

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Necati GÜRSES

**TRABZON
MAYIS, 2015**

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Necati GÜRSES

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. H. Mehmet TUNÇKOL

MAYIS, 2015
TRABZON

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Tarih Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 15/04/2015

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. H. Mehmet TUNÇKOL

Üye : Doç. Dr. Hikmet YAZICI

Üye : Doç. Dr. Erman ÖNCÜ

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

**Necati GÜRSES
15 / 04 / 2015**

ÖN SÖZ

Eğitim, belirlenen hedefler doğrultusunda topluma kaliteli ve nitelikli bireyler yetiştirmek suretiyle ülkelerin gelişmesini ve ilerlemesini sağlayan en önemli unsurdur. Eğitim ortamında en etkili öge kuşkusuz öğretmenlerdir. Bir başka deyişle öğretmen, okul ve sınıf ortamını öğrenciler için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenleyen öğrencilerin bu yaşantıların içine atılmalarında onlara öğretim liderliği ve rehberlik eden bir öğretim ögesidir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini bilmeleri, sınıf içinde ve dışında kullanabilmeleri gerekmektedir.

“Öğretimsel Liderlik” kavramı ile ilgili yapılan araştırmalar kapsamına giren bu çalışma, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını incelemektedir. “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi” başlıklı tez konusuna beni yönlendiren, tez boyunca desteğini ve rehberliğini hiçbir zaman eksik etmeyen ve gelecekteki akademik yaşantım için gelişmemde yardımcı olan tez danışmanım Sayın Yrd.Doç.Dr.H.Mehmet TUNÇKOL'a, yardımlarından ötürü Sayın Doç.Dr.Erman ÖNCÜ'ye, tezi hazırlama sürecinde sürekli destek olup yardımlarını eksik etmeyen Sayın Arş.Gör.Sonnur KÜÇÜK KILIÇ'a, ve değerli arkadaşım Arş.Gör.Çağdaş CAZ'a, veri toplama aşamasındaki yardımlarından dolayı Trabzon il merkezindeki okullarda görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerine ve emeği geçen herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın her aşamasında anlayış ve sabırlarından dolayı sevgili eşime ve aileme de teşekkürü bir borç bilirim.

Necati GÜRSES
Trabzon 2015

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖN SÖZ	iv
İÇİNDEKİLER.....	x
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1. 5. Tanımlar.....	4
2. LİTERATÜR TARAMASI	5
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	5
2. 1. 1. Liderlik Kavramı	5
2. 1. 2. Liderlik Çeşitleri	7
2. 1. 2. 1. Otokratik Lider.....	7
2. 1. 2. 2. Katılımcı veya Demokratik Lider.....	9
2. 1. 2. 3. Vizyoner Lider	10
2. 1. 2. 4. Öğrenen Lider	11
2. 1. 2. 5. Kültürel Lider	13
2. 1. 2. 6. Karizmatik Liderlik	15
2. 1. 2. 7. Entelektüel Liderlik	16
2. 1. 2. 8. Etkileşimci / Transaksiyonel Liderlik	17
2. 1. 2. 9. Dönüşümcü / Transformasyonel Liderlik.....	19
2. 1. 3. Eğitimde Liderlik	20
2. 1. 3. 1. Sınıf Yönetiminde Liderlik.....	21
2. 1. 3. 2. Öğretmen Liderliği.....	23

2. 1. 3. 3. Öğretimsel Liderlik.....	24
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	27
2. 2. 1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	27
2. 2. 2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	33
3. YÖNTEM	42
3. 1. Araştırma Modeli	42
3. 2. Araştırma Grubu.....	42
3. 3. Verilerin Toplanması	43
3. 3. 1. Veri Toplama Aracı	43
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu	43
3. 3. 1. 2. Öğretimsel Liderlik Ölçeği.....	44
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	44
3. 4. Verilerin Analizi	45
4. BULGULAR	46
4. 1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	46
4. 2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	46
4. 3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	47
4. 4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	47
4. 5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	48
4. 6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	48
4. 7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	49
4. 8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	50
5. TARTIŞMA.....	51
6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	59
6. 1. Sonuçlar.....	59
6. 2. Öneriler	60
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	60
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	61
7. KAYNAKLAR	62
8. EKLER	73
9. ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ	82

ÖZET

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi

Eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası olan beden eğitimi dersi ve geleceğin başarılı sporcularını yetiştirecek olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik özellikleri, eğitim sisteminin verimliliği açısından son derece önemlidir. Bu çalışmanın amacı; Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını incelemektir. Ayrıca çalışmada; cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul türü, kadro durumu, çalışılan kurum türü ve spor branşı gibi çeşitli bağımsız değişkenlerin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışları üzerine etkilerini incelemek hedeflenmiştir.

Betimsel araştırma modelindeki araştırmanın çalışma grubunu Trabzon merkezde görev yapan 48'i kadın, 167'si erkek olmak üzere 215 Beden Eğitimi Öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ile Gün ve Summak (2012) tarafından geliştirilen "Öğretimsel Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde istatistikî yöntem olarak bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve çalıştıkları kurum türü değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunurken diğer bağımsız değişkenler üzerinde anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Ayrıca, yaş ve kıdem artmasına paralel olarak öğretimsel liderlik davranışının değişmediğine ve kadın Beden Eğitimi Öğretmenlerinin erkek Beden Eğitimi Öğretmenlerine oranla öğretimsel liderlik davranışı sergileme noktasında daha başarılı oldukları sonuçlarına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmeni, Liderlik, Öğretimsel Liderlik

ABSTRACT

The Investigation of Educational Leadership Behaviours of Physical Education Teachers

Physical education course which is the indispensable part of the system of education and the education leadership characteristics of physical education teachers who will train the successful athletes of the future has been extremely of importance in terms of efficiency in the system of education. The aim of this study was to investigate the educational leadership behaviours of physical education teachers. Besides, in this study it was aimed to investigate the effects of various independent variables like; gender, age, seniority, educational background, type of school, status of position, type of institution and the kinds of sports on the physical education teachers' educational leadership behaviours.

The study group of the research, which in the descriptive research model was consisted of 48 females and 167 males totally 215 physical education teachers working in the schools of Trabzon City Centre. As a data collection tool "Personal Data Form" and "Educational Leadership Inventory" that was developed by Gün and Summak (2012) were used in the study. As a statistical method for analyzing the data, t-test was used for independent groups.

According to the results of the study, it has been found out that there are some significant differences in the type of school and the type of institution variables. However, no significant difference has been determined in other independent variables. Furthermore, it has been concluded that the educational leadership behaviours do not change with the increasing age and seniority and female physical education teachers are more successful than the male physical education teachers concerning to the educational leadership behaviours.

