilir. Belirli sayıda öğrencinin sorumluluğunu alan koçlar öğrenciyle çok yönlü olarak ilgilenmekte ve başarıyı artıracak çalışmalar yapmaktadırlar. Okul müdürleri düzenledikleri kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerle öğrencileri motive ederek akademik başarıyı artırmayı hedeflemektedirler. Öğrenci motivasyonunu artıracak çalışmaların okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmesi okul müdürlerinin sosyal etkinlikler düzenlemeyi yönetsel görevlerinden biri olarak görmeleri ve içselleştirmeleriyle açıklanabilir. Enerjisini farklı işlere paylaşmak durumunda olan okul müdürleri öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını artırmada yönetsel görevlerini bir araç olarak kullanma yolunu benimsemiş olabilirler. Araştırma sonuçları okul müdürlerini öğretim liderliği rolüne uygun olarak başarısızlık karşısında

sorumluluk hissettiklerini ve örgütün özelliklerine göre çeşitli tedbirler aldığını ortaya çıkarmaktadır.

Okul kadrosunun geliştirilmesi boyutunda mesleki gelişimin desteklenmesi, öğretmenlerin okul müdüründen beklentileri ve öğretmenlerin istekleriyle ilgili müdür tutumları alt başlıklarının çıktığı görülmektedir. Mesleki gelişimi desteklemek konusunda okul müdürleri yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenleri desteklemekte, ancak bu çalışmalar için doğrudan doğruya teşvik edecek davranışlarda bulunmamaktadırlar. Bir katılımcının ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinin ve özellikle birinci sınıf öğretmenlerinin yüksek lisans ya da doktora eğitimi için izinli sayılması gereken günlerde dersi dolduracak öğretmen bulmakta büyük zorluklar yaşadığını belirtmesi bu görüşü desteklemektedir. Okul müdürlerinin yüksek lisansa ya da doktora yapan öğretmenleri engelleyecek bir tutum içine girmemeleri, bu öğretmenleri destekledikleri yönünde çok doğru olmayan bir algı içinde oldukları ile açıklanabilir. Zira karşı çıkmamak ya da zorunlu olarak kabullenmiş olmak desteklemek anlamına gelmemektedir. Bununla ilgili olarak okul kadrosu için model olma davranışı da çok az sayıda okul müdürü tarafından yerine getirilmektedir. Bunun pek çok sebebi olabilir. Okul müdürünün yüksek lisans ya da doktora eğitimi yoksa, kendisinin almadığı bir eğitime öğretmenleri teşvik etmekte çekimser kalabilir. Bunun yanında kendisinden daha fazla eğitim almış bir kadroya liderlik yapmanın zorluklarıyla karşı karşıya kalmak okul müdürlerinin çekincelerinden olabilir. Özellikle temel eğitimde yüksek lisans ya da doktora derslerine katılacak olan öğretmenin sınıfını doldurmak okul müdürleri için sorun haline gelebilmektedir. Özellikle birinci sınıf öğretmenlerinin haftada otuz saat derse girdikleri düşünülürse ders saatleri içinde yüksek lisans derslerine gitmeleri sınıfa girecek başka bir öğretmen bulmayı gerektirmekte, her hafta bir öğretmen bulmanın zorluğu bir yana okula alışma evresinde olan birinci sınıf öğrencileri için de birtakım zorluklar içermektedir. Bu bağlamda okul müdürleri yüksek lisans ya da doktora yapan öğretmenlere engel olmamakta, ders ve nöbet programlarını düzenlemekte ancak yüksek lisans ve doktora yapmaları konusunda ısrarcı olmamaktadırlar. Özellikle başka bir şehirde yüksek lisans ve doktora yapmak ulaşım süresinin uzaması nedeniyle okul müdürleri tarafından tasvip edilmeyen bir davranış olarak dikkat çekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Vizyon Belgesinde eğitim politikası olarak yerini bulan, yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki becerilerinin yüksek lisans

eğitimiyle desteklenmesi mesleki uzmanlık yeterliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2018). Bu yönde bir politikanın oluşması az sayıda okul müdürünün yerine getirdiği okul kadrosu için model olma davranışının benimsenmesini sağlayabilir. Sezer, Akan ve Ada (2014) araştırmasında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları göstermesinde yüksek lisans mezunu olmanın istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Mesleki gelişimin desteklenmesi davranışının az sayıda okul müdürü tarafından yerine getiriliyor olması öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışların ara sıra yerine getirildiği sonucunu bulan araştırmayla (Şişman, 1997) tutarlı görünmektedir. Araştırma sonuçlarının okul kadrosunun geliştirilmesi boyutunda öğretmenlerin performanslarını desteklemeyi en üst düzeyde bulan araştırmaların sonuçlarıyla (Aksoy ve Işık, 2008; Baş ve Yıldırım, 2010) çelişmekte olduğu, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesini en düşük düzeyde bulan araştırmaların sonuçlarıyla (Ayık ve Şayir, 2014; Serin ve Buluç, 2012; Yaman ve Ezer, 2015) paralellik göstermekte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularından öğretmenlerin mesleki gelişimin destekleme alt boyutunda okul müdürlerinin çoğunun öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak çalışmalar yaptıkları sonucu çıkarılabilir. Ancak bu çalışmalar daha önce de değinildiği gibi fiziksel şartlarla ilgili birtakım çalışmaları kapsamaktadır. Adıgüzel (2011) eğitimde verimliliğe etki eden okul değişkenlerini fiziki altyapı, ısıtma, aydınlatma, sınıf düzeni teknolojik donanım ve araç-gereç yeterliliği olarak sıralamaktadır. Bu ifadeler okul müdürlerinin fiziksel şartlara verdiği önemi teyit eder niteliktedir. Öğretmenlerin kendilerini rahat ve güvenli hissettikleri okulların motivasyon için gerekli fakat yetersiz olduğu söylenebilir. Maddi imkanların yanında mesleki gelişim fırsatları hazırlayan az sayıda okul müdürünün öğretim liderliği rolüne uygun davrandıkları söylenebilir. Mesleki gelişim genelde hizmetiçi eğitimlerle birlikte düşünülmektedir. Öğretmenler katılmak istedikleri hizmetiçi eğitimleri Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemlerinden (MEBBİS) seçerek talepte bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenler hangi alanda kurs ya da seminer alacaklarına kendileri karar vermektedirler. Milli Eğitim Bakanlığının zorunlu tuttuğu kursların dışında kurs ve seminerlerin isteğe bağlı olması okul müdürlerinin mesleki gelişim fırsatları hazırlama konusunda yetersiz kalmalarının bir gerekçesi olabilir. Zira burada belirleyici olan öğretmenin kendi iradesidir. Okul müdürleri öğretmenlerle birlikte planlanan okul dışı etkinliklerin düğün, cenaze, hasta

ziyaretleri gibi toplumsal birliktelikleri motivasyonu artıracak araçlar olarak görmektedirler.

Araştırma bulguları öğretmenlerin çabalarını ödüllendirme konusunda okul müdürlerinin çoğunun öğretim liderliği rolüne uygun davrandıklarını göstermektedir. Ancak burada ne tür bir ödüllendirmenin söz konusu olduğuna dikkat etmek gerekir. Zira çok az sayıda okul müdürü öğretmenlerin çabalarını yazılı olarak ödüllendirdiklerini, çoğu okul müdürü ise törenlerde, öğretmenler odasında ya da başka etkinliklerde öğretmenlere teşekkür ettiklerini, görevlendirmelerde pozitif ayrımcılık yaptıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlere başarı belgesi ve üstün başarı belgesi vermek illerde valinin ilçelerde kaymakamın yetkisindedir (MEB, 2013). Dolayısıyla okul müdürleri ödüllendirmenin önemini anlamakla birlikte yetkilerini aşan bir davranışta bulunmayı tercih etmemekte, mevzuata uygun hareket ederek sosyal ödül denebilecek davranışlarla öğretmenleri ödüllendirmeyi tercih etmektedirler. Türkiye gibi eğitim sisteminin merkezi yönünün ağırlık kazandığı yerlerde ödüllendirme davranışı okul müdürlerine bırakılmamaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenlerin çabalarını yazılı olarak takdir etme davranışını ara sıra yerine getirdikleri (Aksoy ve Işık, 2008) sonucunu bulan araştırmalar olduğu gibi okul çalışanlarını ödüllendirmenin çok az sayıda müdür tarafından gerçekleştirildiği sonucunu bulan araştırmalar da mevcuttur (Bayar ve Önder, 2016). İnandı ve Özkan (2006) okul müdürlerinin sık sık öğretmenler toplantısı ya da panolar aracılığıyla öğretmenleri ödüllendirdiklerini sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucu öğretmenleri sosyal ödül ile ödüllendirme oranı yüksek olsa da kaynak ve yetki yetersizliğinin öğretmenleri ödüllendirme konusunda öğretim liderliği davranışları sergilemeye engel olduğunu ifade eden (Sağır ve Emişoğlu, 2013) araştırmayla teyit edilmektedir.

Okul kadrosunun geliştirilmesi boyutunda okul müdürleri öğretmenlerin isteklerinin daha çok kişisel isteklerinin karşılanmasına yönelik istekler olduğunu belirtmişlerdir. Bursalıoğlu (2000, s. 33) okul örgütünü, birey boyutunun kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanının formal yanından daha ağır ve etki alanının yetki alanından daha geniş olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenler okul örgütünü amaçlarına ulaştırırken kendi informal ve kişisel amaçlarını da gerçekleştirmeyi hedeflemektedirler. Öğretmenlerin nöbet ve ders programlarının planlamasını kendi istekleri doğrultusunda yapılmasını beklemeleri okulun örgüt

özellikleriyle açıklanabilir. Öğretmenler okul müdürlerinden ders araç gereçleriyle ve disiplin problemlerinin çözümü ile ilgili isteklerde bulunmaktadır. Disiplin problemlerinin çözümünün okul müdüründen beklenmesi öğretmenlerin bu konudaki iletişim eksikliğine ve okul müdürünün etkili öğretim liderliği davranışlarına sahip olmaları beklentisine bağlanabilir. Aynı şekilde az sayıda okul müdürünün öğretmenlerin, veli tutumları konusunda kendilerinden beklenti içinde olduklarını ifade etmeleri öğretmen veli ilişkisinde iletişim problemleri olduğunu düşündürmektedir. Başka bir ifadeyle velilerle iyi ilişkiler geliştirmek salt öğretmenlerden beklenen bir davranış değil, okul müdürlerinden beklenen öğretim liderliği davranışları arasındadır denebilir.

Okul kadrosunun geliştirilmesi boyutunda katılımcıların bir kısmının öğretmenlerin istek ve beklentilerine olumlu yaklaştıkları, ders ve nöbet programını öğretmenlerin isteklerine göre düzenledikleri, ihtiyaç duyulan kaynakları sağladıkları ve veli tutumlarıyla ilgili öğretmenlere destek oldukları dikkat çekmektedir. Okul müdürlerinin öğretmen isteklerine olumlu yaklaşımlarının altında, isteği karşılanan öğretmenlerin daha verimli çalışacaklarıyla ilgili genel bir kanıya sahip olmaları olabilir. Okul müdürlerinin fiziksel özelliklere ve elle tutulur gözle görülür düzenlemelere ağırlık vermesi kısa sürede kendilerini gösterecek çabalara ağırlık vermek istemeleri olarak yorumlanabilir. Sorunlara çözüm odaklı yaklaşımda bulduklarını ifade eden az sayıdaki okul müdürünün öğretim liderliği rolüne uygun davrandıkları söylenebilir. Okul müdürlerinin öğretmenlere veli tutumlarıyla ilgili yardımcı olmaları velilerin eğitim öğretime müdahale etmek istemeleri karşısında öğretmenlerin bu durumdan rahatsızlık duymalarından kaynaklanabilir. Okul kadrosunun geliştirilmesi boyutunda genel olarak bazı okul müdürlerinin öğretim liderliğine uygun davrandıkları söylenebilir. Bu yönüyle Şişman'ın (1997) ve Parlar ve Cansoy'un (2017) okul müdürlerinin, öğretmenlerin geliştirilmesi ile ilgili davranışları ara sıra düzeyinde gerçekleştirdikleri sonucunu bulan araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Okul kadrosunun geliştirilmesinde okul müdürlerinin, öğretmenlerin performanslarını desteklediklerini çoğu zaman, özel çabalarından dolayı yazılı olarak ödüllendirmeyi ara sıra yerine getirdiklerini sonucunu bulana araştırmayla (Aksoy ve Işık, 2008) ve en az düzeyde görülen öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda olduğu sonucunu bulan araştırmalarla (Serin ve Buluç, 2012; Yaman ve Ezer, 2015) benzerlik gösterdiği söylenebilir. Zira mevcut araştırmada okul

müdürlerinin yazılı ödülde ziyade sosyal ödüllere öğretmenleri destekledikleri ve yazılı ödül vermekten kaçındıkları görülmektedir. Ayık ve Şayir (2014) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinde en düşük düzeyde görülen davranışın öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışlar olduğu ve öğretmenlerin desteklenmesi ile destekleyici müdür davranışı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın okul müdürleri tarafından öğretmenlerin desteklenmesinin düşük düzeyde görülmesi yönüyle mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermekte olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarının okul müdürlerinin öğretmenleri destekleme ve geliştirme boyutlarında sık sık öğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini ortaya koyan araştırmaların sonuçlarıyla (Sezer, Akan ve Ada, 2014; Sim, 2011) çelişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek ve desteklenmek için okul müdürlerinin desteğini beklemeleri, öğretim liderliği davranışlarının en çok öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi boyutunda olduğu sonucunu bulan araştırmayla (Tanrıoğen, 2000) teyit edilmektedir denebilir. Hallinger ve Murphy (1985) okul müdürlerinin öğretmenlere hizmetiçi eğitim fırsatlarını sunduklarını ancak konuşmacı getirme, makale dağıtma gibi etkinliklerde yetersiz kaldıklarını tespit etmişlerdir. Campbell ve diğerlerinin (2018) araştırma sonuçları öğretim liderliğinin kapsamındaki belirsizliklere rağmen mesleki öğrenmeyi geliştirme ve öğretmenleri desteklemede okul müdürlerinin hemfikir oldukları yönündedir. Bu sonuçlardan hareketle mevcut araştırma sonuçları öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesinde okul müdürlerinin aktif rol almaktan kaçındıklarını ancak kendilerini geliştirmek isteyen öğretmenlere de engel çıkarmadıklarını ve gerekli kolaylığı sağladıklarını düşündürmektedir. Okul kadrosunun geliştirilmesi boyutunda okul müdürlerinin yaklaşık yarısının öğretim liderliği davranışlarına sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Okul ikliminin ve kültürünün yönetimi boyutunda olumlu ve açık bir öğrenme ortamı oluşturmak ve öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını yükseltmek için çeşitli etkinlikler düzenlemek temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Olumlu ve açık bir öğrenme iklimi oluşturmak için okul müdürlerinin çoğu öğretmenlerle iletişim halinde olmaya önem vermektedirler. Bu iletişimin öğretme ve öğrenmeyi de kapsayan fakat daha geniş kapsamlı bir iletişim olduğu anlaşılmaktadır. Okuldaki insanlar arasındaki iletişimin güçlü olması öğretmenlerin okulda kalma ve çalışma isteğini artırabilir. Okulda öğretmenlerle sürekli etkileşim içinde olmanın öğretmenlerin okula

bağlılıklarını artırmada, beklentilerini karşılamada ve örgütü amaçlarına ulaştırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Bireyler ve gruplar arası çatışmaları en aza indirmek ve çalışanların bu çatışmalardan etkilenmesini önlemek iyi bir iletişimle mümkün olabilir. Nitekim öğretim liderliği davranışlarının örgüt iklimiyle ilişkisinin araştırıldığı çalışma, okulu çatışmalardan korumak ve öğrenci başarısını artırmak için okul müdürlerinin öğretmenleri desteklediği, öğretmenlerle etkileşim içinde olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Baş ve Yıldırım, 2010). Araştırma bulgularından okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişime önem vererek olumlu bir iklim oluşturmaya çalışmaları ve öğretim liderliğine uygun davrandıklarını söylemek mümkündür. Zira okulda öğrenmeyi ve öğretmeyi teşvik eden sosyal ortamı hazırlamak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları arasında yer almaktadır (Şişman, 2014, s. 115). Bu sonuca paralel olarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen algılarına göre araştırıldığı çalışmada (Ergen, 2003) okul müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme davranışını çoğunlukla ya da ara sıra düzeyinde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin çoğu olumlu bir öğrenme ve öğretme ikliminin gelişimine katkıda bulunmak için öğretmenlere eşit ve adaletli davranmakta, karşılıklı güven duygusu geliştirmekte, onlara güvenmekte ve okulda takım ruhunu oluşturmaya önem vermektedirler. Bu sonuçlar olumlu bir öğrenme ve öğretme iklimi oluşturmada okul müdürlerinin işbirliğine ve takım ruhuna yatkın olduklarını bulgulayan araştırma sonuçlarıyla (Sim, 2011) örtüşmektedir denebilir.