Key Words: Physical Education Teacher, Leadership, Educational Leadership

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	Demografik Değişkenlere İlişkin Bilgiler	42
2	Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Benimsenme Düzeyleri	44
3	Ölçeğin Güvenirlik Katsayısı	44
4	Öğretimsel Liderlik Envanteri Boyutunun Normal Dağılım Grafiği.....	45
5	Ölçek Puanlarının Dağılımı	46
6	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Cinsiyet” Değişkeni ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik <i>t</i> <i>Testi</i> Sonuçları.....	46
7	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Yaş” Değişkeni ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik <i>t</i> Testi Analizi Sonuçları	47
8	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Çalışılan Okul Türü” ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik <i>t</i> <i>Testi</i> Sonuçları.....	47
9	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Çalışılan Kurum Türü” ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik <i>t</i> <i>Testi Analizi</i> Sonuçları	48
10	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Kıdem (Hizmet Yılı)” ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik <i>t</i> <i>Testi Analizi</i> Sonuçları	49
11	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Eğitim Durumu” ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik <i>t</i> <i>Testi Analizi</i> Sonuçları	49
12	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Spor Branşı” ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik <i>t</i> <i>Testi Analizi</i> Sonuçları	50

1. GİRİŞ

Eğitimin en temel ilkelerinden biri insanları, zihni ve bedeni yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmektir. Kuşkusuz bireylerin bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı ve mutlu olması, toplumsal kalkınmanın da önde gelen koşullarındandır. Dolayısıyla beden eğitimi dersi, öğrencilere sağlıklı aktivite alışkanlığı kazandırmak ve fiziksel uygunluğu hayat boyu devam ettirmek biçiminde belirginleşen amaçları kapsamaktadır.

Birey ve toplumların gelişmesinde ve ilerlemesinde en önemli faktör eğitimidir. Eğitimin önemi ve gereği gün geçtikçe daha da çok artmaktadır. Bilgi toplumu olmanın ilk şartı, eğitilmiş insan sayısının artmasına bağlıdır. Problemleri çözmek için yollar arayan, yaratıcı, ilgi ve amaçlarını gerçekleştirmede bencil olmayan, adil, insan ilişkilerinde demokratik ve özerk, sosyal ve kültürel konularda esnek, bütüncü özellikleri ağır basan, meslek kültürü oluşmuş insanları yetiştirmek ancak eğitimin önem ve gereğine inanmış toplumlarda mümkün olabilmektedir (Aktepe, 2004).

Bir eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri “öğretmen”dir. Sistemi oluşturan bütün öğelerin, yetiştirilecek öğrencilerin daha yaratıcı ve verimli olması için niteliklerinin artırılması gereklidir. Bu nedenle daha nitelikli öğretmene, daha çağdaş öğretim programlarına, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere gereksinim vardır. Sistemin her bir parçası, süreci ve sonucu etkiler; birimin eksikliği verimi düşürür. Eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar çok yönlü düşünülmelidir. Özellikle öğretmenin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalarda öğretmenin bu konuya inanması sağlanmalıdır (İlhan, 2004).

Öğretmenin sınıftaki başarısını etkileyen faktörler; kişisel özellikleri, özgeçmiş, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkileri, ders vermedeki yeterliliği ve liderlik davranışlarıdır.

Liderliğin değişik boyutları vardır; bunlardan “öğretim liderliği” önemli bir liderlik boyutu olarak günümüzde tartışılmakta ve üzerinde bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. Günümüzde “öğretim liderliği”, “dönüşüm liderliği” ve değişim liderliği olmak üzere değişik liderlik tipleri vardır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin çoklu bir liderlik görüşüne sahip olması gerekiyor. Öğretim liderliği, 1970’li yıllarda başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla gündeme gelen, etkili okulla ilgili alan yazın ve araştırmaların hemen tümünde vurgulanan temel değişkenlerden ilk sırada yer alan bir konudur (Tatlıoğlu ve Okyay, 2012).

Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencilerin başarılı bir şekilde yetiştirilmesini sağlamak” olduğu gereğini hatırlatmaktadır. “Bilgi toplumunda eğitim sisteminin tek yapabileceğinin, öğrencileri öğrenmeye hazırlamaktan

ibaret olduğu” gr egemen olduğuna göre aslında okul yöneticisi de ğretmeni de öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için vardır (zden, 1998. akt. Buyrukçu, 2007).

Öğretmenin temel işlevi sınıf yneticiliğidir. Öğretmenin görevinden kaynaklanan yasal gücü vardır. ğretmenden beklenen, formal güçlerinden çok informal güçlerine dayanarak sınıfı yönetmesidir. Bunun gerçekleşmesi, öğretmenin eğitsel liderlik özelliklerini taımasıyla mümkündür. Ancak ğretmenin sınıfta liderlik işlevini yerine getirebilmesi için öğrenciler tarafından lider olarak algılanması ve benimsenmesi gerekir. Öğretmenin sınıfta lider özelliklerine sahip olarak, problem çözme becerisinin gelimi olması, doğru ve yerinde karar verebilmesi, gerçekleştirilebilir uzak grllge sahip olması ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesi gerekir. Ayrıca kişilik özellikleri bakımından lider öğretmenin, soğukkanlı, zorluklara karşı dayanıklı, olumsuz duyguları kontrol edebilen, dürüst, samimi, açık sözlü, i baarma yeteneğine sahip olması da gerekir(Erden,2008).

Ancak sınıfı yönetme görevini üstlenen öğretmenin etki alanı, sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Öğretmen, sınıf içinde ve dışında etkili bir liderlik davranışı gösterebilmelidir. Öğretmen çok değişik beklentilere sahip öğrencileri ortak bir amaca yönlendirmek zorundadır. Öğretmenin liderliği, öğrenme ve ğretim üzerinde olduğu kadar, öğrencilerin davranışlarını yönlendirme açısından da büyük önem taşımaktadır (elik, 2002, akt. Coar, 2010).

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Beden Eğitimi ğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemektir. Beden Eğitimi ğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışları nasıldır? Sorusundan hareketle aşağıdaki alt başlıklar oluşturulmuştur.

1. Beden Eğitimi ğretmenlerinin ğretimsel Liderlik Davranışları ne düzeydedir?
2. Beden Eğitimi ğretmenlerinin “cinsiyet” değişkeni ile ğretimsel Liderlik Davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Beden Eğitimi ğretmenlerinin “ya” değişkeni ile ğretimsel Liderlik Davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Beden Eğitimi ğretmenlerinin “alıtıkları okul türü” ile ğretimsel Liderlik Davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Beden Eğitimi ğretmenlerinin “alıılan kurum türü” ile ğretimsel Liderlik Davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Beden Eğitimi ğretmenlerinin “kıdem (hizmet yılı)” ile ğretimsel Liderlik Davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “eğitim durumu” ile Öğretimsel Liderlik Davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “kadro durumu” değişkeni ile Öğretimsel Liderlik Davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “spor branşı” ile Öğretimsel Liderlik Davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Eğitim sürecinin en önemli değişkenlerinden biri olan öğretmenler; kuram, kural, olgu ve olaylar açısından olduğu kadar, örgüt ve yönetimin; amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından da eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda 21. yüzyılın ve geleceğin insan modelini oluşturmada en etkin rolü üstlenmektedir (Akgün, 2001).

Okul, öğrencileri içinde yaşadığı topluma dönüştürecek ve daha iyi insani bir toplumun oluşturulmasına katkıda bulunacak iyi birer vatandaş ve toplum üyesi olarak yetiştirmeyi hedefler. Okulda okul programı, öğretme-öğrenme süreci, öğretmen ve öğrenci, birbiri ile karmaşık ilişkiler içindedir. Etkili okullar, bütün öğrencilerin bir takım temel becerileri kazanmaları üzerinde yoğunlaşır (Şişman ve Turan, 2004). Okul, insan kişiliğinin şekillendiği, öğrenme ve öğretmenin dolayısıyla davranışın gerçekleştiği bir yerdir. Okullar, toplumdaki bireylerin eğitilmesi görevini üstlenmiştir. Toplumun ihtiyaçları ve diğer etkenlere göre önceden belirlenen ve öğretmenler tarafından planlı bir şekilde sınıf içinde ve dışında düzenlenen eğitim ve öğretim etkinlikleriyle öğrenciye bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar öğrenciye kazandırılır. Bu nedenle öğretmenlerin birer öğretim lideri olmaları gerekir (Coşar, 2010).

Öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik; öğrenci, öğretmen ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olan ve okulda ahenkli bir öğretim ortamı oluşturmayı amaçlayan bir liderlik olmasıdır (Akgün, 2001). Bu araştırma Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ne derecede yerine getirdiklerini saptamak açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirdikleri ortaya konulacağından, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik konusundaki eksiklikleri görülüp gerekli önlemler alınabilecektir. Bu noktada yapılacak bu çalışmanın, sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın araştırmacı tarafından öngörülen başlıca sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırma, 2012- 2013 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
3. Araştırma, Trabzon İl merkezindeki okullarla sınırlıdır.
4. Araştırma, Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi formunun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın bu bölümü oluşturulurken aşağıdaki sayıtlılardan yararlanılmıştır:

1. Araştırmaya katılan Beden Eğitimi Öğretmenleri araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Anket sonuçları, tam ve doğru olarak analiz edilmiştir.
3. Kullanılan ölçek, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçebilecek niteliktedir.
4. Örnekler evreni temsil edebilecek niteliktedir.

1. 5. Tanımlar

Beden Eğitimi: İnsanın bütünü oluşturarak fiziki, ruhi ve zihni niteliklerin bulunduğu yaşın ve genetik kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için rekabet olmaksızın yapılan faaliyetlerin tümüdür (Harmandar, 2004).

Beden Eğitimi Öğretmeni: Karaküçük, (1991)' e göre Beden Eğitimi Öğretmeni, Millî Eğitim temel ilkelerine uygun olarak gençlerin beden, ruh ve fikir gelişmelerinin sağlanmasında okul içi ve dışı sportif faaliyetleri yapan, yaptıran ve düzenleyen Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmenlerdir (Karaküçük 1991'den aktaran: Küçük Kılıç 2014).

Liderlik: Belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüdür (Şişman, 2012).

Öğretmen Liderliği: Öğretmenin sınıfta ve okulda, formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliğidir (Can, 2013).

Öğretimsel Liderlik: Öğretimsel liderliği; okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2012).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini kapsayan bilgilerin, kavramların ve terimlerin açıklanması; ayrıca kuramsal çerçevenin oluşturulmasından sonra ilgili alanyazın taramasının sonuçlarına da yer verilmiştir.

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2. 1. 1. Liderlik Kavramı

Lider ve liderlik konusu insanlık tarihi kadar eskidir. Lider ve liderlik süreci ile ilgili yeryüzünde bulunan en eski kaynaklar 5000 yıl öncesine ait Mısır Hiyeroglif yazıtlarıdır. M.S. 300 ve 400 yıllarında Yunan filozofları Platon ve Aristo liderlik, lider özellikleri ve liderlerin eğitimi gibi konularda görüşler beyan etmişlerdir (Öztekin, 2005). Toplum hayatında olduğu gibi örgütlerde de liderlik çok önemli bir unsurdur.

Liderlik tarihin her devrinde vardı, hiyerarşik bir doğası olan insanın gelecekte de liderden vazgeçemeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır. İnsan her zaman kişisel olarak gerçekleştiremeyeceği ihtiyaç ve çıkarların, benzer ihtiyaç ve çıkarların baskısı altında bulunan insanlarla bir araya gelip bir grup oluşturarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Eren, 2001).

İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecek liderlere de ihtiyaç duyan varlıklardır. Birey kendi arzu ve ihtiyaçlarından bir kısmını gerçekleştirebilmek, kişisel hedeflerine erişebilmek için bir gruba gereksinim duyar ve grup halinde hareket etme zorunluluğunu hisseder. Şu halde belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolay kolay bulunmayan ayrı bir beceri ve ikna etme yeteneklerini gerektirmektedir (Eren, 2001. akt: Buyrukçu, 2007).

Liderlik, çeşitli sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi) ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık, liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır. Nasıl ki bir nesneye değişik açılardan bakıldığında onun farklı özellikleri görülürse, liderlik kavramına da çeşitli yönlerden yaklaşıldığında, onun farklı biçimlerde analiz edilip tanımlanması doğal karşılanabilir (Şişman, 2004).

İngilizce “leadership” kelimesinden Türkçeye “önderlik” olarak geçen bu terime, Türkçe karşılık olarak “liderlik” önerilmesine karşın, kaynaklarda genellikle önderlik sözcüğü tercih edilmektedir (Şişman, 2002). Önderlik, insanları bir amaç etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, bilgi, yetenek ve yetkilerinin toplamıdır (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004).

Bir başka tanımda ise liderler, grup üyelerini saptanan amaçlar doğrultusunda başarılı kılmaya yönlendiren, onların çalışmalarını koordine ve kontrol eden, bu çabaları gerçekleştirmek için gerekli özellik ve yeteneklere sahip olan kişi şeklinde tanımlanmıştır (Gürüz ve Gürel, 2006. akt: Öztaş, 2010). Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1985). Liderlik; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis & Nanus, 1985). Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen, 1976).

Benzer ifadeyle; liderlik, güçlü bir etkidir (Argyris, 1976). Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni, 1964). Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Zaleznik, 1977). Liderlikle ilgili olarak yapılan bu tanımlamalar, liderliğin farklı yönlerini ele almıştır. Liderlik bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak kullanılmıştır (Can, 1991). Bütün bu tanımlar, liderliği bir etkileme gücü olarak kabul etmiştir.

Yönetim bilimciler, literatürde “Liderlik” ile ilgili çeşitli yaklaşımlar sergilemişlerdir. Liderliğe genel bir çerçeveden bakmak için aşağıdaki tanımlamaları incelemek gerekmektedir.

Liderlik, liderlerle onların izleyicileri arasındaki ilişki liderin yardımcı bir rol üstlendiği ve diğerlerini tamamlayıcı unsurlar olarak düşündüğü birliktelik olarak algılanabilir (Kouzes and Posner, 1993; akt: Peterson, 2002). Liderlik; “yetki kullanımı ve karar verme” olarak ele alınırken, “bir grupta göreve yönelik etkinlikleri yönetme ve koordine etme görevi verilmiş birey” ve “organize bir grubun hedef belirleme ve başarma faaliyetlerini etkileme süreci” olarak da tanımlanmaktadır (Ensari, 2002). Aydın (2000)’a göre liderlik, büyük ölçüde kişisel niteliklere dayalı bir güçtür. Lider, örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir. Bu anlamda liderlik bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme yada bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2000).

Liderlik, bir organizasyonun hedeflerine ulaşılabilmesini sağlamak için insan kaynağını etkin ve verimli bir şekilde yönlendirme becerisidir (Doğan, 2005). Liderlik, belirli şartlar altında kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996). Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları

gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Acar, 1997; akt: Kaya, 1992). Liderlik, başkalarına esin kaynağı olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda örgütle gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, karşılaşılan sorunu çözmektir (Çalık, 2003).

Yine başka bir tanımlama da liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 2001). Liderliğin bazı etkin tanımları şunları kapsar. Liderlik; kılavuzluk etmek, yöneltmek, önyak olmak, başı çekmek, etkilemek, kumanda etmek, ilk olmak, önde gitmek, yol açmak, yol göstermek, hakim olmak ve ilerleme sağlamaktır (Cox ve Hoover, 2003).

Liderlikle ilgili tanımlarda genellikle liderlik ile lider arasında kesin bir tanım yapılmamıştır. Oysaki lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak görülebilir (Aydın, 2000). Böylece lider, grup üyeleri içerisinde onların üzerinde en fazla etkide bulunan kişidir. Liderlik ise bir etkileme süreci olarak görülebilir (Akgün, 2001). Lider, grubunu eş güdümlen, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Ana amacı; belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır (Kaya, 1991). Lider, başkalarının izlemesi için yol açıp iz bırakır. Böylece yol boyunca işaretler olur (Cox ve Hoover, 2003). Acuner ve Yılmaz (2000) liderliğin; lider, izleyici ve koşulların fonksiyonu olduğunu yani liderlik sürecinin; lider, izleyici ve koşullar arasındaki ilişkilerden oluşan karmaşık bir süreç olduğunu belirtmişlerdir.

Yukarıda yer alan tanımlardan yola çıkarak liderliği, bir grubun ve ortak amaçların varlığında anlam kazanan etkileme süreci olarak özetlemek mümkündür. Lider ise insanların davranışlarını kendi istediği şekilde etkileyen ve bu etkileme eylemini gerçekleştirirken yol gösteren, aydınlatan, öğreten, ileriye gören, emir ve talimat veren, birlikte çalıştığı kimselerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezen yaratıcı bir kimsedir (Bakan, 2008) .

2. 1. 2. Liderlik Çeşitleri

2. 1. 2. 1. Otokratik Lider

Eski olmasına karşın sıklıkla karşılaşılan bir liderlik tarzıdır. Bu tarz liderlikte yönetim ve karar alma yetkisi sadece lidere aittir. Otokratik ve bürokratik toplumlardaki grup üyelerinin beklentilerine uygun bir tarz olması, lidere bağımsız hareket edebilme inanç ve güvenini vermesi, daha etkin ve daha hızlı karar verme imkanı sağlaması gibi yararlarının yanında; liderin aşırı bencil davranmasına, grup üyelerine söz hakkı vermeyerek onların iş

tatmini, motivasyon ve yaratıcılığının azalmasına yol açabilmektedir (Bakan, ve Büyükbeşe, 2010).

Otokratik liderler, astlarına ne yapılması gerektiğini söylerler ve onlardan soru sorulmasını beklemeden itaat etmelerini isterler. Ayrıca onları motive etmek için zorlamak, kontrol altında tutmak ve tehdit etmek gerektiğini düşünürler. Otokratik liderlerin güçlü tarafı kararlı olmaları, zayıf tarafı ise astlarını, mümkün olan en iyi performansı ortaya koymaları için güdülemedeki başarısızlıklarıdır (Thompson, 1998 akt. Bozdoğan ve Sağnak 2011).

Otokratik liderler, merkezi otoriteye sahiptirler ve kararları kendi başlarına vermektedirler. Otokratik liderler, çalışanlarını motive etmede yasal güçlerini, ödüllendirme gücünü ve zorlayıcı güçlerini kullanmaktadırlar. Bu tip liderler, işle ilgili durumların hepsini önceden belirleyerek çalışanlarına iletmekte ve böylece çalışanlar ne yapacaklarını önceden bilebilmektedirler. Otokratik liderler, otorite ve sorumluluğun tamamına sahiptirler (Doğan, 2007 akt. Köksal 2011).

Tüm yetkilerin liderde toplandığı otokratik liderlik tipinde her türlü kararlar lider tarafından alınır. Dolayısıyla bu tipte amaçların, planların ve politikaların belirlenmesinde astların görüş bildirme hakları yoktur. Otokrat lider, emir ve talimatlarına eksiksiz uyulmasını ister. Otokrat liderin başarılı olması için, saygınlık ve bağlılık oluşturacak şekilde güçlü ve zeki bir kişiliğe sahip olması gerekir (Şafaklı, 2005 akt. Yıldırım, 2010). Çünkü otokrat lider, izleyicilerini motive etmede ağırlıklı olarak yasal, zorlayıcı ve ödüllendirme gücünü kullanmaktadır. İzleyiciler, toplum, aile ve eğitim hayatından devlete kadar aşırı geleneksel bir yapıda yetişmiş, büyüğe saygı duyma ve kararı büyükten bekleme alışkanlıklarına sahipse, liderden tam yetkisini kullanmalarını bekleyecek ve otokratik davranan bir liderin bilgili ve liderliği hak ettiğini düşüneceklerdir (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009).

Otokratik lider, astların iş tatminine önem veren ve kendisine güven duyulmasını isteyen babacan kişi rolündedir. Bu tip liderliğin başarısı, saygı ve bağlılık yaratacak kişilerin, güçlü ve akıllı olması ile mümkün olabilir. Astların tatmini, üstlerin iyi niyetine bağlıdır. Lider, genellikle tek başına karar verir ve astların liderliğe yetişmesi imkânı da azdır. İşler, liderin hep işin başında olmasıyla yürür, aksi halde yürümez (Mucuk, 2013).

Otokratik liderlik, standartlar koyan ve sonuçları olumlu ya da olumsuz geri bildirimlerle destekleyen bir yapıya sahip liderlik tipidir (Çetin ve Beceren, 2007). Bizim toplumumuzda genelde, otokratik liderlik anlayışı geçerlidir. Kararların alınması ve bir görevin yerine getirilmesi gerektiğinde mutlaka liderin emir ve talimatını bekleriz.

2. 1. 2. 2. Katılımcı veya Demokratik Lider

Yaşadığımız demokratik toplumda, özellikle eğitim yönetimindeki liderliğin türü ve niteliği son derece önemlidir. Eğitim, bu çalışmanın birinci bölümünde tartışılan kişi ve toplum yaşamındaki önemi nedeniyle, yeterli bir eğitim sisteminin yaratılması ve bu sistemin çağdaş gelişmelere uyarlanarak yaşatılması için üstün niteliklere sahip liderliğe gereksinim oluyor. Demokrasiye, halkın gücüne, eğitimin toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmedeki önemine içtenlikle inanmış olmak, eğitimin temel değer ve ideallerini benimsemek, belirli bir süre başarılı öğretmenlik yaşantısına sahip olmak, yönetim alanında yeterli bir eğitim almış olmak, alt ve üst sistemlerle sağlıklı iletişim ve etkileşimde bulunabilmek, yönetimde liderlik için aranan niteliklerdir (Kaya, 1996. Akt. Yörük, S. ve Kocabaş).

Demokratik/katılımcı liderlik türünde lider, çalışanlara rehberlik ve öncülük ederek, organizasyonda karar alma sürecine çalışanların katılımını destekler ve teşvik eder. Kriz dönemleri hariç, örgüt amaçlarını grubun kararlarına göre yönlendirir. Astların planlama, karar alma ve örgütlenme faaliyetlerine katılmalarını teşvik eder. Astlar kendi inisiyatiflerinin risklerini taşırlar. Kararlar daha sağlıklı olur. Elemanlara daha nazik muamelede bulunur ve onlara değer verir. Cezadan daha çok, ödül sistemini uygular (Şahin ve ark. 2004 akt. Bakan, ve Büyükbeşe, 2010).