Okul ikliminin ve kültürünün yönetimi boyutunda öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapmak çok az okul müdürü tarafından gerçekleştirilmesiyle dikkat çekmektedir. Okul müdürleri eşit ve adaletli davranmak konusunda gösterdikleri hassasiyeti pozitif ayrımcılık yapmakta göstermemektedirler. Bunun nedeni pozitif ayrımcılığın öğretmenler arasında eşitsizlik olarak algılanacağı endişesi olabilir. Okul müdürlerinin çoğu eşit ve adil davranışlarını öne çıkarırken bazı okul müdürleri eşitliğin her zaman adalet anlamına gelmeyeceğini düşündüklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlik mesleği kariyer ilerlemesine izin vermeyen statik bir meslektir (Güven, 2010: 18). 2005 yılında yayımlanan yönetmelikte (Resmi Gazete, 2005) öğretmenlere Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılacak bir sınavla aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve baş öğretmen unvanlarının verilmesi planlanmış, fakat bu planlama küçük bir maaş artışından başka farklılaşmalara neden olmamıştır (Çelikten, 2008, s. 190). Bunlar eşit işe eşit ücret anlayışının öğretmenlik

mesleğinde hakim ve kabul edilmiş bir anlayış olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin pozitif ayrımcılık yapmaları ücretle ilgili olmamasına rağmen öğretmenler arasında eşitsizlik olarak algılanabileceğini göstermektedir. İçerik ve uygulama olarak öğretmenler farklı yöntemlere sahip olsalar da genel olarak bakıldığında hepsi aynı işi yapıyor gibi görünmektedir. Bu da okul müdürlerinin pozitif ayrımcılık yapmalarının önünde bir engel olarak düşünülebilir. Okul müdürlerinin yarısı olumlu bir öğrenme ve öğretme iklimi oluşturmak için öğretmenlere gerekli olan araç gereç ve teknolojik imkanları sağlamaya dikkat etmektedirler. 2508 sayılı Tebliğler Dergisindeki yönetmeliğe göre (MEB, 2000) derslik, kütüphane ve diğer tesislerle ilgili araç gereçleri hazır bulundurmak, teknolojik gelişmeleri okula kazandırmak okul müdürlerinin görevleri arasında sayılmaktadır. Dolayısıyla okul müdürleri okulu mevzuata uygun yönetmek için bu görevleri içselleştirmiş olabilirler.

Okul ikliminin ve kültürünün yönetimi boyutunda bazı okul müdürlerinin öğretmenlere motivasyon konuşmaları yaptıkları anlaşılmaktadır. Motivasyon konuşmaları öğretmenlerin başarılarını öne çıkarmak, daha önceki başarıları hatırlatmak ve başarıyı öğretmenlere mal etmek amacıyla yapılabilir. Yöneticiler ikna edici ve işin önemine dair konuşmalar yaptıkları zaman öğretmenlerin motivasyonunun artması beklenebilir. Örgütü amaçlarına ulaştırmada yöneticiler tek başına yeterli olmazlar. Örgütsel işleri öğretmenlere paylaştırarak işbirliği yaparlar. Kendi isteğiyle çalışmak istemeyen birini çalıştırabilmenin yolu motivasyonu yükseltecek çalışmalar yapmaktır (Özgan ve Aslan, 2008). Okul müdürleri öğretmenlerin çalışma isteklerini artırmak, moral ve motivasyonlarını yükseltmek için böyle bir yola başvuruyor olabilir. Bu sonuç öğretim liderliği ile örgüt sağlığının ilişkisinin araştırıldığı çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Zira araştırmada öğretim liderliği ile örgüt sağlığı arasında en yüksek pozitif ilişki okul iklimi oluşturma, en düşük pozitif ilişki ise öğretmenlerin moral yönünden desteklenmesi arasında tespit edilmiştir (Recepoglu ve Özdemir, 2013). Öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını yükseltmek için motivasyon konuşmaları yapan az sayıdaki müdürün öğretim liderliği davranışlarına uygun hareket ettiklerini söylemek mümkündür. Okul müdürlerinin moral ve motivasyonu artıracak motivasyon konuşması yapmaları İnandı ve Özkan'ın (2008), müdür ifadelerine göre sık sık, öğretmen ifadelerine göre ara sıra düzeyinde yapıldığını gösteren sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. İnsanlar kendilerini anlatırken yanlı davranabilirler. Bu araştırmada okul müdürlerinin görüşlerine başvurulmasına rağmen az sayıda okul müdürünün

motivasyon konuşmaları yaptığını söylemesi öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltecek başka yöntemler kullanmalarından ileri gelebilir. Nitekim olumlu ve açık bir öğrenme iklimi oluşturmak için öğretmenlerle okul dışı etkinliklerde bir araya gelmeyi okul müdürlerinin tamamının tercih ettiklerine yukarıda değinilmişti. Nihai olarak bu etkinliklerin öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını yükseltmeleri beklenebilir. Bu sonuçları Sağır ve Emişoğlu'nun (2013) özellikle büyük şehirlerde öğretmenlerin okul dışında iletişim ve etkileşimlerinin az olduğunu ve öğretmenler arasındaki arkadaşlığın yetersizi olduğunu bulgulayan çalışmasıyla çelişkili görünmektedir. Genel olarak bakıldığında olumlu bir öğrenme ve öğretme iklimi oluşturmada okul müdürlerinin öğretim liderliğine uygun davrandıkları söylenebilir. Bu sonuç Sezer, Akan ve Ada (2014)'nın okulda öğrenme ve öğretmeye açık bir iklim oluşturma davranışını sıklıkla yaptığını bulgulayan sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Okul çevresinin yönetimi boyutunda çevrenin okula katılımını ve desteğini sağlamak ile ailenin okula katılımını ve desteğini sağlamak temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Okul müdürleri çevrenin okula desteğini sağlamak için kurum, kuruluş ve kişileri ziyaret etmektedirler ve Okul Aile Birliği faaliyetlerini desteklemektedirler. Okulun çevresindeki kurum, kuruluş ve kişilerin okulun işleyişine katkıda bulunacağı düşüncesi bu ziyaretlerin sebebi olabilir. Okul müdürleri okulun çeşitli ihtiyaçlarını karşılamada çevrenin yardımına ihtiyaç duyuyor olabilirler. Farklı açıdan düşünülürse okul müdürleri böyle bir beklenti içinde olmadan da çevre ile iyi ilişkiler kurmak isteyebilirler. Okullarda Okul Aile Birliğinin kurulmasının amacı veli ile okul arasındaki iletişim ve işbirliğini sağlamanın yanında maddi durumu yetersiz öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve eğitim öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemektir (MEB, 2012). Yönetmeliğe göre Okul Aile Birliğinden okula maddi destek sağlaması beklenmektedir. Bu destek kermes ya da çay davetleri gibi etkinlikler düzenlenerek bağış yoluyla gerçekleştirilmektedir. Okul müdürleri bu etkinlikleri destekleyerek işleyişe katkı sunmaktadırlar. Eğitim öğretim sürecinde okul aile işbirliğinin ve etkileşiminin öğrenci ve okul başarısına pek çok etkisi vardır. Öğretmen ve velilerin ortak yönlendirmeleriyle öğrencilerin okul kurallarına bağlılığı artırılarak olumlu bir okul iklimi oluşturulabilir (Balkar, 2009, s. 106). Farklı değer ve beklentilere sahip tarafların işbirliği sürecinde çeşitli sorunlar yaşamaları muhtemeldir. Bu olasılık, davranışın az sayıda müdür tarafından yerine getirilmesinin sebebi olabilir. Gelir kaynakları oldukça sınırlı olan devlet okullarında eğitim öğretim kalitesinin artırılması

için okul aile ilişkilerinin geliştirilmesi önemli bir strateji olabilir (Çalık, 2007). Okulların nitelikli eğitim öğretim hizmeti vermeye devam etmeleri için ihtiyaç duydukları kaynakları sağlamanın önemi yadsınmamakla birlikte okul ile veli işbirliğinin temel noktasının başlıklar olması okul veli işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığını bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Çalık (2007) ailelerin okul yönetiminde söz sahibi olmasının demokratik toplum olmanın gereği olduğunu ve okul çevre işbirliğinin başlıklar ötesinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Çalışkan ve Ayık (2015) velilerle kurulan güçlü iletişimin, ailenin eğitim öğretim sürecine katılmasını ve öğrencinin akademik başarısını artırdığını ifade etmektedir. Dolayısıyla velilerle yeterli ve gerekli iletişim sağlanmadığında öğretim süreçlerine katılma ve akademik başarıda düşüş olması muhtemeldir. Okulların elektrik, su, doğalgaz faturaları 2016 yılı itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ödenmektedir. Ancak okul müdürlerinin görevleri arasında daha önce değinilen bina ve tesislerin donanımı, bakımı, onarımı, temizliği, sivil savunma işleriyle ilgili giderleri karşılayabilmek için okul müdürleri yeni kaynak arayışına girmiş olabilirler. Okul müdürlerinin çok azı okulu çevreye tanıtmaya çalışmaktadır. Okullar öğrencilerini seçememekte adres kayıt bölgelerine göre öğrenci kaydı yapmaktadırlar. Ulusal veri tabanı ve Merkezi Nüfus İdare Sistemindeki (MERNİS) adres bilgileri esas alınarak hangi öğrencinin hangi okula gideceği e-Okul sistemi üzerinden yapılmaktadır (MEB, 2014). Dolayısıyla okul müdürleri okula daha fazla öğrenci gelmesini sağlamak gibi bir amaç gütmedikleri için okulu çevreye tanıtmıyor olabilirler.