Demokratik liderlik, örgütte katılımcı bir yönetim uygulaması için iletişim kanallarını açık bulunduran liderlik anlayışıdır. Demokratik liderler, yönetim yetkilerini paylaşma eğilimi taşırlar. Bu nedenle, işletme amaçlarının, plan ve politikaların belirlenmesinde, iş bölümünün yapılmasında ve uygulanmasında demokratik liderler; iş görenlerden aldığı fikir ve öneriler doğrultusunda liderlik davranışı gösterirler. Bu ise, liderin yetkilerini iş görenler ile paylaşması demektir. Demokratik liderler, iş görenlerle sürekli iletişim kurabilen, etkin iş gücü desteği sağlayan, iş görenlere sürekli motivasyon sağlayan, iş görenlerin yeteneklerini açığa çıkaran, etkin takımlar oluşturabilen ve adil ödüllendirme sistemi oluşturabilen liderlerdir. Demokratik liderler, iş görenlerden yüksek verim elde edebilmek için, iş görenlerin beklentilerine cevap verebilen, gerçekleştirilebilen hedefler ortaya koyan, iş görenlere iş güvencesi sağlayan, iş görenlerde aitlik duygusu oluşturabilen, çalışanlarına saygı gösteren, eleştiri ve geri besleme almaya çalışan, iş görenlere elverişli moral ortam hazırlayan, yeri geldiğinde ödün veren, itibar sağlayan ve var olan yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlayan liderlerdir (İnce, 2013).

Demokratik liderlik tarzında merkezi otorite söz konusu değildir. Lider ve takipçiler sosyal bir grup olarak hareket etmektedir. Çalışanlar yaptıkları işi etkileyen durumlar hakkında bilgilendirilmekte, fikirlerini söyleyerek öneriler getirmeleri için lider tarafından

cesaretlendirilmektedir. Demokratik liderler için insan ilişkileri çok önemlidir. Çalışanı her zaman destekler ve kararların alınmasında katılımı her zaman arzular. Demokratik liderler astları üzerinde baskı kurmadan faaliyetlerin yürütülmesini benimsemiş olmaları sebebiyle güçlerini hem yetkilerinden, hem de takipçilerinden alırlar (İbicioğlu, Özmen, ve Taş, 2009).

Demokratik liderler, grup tartışmalarına izin verirler ve grupla karar vermeyi özendirirler. Astlarını bilgilendirir ve astların kendi düşüncelerini lider ve grupla paylaşmalarını, önerilerde bulunmalarını özendirirler, gücünü astları ile birlikte yetkilerinden alan, karar alma sürecine astlarını katan kimselerdir. Bu tip liderler, yüksek iş doyumunu, düşük devamsızlık yaratırlar ve çalıştıkları örgütleri başarıya ulaştırırlar (Güney, 1997 akt. Taş, Çelik, ve Tomul, 2007).

Demokratik liderlik biçiminde lider, yetkisini başkaları ile paylaşma eğilimi göstermektedir. Bir başka ifade ile demokratik liderlik, amaçların lider ve astların katılımı ile tespit edildiği yönetim şeklidir. Bu nedenle amaçların, plan ve politikaların belirlenmesinde, iş bölümünün yapılmasında ve iş emirlerinin meydana getirilmesinde lider daima astlarına onlardan aldığı fikir ve düşünceler doğrultusunda bir yaklaşım belirlemeye özen göstermektedir (Aykan, 2004). Demokratik tarzın kullanımı gerçek bir ortak karar almaktan çok fikir danışmaya yakın bir işlev kazanır. Demokratik tarzın etkin yanı insanlara enformasyon paylaşımıyla motivasyon ve güç kazandırmasıdır (Bloch ve Whiteley, 2007'den akt. Demir Uslu, 2011).

2. 1. 2. 3. Vizyoner Lider

Liderlik konusunda yapılan araştırmalarda, özellikle 1990'lı yıllarda vizyoner liderlik konusuna büyük önem verilmiştir. Vizyoner liderin önemi, örgütlerin geleceğine yönelik belirsizlikleri gidermesinde gösterdiği başarıya dayanmaktadır. Örgütlerde meydana gelen hızlı değişim, örgütlerin geleceğe yönelik kararını etkilemektedir. Bu hızlı değişim sürecinde örgütleri paylaşılan bir vizyon ile geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran vizyoner liderler geleceğin lideri olarak görülmektedir. Vizyoner liderliğin önemi örgütün geleceğe yönelik bir vizyon geliştirmesinden ileri gelmektedir. Geçmişteki gelişmeler, açıkça belgelendirilmezse, bu durum örgütsel açıdan ciddi bir sorun oluşturur. Vizyoner lider, bu sorunu çözme başarısını gösterir (Shein, 1997. Akt. Çelik, 2012).

Conger (1999) vizyonu "gelecekte başarılı olmayı sağlayan belirlenmiş amaçlar" olarak tanımlamaktadır (Strange ve Mumford, 2002). Boal ve Bryson (1988)'a göre vizyon, geleceğin resmidir ve değerleri, amaçları açık bir şekilde ortaya koyan bir olgudur (Strange ve Mumford, 2002).

Synder ve Graves benzer ifadeleri kullanarak, vizyonu lider ve çalışanların sahip oldukları enerji ve kaynakların belli bir hedefe yönlendirilmesi ve dikkat çekici bir şekilde gelecek imajının oluşturulması, tartışılması ve eksiksiz olarak ortaya konulması olarak betimlemektedir (Hackett ve Spurgeon, 1996).

Vizyon bir örgütün geleceğe yönelik resmidir. Bazen vizyon amaçla karıştırılmaktadır. Vizyon arzulan gelecek için resmidir. Amaç soyuttur. Vizyon ise somuttur (Senge, 1996). Vizyon, somut bir gelecek görüntüsüdür; gerçekleşmesini görebileceğimiz kadar yakın, ancak yeni bir gerçek için yapılanmanın hayranlığını uyandıracak kadar da uzaktır. Vizyonlar gelecekle bağlantılı, biçimlendirilmiş varolma sezgileridir. Vizyon gelecekte olabilecek ya da oluşturulabilecek bir durumun, bugün için düşünce düzeyinde oluşturulmasıdır (Heintel, 1995).

Bazı vizyonlar kişisel bir vizyon olarak doğup, gelişmeden ölebilir, örgütsel açıdan vizyonun paylaşılan vizyona dönüşmesi önemlidir. Kişisel vizyon, kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resimlerdir. Paylaşılan vizyonlar ise bütün örgüt iş görenlerinin taşıdıkları resimlerdir. Paylaşılan vizyon, değişik örgütsel etkinliklerde tutarlılık sağlayan bir ortaklık duygusu oluşturur. Paylaşılan vizyonun gücü, geleceği ortaklaşa dert edinme anlayışına dayanır (Senge, 1996).

2. 1. 2. 4. Öğrenen Lider

Öğrenen lider, öğrenen örgüt modeline uygun davranışlar gösterebilen liderdir. Öğrenen örgütlere liderlik yapacak kişi geleneksel liderlik davranışlarından oldukça farklı davranışlar gösterecektir (Çelik, 2012). Senge'ye göre (1996), öğrenen örgütlerin liderleri, tasarımcı, idare memuru ve öğretmen olarak üç önemli rolü yerine getirmeye çalışırlar. Bu liderler, insanların karmaşıklığı anlatma, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme yeteneklerini devamlı geliştirdikleri öğrenen örgüt kurmadan sorumludurlar. Diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak öğrenen lider yaklaşımında öğrenmeden sorumlu olma, liderlik davranışının temel boyutu olarak görülmektedir.

Öğrenen örgütlerdeki liderlerin önemli rollerinden biri öğretmenlik rolüdür. Öğretmen olarak lider, insanların vizyonlarını nasıl oluşturacaklarını öğretme peşinde değildir. Öğrenen liderler herkes için öğrenmeye destek olmasıyla ön plana çıkar. Bu liderler, öğrenen örgütlerdeki iş görenlerin sistemik düşünce geliştirmesi sağlarlar. Öğrenen liderlerin vizyoner liderlerden farklı yönleri vardır: öğrenen liderler, insanların değişimi şekillendiren sistemik güçleri anlamalarına yardımcı olurlar. Sezgisel olarak bu güçleri işgörenlerin anlamaları mümkün değildir. Oysa vizyoner liderlerin çok önemli sezgisel güçleri olmakla birlikte, bu sezgisel güçleri sistemik bir kavramlaştırmaya

dönüştüremezler. Hatta vizyoner liderler, strateji ve politikalarını kabul ettirmek için, karar verme mekanizmalarına baskıda bulunarak otokratik lider olabilirler. Öğretmen olarak liderlik rolünü oynayan kişiler ise stratejik güçlerini kavramlaştırma yeteneğine sahiptirler (Senge, 1996).

Öğrenen örgütlerin lideri öğretmenlik rolünü oynamak zorundadır. Öğretmenlik rolü okul yöneticisinin geleneksel rolü değildir. Öğretmenlik rolü, öğrenen bir okula liderlik etme rolüdür. Öğrenen lider, öğrendiğini öğretebilme yeteneğiyle gücünü göstermeye çalışır (Çelik, 2012). Öğrenen lider olarak okul yöneticisi öğretmenlik rolünü üstlenirken, hem öğrenen hem de öğreten olmak zorundadır. Okul yöneticisinin yeni bilgi ve becerileri öğrenerek bunları öğretmenlere öğretmesi, onun öğretmenler üzerindeki gücünü artırır. Öğrendiğini öğretmenin dört önemli yararı vardır (Covey, 1990):

1. Öğrendiklerinizi öğrettiğinizde daha iyi öğrenmiş olursunuz. Kendinizi bir öğretmen olarak algıladığınızda öğrenmeyi daha ciddiye alırsınız. Okul yöneticisi kendisini sürekli olarak öğrenen ve öğreten bir öğretmen konumunda gördüğü zaman, daha fazla öğrenme eğilimi hisseder.
2. Öğrettiğiniz konulardan zevk alırsanız, öğrettiğiniz konuları hayata geçirme ihtimalini güçlendirirsiniz. Okul yöneticisi öğretmene anlatacağı her yeni konu ile ona bir bakış açısı kazandırır ve sorumluluk verir. Öğretmek, yaşamak zorunda olduğunuz bir sosyal dayanışma sistemini ve sosyal beklentiyi ifade eder. Öğrettiğini yaşamak, okul yöneticisinin öğretmenliğini daha inandırıcı ve güdüleyici duruma getirir.
3. Öğrendiklerinizi öğrettiğinizde ilişkilerinizde bir yakınlık oluşturursunuz. Bir konunun iyi öğretilmesi, öğretmeni ve öğrenciyi birbirine yaklaştırır. Başarılı öğretmenlerin etkisinde kalan öğrenciler, o öğretmenlere kendilerini daha yakın hissederler. Bir öğrencinin öğretilen bir konuya karşı ilgi duyması durumunda, öğretmenin de bu ilgiye karşılık vermesi gayet doğaldır. Öğretmen olarak liderliğin etki gücü, bu karşılıklı ilgi temeline dayanmaktadır. Okul yöneticisi öğretmenlere yeni bir şeyler öğrettiği zaman, öğretmenler de okul yöneticisine karşı bir minnettarlık duygusu geliştirecektir. Okul yöneticisi öğreticilik rolünü oynayarak, öğretmenler üzerindeki gücünü çok daha fazla arttırabilir.
4. Öğrendiğiniz bir şeyi başkalarına öğrettiğinizde, değişmeniz ve gelişmeniz kolaylaşır. Öğrendiklerinizi başkalarına öğretmek, kendinizdeki değişimi görmeyi sağlar. Siz kendinizi farklı açıdan görmeye başladığınızda diğer insanlar da sizi farklı açıdan görmeye başlarlar. Okul yöneticisi kendisine farklı açıdan bakabilmeyi öğrendiği zaman, kendisini geliştirme ve değiştirme olanağı bulabilir. Okul yöneticisi öğrendiği yeni bilgileri öğretmenlerle paylaştığı zaman,

karşılıklı bir etkileşim olur. Sonuçta öğretmenlerin davranışlarında meydana gelen değişme, okul yöneticisinin davranışının da değişmesine yol açar.

Etki alanını genişletmenin en iyi yollarından biri, okul yöneticisinin öğrendiklerini öğretmenlere öğretmesidir. Öğretmek aktif bir davranış biçimidir (Covey, 1990). Okul yöneticisi aktif olduğu zaman kendisini geliştirebilir. Öğretmenlerin kendisi üzerinde etkili olmasına izin veren okul yöneticisi, öğretmenlerin de kendisinden etkilenmesini sağlayabilir. Okul yöneticisi sadece yetkiyi kullanarak öğretmenleri etkileyemez. Uzmanlığını da kullanması gerekir. Eğitimle ilgili gündemi izleyen ve eğitim alanında meydana gelen yenilikleri öğrenen okul yöneticisi, daha başarılı bir şekilde öğretmenlik rolünü oynayabilir. Öğrenen okul yöneticisi tepkici değil, aksiyoner olur. Öğretmenleri yetiştirerek onları etkilemeye çalışan bir okul yöneticisi, makamında oturan okul yöneticisine göre daha etkili olabilir (Çelik, 2012).

2. 1. 2. 5. Kültürel Liderlik

Schein kültürün bir lider tarafından oluşturulup yönetilebileceğini ve bir kontrol aracı olarak kullanılabilirliğini belirtmektedir. Bazı bilim adamlarına göre de kültür paylaşılan inançlarla ve değerlerle sosyal olarak kurulan doğal bir sistemdir. Bu sebeple kontrol edilemez. Ancak özellikle yönetim bilimcilerin görüşü kültürün yönetilebileceğinde birleşmektedir. Bu görüşe göre kültürün öğeleri değiştirilebilir niteliklerdir ve değiştirilebilen özellikler de yönetilebilir. Kültür yönetimi, bir kültürün değiştirilmesi, yeniden oluşturulması ve yaşatılması sürecini kapsar (Şişman, 1994).

Kültürel liderlik; lider tarafından, örgütün misyon, amaç ve hedeflerinin oluşturulması ve sürdürülmesidir. Kültürel liderlik, liderin personelin sorumluluklarını, rollerini net olarak anlaması, bir toplum duygusunun oluşturulması ve sürdürülmesinde personele yardım etmesi sürecidir (L'umvengler, 1992). Kültürel liderlik örgütteki bireyler tarafından paylaşılan, ideolojiler, inançlar, değerler ve normlarla çalışanların etkilenmesi sürecidir (Biovning, 1999). Kültürel liderlik kültürel ve sembolik süreci kullanmayı içerir. Bu süreç işgörenler için ortak anlamlar oluşturur, akademik işgörenlerin doğasını tanımlar. Kültürel liderliği bir cümle ile tanımlamak güçtür. Ancak örgütsel aktörlerin etkileri, dinamik kültürel değerlerin etkisi ve bireylerin düşüncelerinin etkisiyle oluşan örgütsel kültürün lider tarafından işletilmesi olarak ifade etmek mümkündür. Kültürel liderlik işlerin kolaylaştırılması, liderin daha çok diyalog ortamını oluşturması sürecidir (Tierney, 1992).