Okul müdürleri ailenin okula katılımını sağlamak için veli ziyaretleri düzenlemekte, veli toplantılarına katılmakta ve velilere telefon ve mesaj yoluyla ulaşmaktadırlar. Okul müdürleri toplumsal ve çevresel değerleri tanımak için ailelerle iletişim kurmak isteyebilirler. Aile ile iletişimin niteliği okul seviyesine göre değişiklik göstermektedir. Zira ilkokulda veliler okula daha sık gelmekte ve istedikleri zaman öğretmen ve yöneticilerle görüşmekteyken orta okulda bu oran düşmektedir. Bunun sebebi ilkokul çağındaki öğrencilerin sosyal, fiziksel ve öz bakım ihtiyaçlarını karşılamak için ailelere ihtiyaç duyması olabilir. Daha sık okula gelen veliler eğitim öğretim süreçlerine daha çok dahil olarak paydaşlarla daha iyi ilişkiler kurulmasını sağlayabilir. Okul müdürlerinin sosyo-kültürel düzeyi düşük velilerin okula daha az geldiklerini ve daha az iletişim kurduklarını ifade etmeleri istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemenin velilerin öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği sonucunu

bulan araştırmayla (Çayak ve Ergi, 2015, s. 16) paralellik göstermektedir. Öğretim liderliği davranışı gösteren okul müdürlerinin velileri ve okul çevresini de kapsayan tüm paydaşlarla işbirliği içinde çalışması, okulu amaçlarına ulaştırmak için olabilir. Öğrencilerin yaşı büyüdükçe veliler okula daha az gelmeyi tercih etmektedirler. Okul yönetimi ve öğretmenlerin veli ziyaretleri yapmaları velileri okula çekebilmek için olabilir.

Okul müdürleri veli toplantılarına öğretmenlerin isteği üzerine katılmaktadırlar. Veli toplantılarının genellikle öğrencilerin akademik başarısını konuşmak için yapıldığı düşünülürse öğrencileri izlemenin ve velileri bilgilendirmenin daha çok öğretmenlere bırakıldığı yorumu yapılabilir. Aksoy ve Işık (2008) öğrenci başarısını artırmada aile ve çevrenin desteğinin sağlanması davranışını okul iklimi ve çevre oluşturma boyutunda değerlendirmişler ve okul müdürlerinin her zaman yerine getirdikleri bir davranış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sağır ve Emişoğlu (2013) velilerin ve okul çevresinin eğitim öğretim sürecine ilgisiz olmasını ve okul paydaşları arasındaki işbirliğinin yetersiz olmasını, velilerin eğitim düzeyinin düşük olmasını, çevrenin okulu sahiplenmemesini ve okul yönetiminin okul aile işbirliğine karşı olumsuz bir tavır sergilemesini öğretim liderliği davranışının önünde engel olarak tespit etmişlerdir. Bu bağlamda çevre ve ailelerle iletişim kurma davranışını az sayıda okul müdürünün gerçekleştirmesinin nedeni velilerin ve okul çevresinin okula ilgisiz kalmaları olabilir. Eğitim örgütleri pek çok toplumsal grup tarafından kuşatılmış, çevrelerini etkileyen ve çevrelerinden etkilenen örgütlerdir. Toplumsal yaşamdaki değişmeler doğrultusunda okullar yeni ihtiyaç ve beklentileri karşılamak durumunda kalırlar (Balkar, 2009: 106). Okul müdürlerinin çevre ile iyi ilişkiler geliştirmeye çalışması değişen sosyal hayattan haberdar olma çabası olarak yorumlanabilir.

Araştırmada karşılaşılan ek bazı boyutlar ile ilgili sorulan sorudan elde edilen bulgular ışığında okul müdürlerinin tadilat, satın alma ve fiziksel ihtiyaçlar ile ilgili işleri yapmak istemedikleri ve bu işlerin eğitim öğretime ayrılan vakti azalttığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin sorumluluk alanlarında mali işlerin olması okul müdürlerini eğitim öğretimle ilgili işlerden ve öğretim liderliği rolünden uzaklaştırmakta olduğu yorumu yapılabilir. Başka bir ifadeyle okul müdürleri çok çeşitli rolleri içinde öğretim liderliği rolünü oynamaya zaman ayıramamaktadırlar. Okul müdürlerinin öğretimle ilgili olmayan işlere daha çok zaman ayırıyor görünmektedirler. Çelikten

(2004) bir sömestr boyunca bir okul müdürünü gözlemlemiş ve hangi informal ve formal rolleri oynadığını, hangi işlere vakit ayırdığını gözlemlemiştir. Araştırmaya göre okul müdürleri gün içinde farklı roller oynayarak sürekli görev değiştirmek durumunda kalmakta ve bazı günlerde iş yoğunluğunun artmasına neden olan işlere yoğunlaşmaktadırlar. Okul müdürlerinin gün boyunca oynamak zorunda kaldığı roller arasında ğretim liderliği, arabulucu, anne, baba, ğretmen, rehber, yönetici ve iletişim başlatıcı gibi görevler bulunmaktadır.

Okul müdürleri kendi sorumluluklarında olan birçok işte yetkilerinin olmadığını ve bazı işlerin müdürlerin sorumluluklarından çıkarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin ğretim işlerinin yanında teknik işlerle de ilgilenmek zorunda kalmaları ğretim liderliğini tam anlamıyla gerçekleştiremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bunula birlikte okul müdürleri disiplin soruşturmalarında kendilerine verilen muhakkiklik görevini de yapmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Zira soruşturmaya konu olan ğretmen ya da okul müdürlerinin soruşturmayı yürütme görevi verilen okul müdürünün daha önce birlikte çalıştığı mesai arkadaşı olması olasılığı yüksektir. Soruşturma sonunda bir rapor ve karar nerisi yazmak durumunda olan okul müdürleri arkadaşları hakkında böyle bir görevi yerine getirmek istememektedirler. Katılımcıların ifadelerinde resmi yazışmalar ile mali işlerin de okul müdürleri tarafından yapılmak istenmediği anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin ğretim liderliğini bürokratik ve yapısal işlerin engellemekte olduğu söylenebilir. Çınkır'ın (2010, s. 1034), okul müdürlerinin bütçe hazırlama, genel idari işler, personel hizmetleri, ğrenci hizmetleri ve okul dışındaki görev alanlarıyla ilgili birçok sorun yaşadıklarını ortaya koyduğu çalışma, araştırma sonuçlarını teyit eder niteliktedir. Erol (1995, s. 6) okul müdürlerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları engelleri sıralamış ve en çok karşılaşılan sorunun eğitime siyasetin karışması, kaynak eksikliği ve alınan kararların sık sık değişmesi olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçların farklılık göstermesi araştırma yapılan yılın şartlarının günümüz şartlarından oldukça farklı olmasından kaynaklanabilir. Zira okulların her geçen gün büyümesi ve karmaşıklaşması okul müdürlerinin yetki, sorumluluk, rol ve görevlerinin kapsamını değiştirmektedir (Gümüşeli, 203). Turan ve Yalçın (2015, s. 28) okul müdürlerinin yaptıkları ve yapmak istedikleri işler arasında yapmak istedikleri işler lehine anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu sonuç okul müdürlerinin yapmak istedikleri işlerin yaptıkları işlerden farklı olduğunu

göstermektedir. Müdürlerin okulla ilgili her türlü işle meşgul olmaları asli görevlerinden uzaklaşmaların sebep olmaktadır.

ÖNERİLER

Günümüzde okul müdürlerinden eğitim ve öğretimden sorumlu birer öğretim lideri olması beklenmektedir. Ancak okul müdürlerini öğretim liderleri olarak yetiştirecek bir lisans ve yüksek lisans programı bulunmamaktadır. Türkiye’de okul yöneticiliği bir meslek olarak kabul edilmemekte, öğretmenliğin bir uzantısı olarak görülmektedir. Öğretmen yetiştiren programlar da okul yöneticisi yetiştirmekten uzaktır. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretim liderliğini doğal süreçlerle öğrenmesi yerine Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında gerçekleştirilecek bir protokolle uygulamaya yönelik bir okul yöneticisi yetiştirme programı geliştirilebilir. Değişen şartlar karşısında güncelliğini kaybetmemesi için bu programın güncellenebilir özellikte olması sağlanabilir.