Kültürel liderlik okulun misyonunu yerine getirilebilmesi için okul yöneticisinin kullandığı bir liderlik biçimidir (Sergiovanni ve Starratt, 1988). Çelik (2012)'e göre kültürel liderlik kuramı eğitimsel liderliğe önemli bir katkı getirmiştir. Önceki liderlik kuramlarından

etkilenen eğitimsel liderlik kuramları, örgütsel kültür kuramı ile birlikte, kültürel liderlik kuramından da büyük ölçüde etkilenmiştir. Kültürel liderlik, okul yöneticisinin rolü ve okul kültürünün geliştirilmesi üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Kültürel liderlik, okulun temel misyonuyla da büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir. Okullar aslında kültür üreten kurumlardır. Okul, toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaya çalışır. Toplumsal değerleri yorumlar. Okul, kendine özgü bir kültür oluşturarak, öğrencilere istendik davranış değişikliğini kazandırmaya çalışır. Okulun bütün bu görevleri yerine getirebilmesi için, güçlü bir kültürel lidere ihtiyacı vardır. Kültürel liderliğin eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlardır (Çelik, 2012):

1. Kültürel liderlik okul yöneticisinin davranışlarını okul kültürü üzerinde yoğunlaştırır. Okulun daha etkili olabilmesi için okul yöneticisinin güçlü bir okul kültürü oluşturması gerekir.
2. Kültürel liderlik okulun iklimini ve genel olarak okuldaki insan ilişkilerinin durumunu belirler. Kültürel lider güçlü bir okul kültürü oluşturmuşsa daha açık bir okul ikliminden söz edilebilir.
3. Etkili kültürel liderler, tutucu bir kültür yerine daha esnek bir okul kültürü oluştururlar. Okulun çevreye uyum sağlayabilmesi, örgüt kültürünün esneklik derecesine bağlıdır. Öğretmenler arasında güven ve iş birliğine dayalı bir okul kültürü oluşturan yöneticiler, değişime uyum sağlamak için yeni değerleri de okul kültürüne yerleştirirler.
4. Kültürel lider, okuldaki değer, norm, gelenek, hikaye ve sembollerin hem temsilciliğini hem de yorumunu yapar. Okul personelinin ve öğrencilerin okul kültürü ile kaynaştırılması, okul yöneticisinin etkili bir kültürel lider olmasına bağlıdır.
5. Kültürel liderlik okul yöneticisinin eğitimsel liderliğine sembolik bir boyut eklemektedir. Kültürel bir lider olarak okul yöneticisi, okul kültürüne katacağı yeni sembollerle sembolik bir imaj ortaya koyabilir.
6. Kültürel liderliğin eğitimsel liderlik açısından önemli bir sonucu da okul-çevre ilişkileridir. Etkili kültürel liderler, okul kültürünü çevreye yayarak, daha güçlü bir okul-çevre ilişkisi oluşturabilirler. Okul, kendisini kültürel çevreye tanıtır. Okul yöneticisinin çevreye yönelik olarak düzenleyeceği kültürel etkinlikler, çevre halkını okula çekebilir.
7. Kültürel liderlik, eğitimsel pazarlama sorununa çözüm getirmektedir. Kültürel lider sadece çevre halkını okula çekmeye çalışmaz; okul kültürünü çevreye tanıtmayı yönüyle iyi bir pazarlayıcıdır. Bu bakımdan kültürel lider, okul kültürünü

okulun duvarları arasına hapsetmez; bu kültürü en geniş kitlelere kadar yaymaya ve dolayısıyla rekabet gücünü artırmaya çalışır.

8. Kültürel liderlik, okul yöneticisine küresel bir gözlük takmaktadır. Küreselleşmeyle birlikte artık sadece ulusal değerler değil, küresel değerler de ön plana çıkmaktadır. Kültürel liderlik, okul yöneticisinin okulun kültürel değerleri ile ulusal ve uluslararası değerler arasında seçicilik ve denge kurma rolünü oynamasını zorunlu kılmaktadır.
9. Kültürel liderlik, okuluna yeni gelen öğretmen açısından kritik bir liderlik rolü olarak görülmektedir. Okula yeni başlayan öğretmenlerin okul kültürü ile bütünleştirilmeleri, okul yöneticisinin etkili kültürel liderliği ile yakından ilgilidir.

2. 1. 2. 6. Karizmatik Liderlik

Karizma, Eski Yunan uygarlığına kadar uzanan bir geçmişe sahiptir ve Eski Yunanca'da "ilahi ilham yeteneği (divinely inspired gift)" anlamını taşır. Hristiyanların kutsal kitabı olan İncil'de de (birilerine verilmiş bir takım güçler örneğin; kehanet, üfürükçülük, gaipten haber verme...) zikredilen bir kavramdır. Bununla birlikte, kavramı yönetim ve işletme literatürüne sokan ilk kişinin, Bürokrasi Modelinin kurucusu Max Weber olduğu genel kabul gören bir düşüncedir (Gül, 2003).

Tanım olarak 1947 yılında Max Weber tarafından ifade edilen karizma, izleyenlerin liderde gördükleri efsanevi bir güç olarak tanımlanabilir. Ayrıca Weber'e göre, olağanüstü yetenekleri olan, bir sosyal kriz durumlarında ortaya çıkan ve bu krizi çözecek gerçekçi düşünceleri olan, kendisine inanan ve sadık bir izleyici kitlesine sahip kişiler karizmatik lider olarak kabul edilmektedir (Serinkan, 2005).

Karizma 'armağan' anlamına gelen Yunanca bir kelimedir. Karizma, sıradan insanlardan ziyade, insanüstü veya istisnai güç ve niteliklere sahip olan kişiler için geçerlidir. Bu güç ve niteliklerin ilahi bir başlangıca sahip olduğu kabul edilir (Arıkan ve arkadaşları, 2001'den aktaran Uzun, 2005). Öncelikle karizma kelimesinin tanımını dikkate aldığımızda "bir grubun; liderin nitelik ve davranışları, bulunduğu durum ve koşullar, astlarının ihtiyaçlarından etkilenerek liderin astlarını harekete geçirebilme gücü" gibi nitelikler göze çarpmaktadır. (Aksu, 2003). Bu yaklaşıma göre, karizmatik lider, sahip olduğu karizma (çekicilik) yaratan özellikleri ile izleyicilerini, istediği yönde davranmaya yöneltebilen kişi olarak tanımlanmaktadır (Koçel, 2001'den aktaran: Deliveli, 2010). Çekicilik olarak tanımlanan karizmaları sayesinde kitleleri sorgusuz sualsiz peşinden sürükleyebilen liderlerdir. Başlıca ayırt edici yanları heyecanlandırıcı bir vizyon sahibi

olma, örnek olma, heyecan ve coşku yaratma, başkalarını motive edebilme gibi özelliklerdir (Tengilimoğlu, 2005).