Okul müdürlerinin yönetimle ilgili işlere daha çok zaman ayırdıkları göz önünde bulundurularak okul müdürlüğünü her öğretmenin yapabileceği bir yöneticilik görevi olarak değil profesyonel bir meslek olarak görülecek çalışmalar yapılmalıdır. Zira Türkiye’de öğretmenlik ile yöneticilik birbirinden ayrı değerlendirilmemekte, aynı statüde görülmektedir. Okul müdürleri yöneticilik ile öğretmenlik rollerini birbirine karıştırabilmektedirler. Görev yapmakta olan okul müdürleri için etkili, verimli ve uygulamaya dönük liderlik eğitimleri verilmelidir. Bu çerçevede müdür yardımcılarının müdür olarak yetiştirilmesine yönelik eğitim ve kurslar düzenlenmelidir. Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Vizyon Belgesinde de hedef olarak benimsenen yöneticilerin yüksek lisans yapmaları zorunluluktan öte teşvik edilerek gerçekleştirilmelidir.

Öğretmen performans değerlendirmeleri her dönemde tartışılan bir konudur. Ancak öğretmenin performansını değerlendirmede hiçbir veri kaynağının tek başına geçerli ve güvenilir bir ölçüm sağlamayacağı açıktır. Okul müdürlerinin öğretmen denetimleri için sınıf ziyaretleri yapması sorunlu bir alan oluşturmaktadır. Öğretmenlerin denetimi görevinin okul müdürlerinden alınarak denetimin baskı unsuru ve amaç değil araç olarak değerlendirileceği ve rehberlik etme üzerine kurulu bir sistem geliştirilmelidir. Okulların denetiminde öğretim liderliği kriterleri dikkate alınmalı ve müdürler öğretim liderliği puanına göre derecelendirilmelidir.

Okul müdürlerinden beklenen ğretim liderliği davranışlarından bazılarını gerçekleştirmek eğitim sisteminin merkezietçi yapısından dolayı mümkün görünmemektedir. Örneğin bir ğretim liderliği davranışı olarak ğretim programlarının hazırlanması ya da amaçların belirlenmesi konusunda okul müdürlerinin hareket alanları kısıtlıdır. Yapılacak bir mevzuat değişikliğiyle okul müdürlerinin yetkilerinin genişletilerek ğretim liderliği rollerini yerine getirmede özgürlük alanı genişletilmelidir. Okul müdürü okulun amaçlarını öğretmenlerle paylaşmalı, bölge ve okul özelliklerine göre gerekirse yeni amaçları öğretmenlerle belirleme yetkisine sahip olmalıdır. Üst yönetimin aldığı kararlara uygulamanın içinde bulunan okul müdürlerinin sağlayacağı katkı göz ardı edilmemeli ve okul müdürleri karar süreçlerine dahil edilmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre yetki-sorumluluk dengesizliğinden dolayı öğretmenlerin ödüllendirilmesi konusunda müdürler etkisiz kalmaktadır. ğretmenleri denetleme görevine sahip olan okul müdürlerinin iyi davranışı dllendirmesinin önündeki yasal engeller kaldırılmalıdır. Bu sonuçla ilgili olarak ğretim liderliği rollerini başarıyla uygulayan okul müdürleri de üst kurumlar tarafından ödüllendirilerek davranışın pekişmesi sağlanabilir.

Okul vre işbirliğinin geliştirilmesine yönelik veli toplantılarının içeriği velilerin çocuklarının notlarını öğrenme toplantısından öte öğrencinin durumunun her yönüyle konuşulacağı ve karşılıklı bilgi akışı sağlanacak toplantılar olarak düzenlenmelidir. Genellikle veli ile ğretmen arasına girmek zorunda kalan okul müdürlerinin velilerle kuracağı iletişim ve etkileşimin niteliğini artırmak için iletişim ve çatışma konusunda eğitim alması sağlanmalıdır.

Okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışları içinde bulunan, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama konusunda yetersiz kaldıkları göz önünde bulundurularak bu alanda öğrencilerin olmadığı Haziran ve Eylül ayı seminer dönemlerinin öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bir seminer programıyla aktif ve verimli geçmesi sağlanabilir. Bu seminer dönemlerindeki programların tamamının merkezden hazırlanması yerine okul müdürlerinin de görüşleri alınarak bölge ve okul şartlarına uygun bir program hazırlanmalıdır.

Okul müdürlerinin okul binalarının eksiklerini tamamlamak gibi yanlış bir görev algısı bulunmaktadır. Bu algının okul müdürünün ğretim liderliği görevleri lehine bir değişim göstermesi için bakım, onarım, tadilat ve satın alma işleri okul müdürlerinden alınmalı teknik bir birim bu işlerle ilgilenmelidir. Buna bağlı olarak okul müdürlerinin sosyal ilişkilerini kullanarak bakım ve onarım işleri için kendi imkanlarıyla kaynak sağlamaya çalışmalarının müdürlerin itibarını düşürmesinin de önüne geçmiş olunacaktır. Okul müdürlerinin görev tanımlarının dışında bulunan ya da yapmaya isteksiz oldukları işler için okullarda bir teknik personel bulundurulması yoluna gidilebilir. Böylece okul müdürlerinin ğretim liderliğine daha çok zaman ayırmaları sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2006). Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Davranışları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 397-403.
- Adıgüzel, A. (2011). Okul Değişkenlerinin Eğitimde Verimliliğe Etkisi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, 1 (2), 45-64.
- Ağaoğlu, E., Şimşek, Y., Ceylan, M. ve Kesim, E. (2012). The Characteristics Of Successful Turkish Principals: Three Cases. *E Journal Of New World Sciences Academy*, 7 (2), 813-822.
- Akın, U. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Aksoy, E. ve Işık, E. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 140-150.
- Aktepe, V. ve Buluç, B. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 227-247.
- Andrews, R. L. & Soder, R. (1987). Principal Leadership and Student Achievement. *Educational Leadership*, 44 (6), 9-11.
- Arslan, H. (2002). Okul Müdürlüğünü Geliştirme Programları. İçinde C. Elma Ve Ş. Çınkır (Ed). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Yayın No:191, 83-92.
- Aslan, H. ve Karip, E. (2014). Okul Müdürlerinin Liderlik Standartlarının Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (3), 255-279.
- Aslan, Ş. ve Özata, M. (2009). Lider-Üye Etkileşiminin (lmx) Yöneticiye Duyulan Güven Düzeyine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9 (17), 94-116.

- Avcı, A. (2015). Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri: Kavramsal Çerçevesi Ve Eğitim Örgütleri Açısından Etkileri. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 5, 85-108.
- Aydeniz, M. ve Bilican, K. (2018). STEM Eğitiminde Global Gelişmeler ve Türkiye İçin Çıkarımlar. İçinde S. Çepni (Ed). *Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem.
- Aydın, M. (1988). *Eğitim Yönetimi*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 253-279.
- Bakan, İ. (2008). Örgüt Kültürü ve Liderlik Türlerine İlişkin Algılamalar İle Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Taraması. *KMU İİBF Dergisi*, 10 (14).
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik Türleri ve Güç Kaynaklarına İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (19), 73-84.
- Bakanay, Ç. D. ve Çakır, M. (2016). Fenomenoloji ve Fen Bilimlerine Olan Yansımaları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (10), 1-17.
- Balcı, A. (2011). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. *Eğitim Ve Bilim*, 36 (162), 196-208.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2016). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Balkar, B. (2009). Okul Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (36), 105-123.

- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 127-148.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal Liderlik Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 165-190.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Rollerini. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 75-93.
- Bartell, C. A. (1989). Outstanding Secondary Principals Reflect On Instructional Leadership.” *The High School Journal*, 73 (2), 118–128.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill’s Handbook Of Leadership*. (3rd Ed.). New York: Free Press.
- Bass, B. M. ve Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. (Seond Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baş, G. ve Yıldırım, A. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 5 (4), 1909-1931.
- Bayar, T. ve Önder, E. (2016). İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 56, 183-193.
- Bektaş, Ç. (2016). Liderlik Yaklaşımları ve Modern Liderden Beklentiler. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksek Okulu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (7), 43-53.
- Bellibaş, M. Ş. ve Gedik, Ş. (2014). Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Becerileri Açısından Karşılaştırılması: Karma Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (4), 453-482.
- Bennis, W. (1989). *On Becoming A Leader. The Leadership Classic*. (12. Ed). Pennsylvania: USA.
- Bertalanfy, L. V. (1972). The History and Status Of General System Theory. İçinde G. Klir (Ed), *Trends In General System Theory (407-426)*. New York: Wiley-Interscience.

- Bilge, B. (2013). Öğrenci Başarısını Arttırmada Okul Müdüründen Beklenen Liderlik Özellikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1 (2), 12-23.
- Blase, J. ve Blase, J. (1999). Effective Instructional Leadership. Teachers' Perspectives On How Principals Promote Teaching And Learning In Schools. *Journal Of Educational Administration*, 38 (2), 130-141.
- Blum, R. E. (1990). School İmrovement Research Series. *Northwest Regional Laboratory*. Portland, OR 97204.
- Bozkurt, S. (2013). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Sergilemelerine İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Bozkurt, S. ve Aslanargun, E. (2015). Öğretim Sürecinin Yönetimi ve Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6 (11), 151-174.
- Bozkurt, E. (2017). Okul Çevre İlişkileri ve Okula Toplumsal Katılım. İçinde A. Üstün ve A. Bayar (Ed). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem. DOI: 10.14527/9786052410516.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (11. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Bush, T. (2018). *Eğitim Liderliği ve Yönetim Kuramları*. (Çeviren R. Sarpkaya Çev. Ed). (1. Baskı). Ankara: Pegem.
- Campbell, P., Chaseling, M., Boyd, W. ve Shipway, B. (2018). The Effective Instructional Leader. *Professional Development In Education*. DOI: 10.1080/19415257.2018.1465448.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 385-399.
- Can, H., Aşan Azizoğlu, Ö. ve Miski Aydın, E. (2015). *Örgütsel Davranış*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. İçinde S. zdemir (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (ss. 131-183)*. Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri. Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni*. (3. Baskıdan eviri). (M. Bütün ve S. B. Demir ev.Ed). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- alık, C. (2007). Okul-evre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir zmleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 123-139.
- alık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A.. (2012). Okul Müdürlerinin ğretim Liderliği Davranışları İle ğretmen z Yeterliği Ve Kolektif ğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2487-2504.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul Aile Birliği ve Velilerle İletifim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (2), 69-82.
- ayak, S. ve Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen-Veli İşbirliği İle İlkokul ğrencilerinin Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve insani bilimler dergisi: Teori ve uygulama*, 6 (11), 59-77.
- elenk, S. (2002). Geleceğin Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Bir Model nerisi. İçinde C. Elma ve ř. Çınkır (Ed). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Yayın No:191, 65-81.
- elik, V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyon ve Misyonu. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1 (1).
- elik, V. (1997). Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3 (4), 465-474.
- elik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16, 423-442.
- elikten, M. (2004). Bir Okul Müdürünün Günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 123-135.
- elikten, M. (2008). Öğretmenlik Mesleğinde Yeni Model Arayışları. 3-5 Mart 2006 Tarihinde Çanakkale 18 Mart niversitesinde Düzenlenen 3. Uluslararası ğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri.

- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları ve Destek Stratejileri. *İlköğretim Online Dergisi*, 9 (3), 1028-1036.
- Dağlı, A. (2018). *Teoriden Uygulamaya Örgütsel İklim*. Gözden Geçirilmiş 3. Baskı. Ankara: Pegem.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*, VA: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Demirel, D. (2014). Modernizmden Postmodernizme Kamu Yönetimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (2), 169-178.
- Demirtaş, H. (2015). Sınıf Yönetiminin Temelleri. İçinde H. Kıran ve K. Çelik (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi (ss. 1-30)*. Geliştirilmiş 11. Baskı. Ankara: Anı yayıncılık.
- Doğan, S. (2016). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları. İçinde N. Güçlü (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik (Ss.97- 141)*. Ankara: Pegem.
- Donkor, A. K. ve Asante, J. (2016). Instructional Leadership Of Basic Schools İn Ghana: The Case Study Of Schools İn Kwaebibirem District. *American International Journal Of Contemporary Research*, 6 (4), 65-75.
- Dönmez, B. (2018). Türkiye’de Eğitim Denetiminin Önemi ve Denetim Sisteminin Yeniden Yapılandırılması. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırmalar Dergisi*, 14 (44), 3-9.
- Eğitim-Bir-Sen. (2017). *Gecikmiş Bir Reform: Müfredatın Demokratikleştirilmesi*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Elmore, R. (2000). *Building A New Structure For School Leadership*. Washington DC: Alber Shanker Institute.
- Eres, F. (2011). Relationship Between Teacher Motivation and Transformational Leadership Characteristics Of School Principals. *International Journal Of Education*, 3 (2), 1-17. DOI: 10.5296/İje.V3i2.798.
- Ergen, Y. (2013). Öğretmen Algularına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 95-110.
- Ergun Özler, N. D. (2013). Yönetim ve Organizasyon. İçinde C. Koparal, İ. Özalp (Ed.), *Liderlik (Ss. 94-124)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Erol, F. (1995). Okul Müdürlerinin Görevlerini Başarmada Karşılaştıkları Engeller. Burdur İli Örneği. *Eğitim Yönetimi*, 1 (1).
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 11-16.
- Fullan, M. (2001). *Leading A Culture Of Change*. [Http://MichaelFullan.ca/Wp-Content/Uploads/2016/06/13396064350.Pdf](http://MichaelFullan.ca/Wp-Content/Uploads/2016/06/13396064350.Pdf) Adresinden 30.11.2018 Tarihinde Erişim Sağlanmıştır.
- Goodwin, R. H., Cunningham, M. L. ve Eagle, T. (2005). The Changing Role of The Secondary Principle İn The United States: An Historical Perspective. *Journal of Educational Administration And History*, 37 (1), 1-17.
- Göka, E. (2014). *Türklerde Liderlik ve Fanatizm: Yedi Düvele Karşı*. 2. Baskı. İstanbul: Timaş.
- Graczewski, C., Knudson, J. ve Holtzman, D. J. (2009). Instructional Leadership İn Practice: What Does İt Look Like And What İnfluence Does It Have? *Journal Of Education For Student Placed At Risk*, 14, 72-96.
- Güçlü, N. (2016). Eğitim Yönetiminde Liderlik. İçinde N. Güçlü (Ed), *Eğitim Yönetiminde Liderlik (1-16)*. Ankara:Pegem.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. *Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 201-209.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve Öğretim Yönetimi*. 1. Baskı. Ankara: Pegem.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Güven, D. (2010). Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 13-21.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections On The Practice Of P(3), 329-351.

- Hallinger, P. (2007). Instructional Leadership and School Principal: A Passing Fancy That Refuses To Fade Away. *Leadership And Policy Schools*, 4 (3), 221-239. DOI: 10.1080/15700760500244793.
- Hallinger, P. (2012). *School Leadership That Makes A Difference: Lessons From 30 Years of International Research*. Asia Pasific Centre For Leadership and Change. Italy.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assesing The Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Harris, A. (2003). Distrubuted Leadership In Schools: Leading Or Misleading. *Educational Resources Information Centre (ERIC)*, 1-8.
- Harris, A. ve Spillane, J. (2008). Distrubuted Leadership Through The Looking Glass. *British Educational Leadership. Management & Administration Society (BELMAS)*, 22 (1), 31-34. DOI:10.177/0892020607085623.
- Harris, A., Jones, M., Cheah, K. S. L., Devadason, E, ve Adams, D. (2017). Exploring Principals' Instructional Leadership Practices İn Malaysia: Insights And İmplications. *Journal Of Educational Administration*, 55 (2), 207-221. DOI: 10.1108/JEA-05-2016-0051.
- Heck, R. H. ve Hallinger, P. (2005). The Study Of Educational Leadership And Management: Where Does The Field Stand Today. *Educational Management Administration & Leadership*, 33 (229). DOI: 10.1177/1741143205051055. <http://pdfs.semanticscholar.org/4beb/536254138a8d8e5ecb6ac0f5b271881c6975.pdf> adresinden 01.02.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Hogan, R., Curphy, G. J. ve Hogan, J. (1994). What We Know About Leadership: Effectiveness and Personality. *American Psychologist*. <http://www.davidwoollardhr.co.uk/uploads/news-documents/10-2-12-What20We20Know20About20Leadership.pdf> adresinden 13.11.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. Çeviri Editörü Selahattin Turan. Ankara: Nobel.

- Işık, H. (2002). Okul Müdürlüğü Formasyon Programları ve Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi. İçinde C. Elma ve Ş. Çinkır (Ed). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Yayın No:191, 24-35.
- İlğan, A. (2018). Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi Üzerinde Bir Tartışma. *Eğitime Bakış Dergisi*, 14 (44), 33-43.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 123-149.
- Kaehler, B. ve Grundei, J. (2018). *HR Governance A Therotical Introduction*. Germany: Springer.
https://www.researchgate.net/publication/326210132_HR_Governance_as_a_Part_of_the_Corporate_Governance_Concept adresinden 07.11.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Katzenmeyer, M ve Moller, G. (2009). *Awakening The Sleeping Giant: Helping Teachers Develop As Leaders*. California: Corwin Press.
- Kılınç, A. Ç. (2016). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları. İçinde N. Güçlü (Ed), *Eğitim Yönetiminde Liderlik (69-96)*. Ankara:Pegem.
- Kılınç, A. Ç. ve Cansoy, R. (2017). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanması. İçinde A. Üstün ve A. Bayar (Ed). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi (57-84)*. Ankara: Pegem.
- Kılınç, A. Ç., Kılcan, B. ve Çepni, O. (2018). Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Katılan Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Deneyimlerinin İncelenmesi: Fenomenolojik Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 113-132.
- Kolay, Y. (2004). Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. ISSN 1302-5600.
- Koşar, S.; Sezgin, F. ve Aslan, H. (2013). Okul Müdürlerinin Resmi Görev Tanımlarının Dışında Olduğunu Düşündükleri İşlere İlişkin Görüşleri. *Gefad/Gujgef*, 33 (1), 147-164.

- Krug, S. E. (1992). *Instructional Leadership: A Constructivist Perspective*. (ERIC NO: ED 356526). 430-443.
- Krüger, M. L., Witziers, B. ve Slegers, P. (2007). The Impact Of School Leadership On School Level Factors: Validation Of A Causal Model. *School Effectiveness And School Improvement*, 18 (1), 1-20.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. ve Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Lunenberg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi*. Çev. G. Arastaman. 6. Basımdan Çeviri. Ankara: Nobel.
- Marks, H. M. ve Printy, S. M. (2003). Principal Leadership And School Performance: An İntegration of Transformational and İnstructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Manaseh, A. M. (2016). Instructional Leadership: The Rol Of Heads of Schools In Managing The İnstructional Programme. *International Journal of Educational Leadrship and Management*, 4 (1), 30-47.
- MEB, (1973). *Resmi Gazete*, 5 (12). Sayı, 14574, ss. 2342.
- MEB, (2000). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı. *Tebliğler Dergisi*, 63 (2508), S.65.
- MEB, (2003). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge, *Tebliğler Dergisi*, 66 (2551).
- MEB, (2012). Okul Aile Birliği Yönetmeliği, Resmi Gazete. 28199. Madde 5.
- MEB, (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı ve Ödül Verilmesine Dair Yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 2666.
- MEB, (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete* (26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden 20.01.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB, (2018). 2023 Vizyon Belgesi, s.41.

- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Gözden Geçirilmiş 5. Baskı). Çev. S. Turan. Ankara: Pegem.
- Miller, R. J., Goddard, Y. L. ve Goddard, R. (2010). *Instructional Leadership: A Pathway To Teacher Collaboration and Student Achievement*. *Texas A&M University, Education Leadership Research Center*.
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership-Improvement Through Empowerment? An Overview of The Literature. *Educational Management Administration Leadership*, 31 (4), 437-448.
- Mulford, B. (2003). School Leaders: Changing Roles and Impact On Teacher And School Effectiveness. *Education and Training Policy Division*. www.oecd.org/edu/teacherpolicy adresinden 30.11.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Murphy, J. (1988). Methodological Measurement and Conceptual Problems In The Study Of Instructional Leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10 (2), 117-139.
- Murphy, J., Hallinger, P., Weil, M. ve Mitman, A. (1983). Instructional Leadership: A Conceptual Framework. <https://www.researchgate.net/publication/234676251> adresinden 10.12.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- NASSP (National Association of Secondary School Principal), (2007). *Changing Role of The Middle Level And High School Leader: Learning From The Past-Preparing For He Future*. Reston: Virginia.
- Nettles, S. M. ve Herrington, C. (2007). Revisiting The Importance of The Direct Effects of School Leadership On Student Achievement: The Implacations For School Improvement Policy. *Peabody Journal Of Education*, 82 (4), 724-736.
- Ovando, M. N. ve Cavazos, M. (2004). Principals' Instructional Leadership In Successful Hispanic Majority High Schools. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 2 (3), 7-24.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.

- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özdemir, N. ve Kavak, Y. (2017). *Akademik Başarı Kıskaçındaki Okul Yöneticileri*. Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. (Genişletilmiş 6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 190-206.
- Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology In Educational Qualitative Research: Philosophy As Science or Philosophical Science? *International Journal Of Educational Excellence*, 1 (2), 101-110.
- Parlar, H. ve Cansoy, R. (2017). Examining The Relationship Between Instructional Leadership And Organizational Health. *Journal Of Education and Training Studies*, 5 (4), 18-28.
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de Etkili Okul Araştırmaları: Ampirik Araştırmaların Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8 (3), 8-24.
- Recepoglu, E. ve Özdemir, S. (2012). Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları İle Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 23-42.
- Recepoglu, E. ve Özdemir, S. (2013). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (4), 629-664.
- Resmi Gazete, (2005, Ağustos, 13). Öğretmelik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği.
- Resmi Gazete. (2012, Nisan, 11). İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.

- Saban, A., ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağır, M. ve Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinde Sorunla Karşılaşma Dereceleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 39-56.
- Sahid, A.(2004). The Changing Nature Of The Role of Principals In Primary and Junior Secondary Schools In South Australia Following The Introduction Local School Management. *International Education Journal*, 4 (4), 144-153.
- Serin, M. K. ve 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, ř., Akan, D. ve Ada, ř. (2014). Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 239-249.
- Sezgin, F. (2013). Sosyal Bir Sistem Olarak Okul. İçinde S. Özdemir (Ed), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. (Ss. 63-100). Ankara:Pegem.
- Sezgin, F. (2016). Okul Yöneticisi Ve Liderlik. İçinde S. Özdemir (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. 130-170. Ankara: Pegem.
- Short, P. M. ve Spencer, W. A. (1989). *Principal Instructional Leadership*. Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association, San Francisco.
- Sim, Q. C. (2011). Instructional Leadership Among Principals Of Secondary Schools In Malaysia. *Educational Research*, 2 (12), 1784-1800.
- Smith, W.F. ve Andrews, R. L. (1986). *Instructional Leadership: How Principals Make A Difference*. Alexandria, Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.
- şişman, M. (1997). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.

- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. (5. Baskı). Ankara: Pegem.
- Tabancalı, E. ve Cengiz, F. (2018). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 481-499.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temeleğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 67-73.
- Tekin, Y. ve Ehtiyar, R. (2011). Başarının Temel Aktörleri: Vizyoner Liderler. *Journal Of Yasar University*, 24 (6), 4007-4023.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıkları. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 2 (3), 64-75.
- Turan, S. ve Yalçın, G. (2015). Okul Yöneticilerinin Yaptığı ve Yapmak İstedığı İşler İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 11-34.
- Türkoğlu, M. E. ve Cansoy, R. (2018). Instructional Leadership Behaviors According To Perceptions Of School Principals In Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (5), 1-18.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-599.
- Uğurlu, C. T. (2017). *Okul yönetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Uzuner, Y. (1999). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. İçinde A. A. Bir (Ed.), *Niteliksel Araştırma Yaklaşımı* (Ss. 175-193). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 239-258.
- Ünsal, H. (2017). Sınıfta Öğrenme ve Öğretme Yönetimi. İçinde G. Yüksel ve S. Büyükalan Filiz (Ed). *Sınıf Yönetimi (Ss. 341-380)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Weber, J. R. (1989). *Leading The Instructional Proram*. In *School Leadership: Handbook For Excellence*, (191-224). Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse On Educational Management, ED 309513.
- Weber. M. (1993). *Sosyoloji Yazıları*. (3. Baskı). From Max Weber: Essays in Sociology. Çev. T. Parla. İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Yaman, E. ve Ezer, Ö. (2015). Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 39-54.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2009). Modernizm, Postmodernizm ve Kamu Yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 380-397.
- Yıldızlar, M. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 3. Baskı. Ankara: Pegem.
- Yılmaz, E. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2016). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. İçinde İ. Maya (Ed.), *Yönetim Kuramları ve Eğitim Yönetimi* (ss. 90-110). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yukl, G. (2013). *Leadership In Organization*. (8. Ed.). ISBN: 978-0-13-277186-3.
- Zaleznik, A. (1992). *Managers And Leaders: Are They Different?* Harvard Business Review.

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler Tablosu	71
Tablo 2. Okulun amaçlarının belirlenmesine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri	79
Tablo 3. Akademik başarının amaçlanması ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri	80
Tablo 4. Öğrencilerin yetiştirilmesi ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri	82
Tablo 5. Eğitimsel amaçlarla ilgili okul müdürlerinin görüşleri.....	84
Tablo 6. Amaçların sağlıklı bir iletişim yoluyla paylaşılması ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri	86
Tablo 7. Müfredat değişikliklerinin uygulanması ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri	87
Tablo 8. Öğretim programlarının uygulanması ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri	89
Tablo 9. Öğretmenlerin ders işleyişleriyle ilgili okul müdürlerinin görüşleri	91
Tablo 10. Öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara müdürlerin yaklaşımları ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri.....	93
Tablo 11. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri	95
Tablo 12. Akademik başarının artırılması ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri	97
Tablo 13. Başarısızlık durumunda alınan tedbirler ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri	99
Tablo 14. Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri	101
Tablo 15. Öğretmenlerin okul müdüründen beklentileri ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri	105
Tablo 16. Öğretmenlerin istekleriyle ilgili müdür tutumlarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri	106

Tablo 17. Olumlu ve açık bir öğrenme iklimi oluşturmak ile ilgili müdür tutumlarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri	109
Tablo 19. Çevrenin okula katılımını ve desteğini sağlamak ile ilgili müdür görüşleri	114
Tablo 20. Ailenin okula katılımını ve desteğini sağlamak ile ilgili müdür görüşleri	115
Tablo 21. Okul müdürlerinin yapmak istemedikleri işler.....	117



EKLER



EK 1 – Anket İzinleri



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-20-E.14364093
Konu : Anket Çalışması

08/08/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)Karabük Üniversitesi Rektörlüğünün 27.06.218 tarihli ve 2212 sayılı yazısı.
b)01/08/2018 tarihli komisyon kararı.

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Edebiyat Fakültesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emine BOZKURT un "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" konulu tez çalışmasını İlimize Merkez ve Safranbolu ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda uygulama isteği ilgi (a) yazı ile bildirilmiştir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün ilgi (b) komisyon kararı ile uygun görülen araştırma çalışmasını, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nevzat AKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek: Yazı ve ekleri (9 sayfa)

OLUR

08/08/2018

Barboros BARAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Ergenekon mah. Atatürk Biv.No:6/A.Kat:3.4.5-KARABÜK
Telefon No: (0 370)412 22 80 Fax No: (0 370) 424 23 33
e-Posta:İstatistik78@meh.gov.tr İnternet Adresi:

Bilgi için:Nuray BUDUR
Unvan :Memur
Telefon No: (0 370) 412 22 80-5132

Bu e-İM güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksogru.meh.gov.tr> adresinden fe76-eba7-3779-9e4b-ed95 koda ile teyit edilebilir.

Ölçek Kullanım İzni



EK 2 – Veri Toplama Aracı ve Görüşme Soruları

VERİ TOPLAMA ARACI-GÖRÜŞME SORULARI

Görüşme No:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşülen Kişi ve Görevi:

Görüşme Sauti:

Görüşme Süresi:

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Bu bölümde, sizinle ilgili bazı kişisel bilgiler yer almaktadır. Size uygun seçeneğin içine (X) işareti koyarak cevaplamamız beklenmektedir. Görüşme yaptığınız okulla ilgili gözlemlerinizi yazınız? Sosyoekonomik yapı, öğrenci sayısı, okul düzeni ve ortamı vb.

KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz a. () Kadın b. () Erkek

2-Fakülte

3-Eğitim

4-Görev Yeri

5-Mesleki Kad.

6-Yönetici kad.

7-Yaş

Katılımcılar İçin Hazırlanan Sorular ve Soruları Açıklayıcı Sondalar

OKUL AMAÇLARININ BELİRLENMESİ VE PAYLAŞILMASI:

Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?

1) Öğrencilerin eğitimleri ve başarıları üzerinde hangi faktörler etkilidir? Okul müdürünün rolü nedir?

2) Müdür olarak okuldaki yaptığınız çalışmalardaki öncelikleriniz nelerdir?

Sonda 1. Okuldaki bir gününüzü nasıl geçiriyorsunuz?

Sonda 2. Vaktinizi daha çok hangi işler için harcıyorsunuz?

3) Sizce okulunuzun amaçları nelerdir? Neler olmalıdır?

Sonda 1. Okulun amacını nasıl belirlersiniz?

Sonda 2: Öğretmenlerinizin okul amaçlarını benimsemesi için neler yaparsınız?

4) Okulunuzda net bir vizyon oluşturmak için öğretmenlerle işbirliği yapıyor musunuz? Öğretmenler ile yaptığınız çalışmalardan örnekler verebilir misiniz?

EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM SÜRECİNİN YÖNETİMİ

5) Müfredat değişikliklerinin uygulanmasıyla ilgili neler yapıyorsunuz?

Sonda 1: Dersleri takip eder misiniz? Sınıf gözlemleri yapar mısınız?

Sonda 3: Ders dışı faaliyetleri destekler misiniz? Neler yaparsınız?

Sonda 4: Okulunuzda öğretmenlerin sınıflarına müdahale ettiğiniz olur mu? Gürültü vb. olduğu zaman, uyarır mısınız?

ÖĞRETİM SÜRECİ VE ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

6) Ulusal sınavlara yönelik okulunuzda ne gibi çalışmalar yapılmaktadır?

7) Öğrencilerin başarı düzeyini nasıl takip edersiniz?

Sonda 1. Başarısızlık durumunda hangi tedbirleri alırsınız?

8) Başarılı olan öğretmen ve öğrencilerle ilgili neler yaparsınız?

9) Öğretim-eğitim kalitesini geliştirmek için öğretmenlerle bireysel ya da grup olarak çalışmalar yapar mısınız?

ÖĞRETMENLERİN DESTEKLENMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ

10) Sınıf içi derslerin işlenmesinde öğretmenleri yeterli buluyor musunuz?

Sonda: Uyguladıkları yöntemler teknikler açısından yeterli buluyor musunuz?

Sonda: Öğrencilerin eğitimleri ile ilgilenme açısından yeterli buluyor musunuz?

- 11) Eğitim kalitesini ve öğrenci öğrenimini geliştirmek için okulunuzdaki öğretmenleri motive etmek için ne yaparsınız?

Sonda 1: Öğretmenler size hangi sorunları yansıtmaktadır?

Sonda 2: Sorunların çözümü için neler yaparsınız?

- 12) Mesleki gelişim konusunda öğretmenlerinizi nasıl buluyorsunuz?

Sonda 1: Öğretmenleri nasıl teşvik edersiniz?

Sonda 2: Siz neler yaparsınız? Hangi ortamları hazırlarsınız? (YL, ders programı ayarlama, boş gün)

- 13) Öğretmenlerinizi yeterince desteklediğinizi düşünüyor musunuz? Nasıl?

Sonda 1: Okulda huzurlu ve güvenli bir çalışma ortamı için neler yaparsınız?

Sonda 2: Öğretmenlerinizin sizden ve okuldan beklentilerine nasıl karşılık vermeye çalışırsınız? Örnek verir misiniz?

DÜZENLİ ÖĞRETME-ÖĞRENME ÇEVRESİ

- 14) Okulunuzda pozitif bir öğrenme ortamı -iklimi var mı? Bu iklimi oluşturmak için neler yapıyorsunuz? (Fiziksel ortam, kaynak sağlama vb.)

- 15) Öğretmenler arasında takım ruhunun oluşturulması için neler yaparsınız?

Sonda 1: Öğretmenlerle birlikte ne tür etkinlikleri yaparsınız?

Sonda 2: Samimi ve güvene dayalı bir iletişim için neler yaparsınız?

Sonda 3: Eşit ve adaletli bir yönetim için neler yaparsınız? Açıklar mısınız?

- 16) Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlamak amaçlı faaliyetler yapıyor mu? Yapılıyorsa örnek verir misiniz?

- 17) Okulun çevreyle ilişkisini geliştirebilmek için neler yaparsınız? Görüşme nedenleriniz genelde neler olmaktadır?

Sonda 1: Velilerle nasıl iletişim kurarsınız? Yeterli buluyor musunuz? Ekstra neler yaparsınız?

Sonda 2. Velilerle işbirliği içinde olmanın okula olumlu katkısı olacağını düşünüyor musunuz?

DİĞER SORULAR

- 18) Müdür olarak hangi işleri yapması istemezsiniz?

- 19) Bu görüşmenin kişisel bilgileriniz gizli kalmak şartıyla bilimsel bir çalışmada kullanılıp yayınlanmasına izin verir misiniz?

ÖZGEÇMİŞ

Emine Bozkurt 05.04.1975 tarihinde Safranbolu’da doğdu. Safranbolu Kız Meslek Lisesi’ni bitirdikten sonra Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden 1996 yılında mezun oldu. İlk görev yeri olan İstanbul’da öğretmenlik yaptıktan sonra meslek hayatına Karabük’te yönetici olarak devam etmektedir.