Karizmatik liderlik, daha çok kriz ortamlarında ortaya çıkan, kurtarıcı ve sıra dışı niteliklere ve güçlü kişilik özelliklerine sahip kişilerde görülen bir liderlik tarzıdır. Bu tarz liderlerde rastlanan güçlü ortak kişilik özellikleri, özgüven, cesaret, izleyenleri üzerinde hayranlık uyandırma, ikna ve motive etmedir (Çelik ve Sünbül, 2008). Karizmatik liderler psikolojik olarak çok iyi durumda olup, takipçilerine kendi duydukları heyecanı aktarabilirler. Karizmatik liderlerin özellikleri arasında; kendini adama, akılcılık ve heyecanda vardır (Koçel, 2010). Karizmatik iktidar tipinde iktidarın meşruluğu bir kişinin olağanüstü sayılan üstün niteliklerine dayanır. Otoritenin kaynağı bir kurum ya da kurumsal yapı değil, doğrudan doğruya lider ya da onun kişiliğidir. Halk liderde kutsallık, kahramanlık ya da örnek alınacak üstün nitelikler gördüğü için ona, kurduğu düzene, ya da politikasına bağlanır.

Böylece iktidarı kullanan kişilerin (şef, önder, lider) sahip olduğu saygınlık ve çekicilik, sahip olduğu otorite ve iktidarın da kaynağı haline gelir. Karizmatik liderler bir toplumda tarihsel, toplumsal ve psikolojik koşulların yarattığı belli bir ortamda, genellikle bunalım dönemlerinde ortaya çıkarlar. Karizmatik liderler, belki de varoluşlarını yaratan sebeplerden ötürü yüksek derecede risk yüklenebilmektedir (İmrek, 2004). Buradan hareketle, karizmatik liderliğin örgütlerin geçiş dönemlerinde ve stresli durumlarda ortaya çıktığı söylenebilir.

2. 1. 2. 7. Entelektüel Liderlik

Bilginin en önemli üretim faktörü haline geldiği, hiyerarşik yapının yassılaştığı, katılımın tabana yayıldığı, bütünleşmenin arttığı kısacası, örgütsel, yönetsel ve liderlik uygulamalarında sürekli ve süratli değişmelerin yaşandığı bilgi toplumlarında eski tarz liderliklerin varlığı ve geçerliliği tartışılır hale gelmektedir (Şimşeker ve Ünsar, 2006).

İşletmede insan unsurunun, dolayısıyla düşünce ve bilginin en önemli sermaye haline geldiği fark edildiğinde, liderlik anlayışının da yavaş yavaş boyut değiştirdiği gözlemlenmektedir. Bilgi toplumuna geçişle birlikte liderler, sadece uzmanlıklarıyla, otoriteleriyle veya karizmalarıyla etkili olmayacaklardır; artık liderlerin entelektüel özellikleri ön plana çıkmakta, özellikle düşünsel gücü gelişmiş, bilgi, beceri ve genel kültüre sahip, yüksek eğitilmiş “entelektüel liderlere” gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda “Entelektüel Lider”, geçmişin kalıplaşmış uygulamalarıyla, alışkanlıklarıyla ve atalet ile yetinmecilik kavramlarına karşı yoğun bir savaş verebilen, yenilik geliştirme performansı yüksek, yaratıcılık ve esneklik süreçlerinde başarı kriterlerinin sınırlarını zorlayan yaklaşımlar

sergileyebilen liderdir. Entelektüel liderler, uzmanlıklarının, deneyimlerinin yanı sıra yönetimle ilgili bilgiye de sahiptirler. Yüksek bir teknik yetenek, üstün bir yönetsel beceri ve kültürel duyarlılık, uyum gösterme yeteneği, üstün beceri ve kavrayışlı dil yeteneği, kişisel zenginlik ve olgunluk, duygusal dengelilik, uyum ve birlik yeteneği, müzakerelerde açıklık, gelecek ağırlıklı yaratıcı düşünce ve vizyoner bakış açısı ile, barış ve sevgiyi her an bir yerde gerçekleştirebilecek bir esneklik ve sadeliğe sahiptirler (Akgemci, 2011'den aktaran: Uslu, 2011).

Entelektüel liderler, yönetim kavramı ve süreçleri konusunda analitik düşünebilen, bilginin performansını sağlayarak değer yaratmaya odaklanabilen ve sorumluluklarını çalışanlarıyla paylaşan liderlerdir. Entelektüel liderler, çalışanların kendilerini motive edebileceği bir ortam yaratarak kendi kendilerine liderlik etmelerini sağlayan, kritik ve stratejik durumlarda çalışanların kendi kendilerine karar verebilmelerine etki edebilen liderlerdir. Entelektüel liderlik, geçmişin kalıplaşmış uygulamalarına, alışkanlıklarına ve tembelliğe karşı yoğun bir savaş veren, garanti ve güvenlik kültürlerini yıkan, değerler dizisi geliştirme performansı yüksek, yaratıcılık ve esneklik süreçlerinde başarı ölçütlerinin sınırlarını zorlayan bir liderlik modelidir. Değişime, teknolojiye, insan ilişkilerine, sonuçlara ve topluma duyarlı, sıra dışı, sürekli sorgulayan, gerektiğinde kârlı alanları ve uygulamaları bile terk edebilecek bir liderlik modelidir (Yılmaz, 2004).

Yukarıda bahsedilenler doğrultusunda entelektüel liderlerin sahip olması gereken entelektüel özellikler şöyle sıralanabilir (Eren, 2003):

1. Genel kültür (Tek konuda uzmanlaşma yerine birçok konuda bilgi sahibi olma)
2. Mantıklılık (Genelden ayrıntılara, ayrıntılardan genele ulaşabilme)
3. Analiz ruhu (Bir olayın nedenlerini analitik olarak inceleyebilme)
4. Sentez ruhu (Bir olayın değişkenlerini çözüm yapmak için bir araya getirmek)
5. Sezgi gücü (İmkan, fırsat ve tehlikeleri önceden görebilme)
6. Hayal gücü (Geleceğe ilişkin muhtemel gelişmeleri zihinde canlandırabilme)
7. Muhakeme gücü (İyi kötüden, haklıyı haksızdan ayırt edebilme)
8. Düşüncelerini konu ve sorunlara odaklayabilme yeteneği
9. Düşünce ve duygularını açık seçik ifade edebilme yeteneği

2. 1. 2. 8. Etkileşimci/Transaksiyonel Liderlik

Bireylerin geçmişteki olumlu ve yararlı faaliyetlerini seçerek bireyleri ödüllendirerek onları daha aktif olma konusunda isteklendiren liderlik tipidir. Genel olarak durgunluk içindeki örgütlerde etkili olmaktadır (Tengilimoğlu, 2005).

Etkileşimci Liderlik yaklaşımı, grubun gereksinmelerini en iyi bir şekilde karşılayabilen kimselerin lider olduğu görüşünü savunur. Burada etkileşime neden olan unsurlar, grubun gereksinmeleri ve liderlerin kişisel özellikleridir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Etkileşimci liderlerin özelliklerini şu şekilde özetlemek mümkündür. Etkileşimci liderlikte basit olarak, lider almak istediği bir şey için izleyicilerine istediklerini vermektedir. Aralarındaki ilişki karşılıklı bağımlılığı içermektedir. İzleyicileri için liderlerinin isteklerini yerine getirmek çok önemlidir. Bunun yanında liderlerde sık sık izleyicilerinin beklentilerini karşılamak durumundadır. Etkileşimci liderlik, liderin izleyicilerinin değişen gereksinimlerini hangi ölçüde karşılayabildiğine bağlıdır (Peggy ve diğerleri, 1999).

Dolayısıyla etkileşimci liderler, çalışanların geçmişten süregelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek sureti ile iş yapma ve yaptırma yolunu seçerler. Bu yaklaşımı benimseyen liderler, yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırlar. Çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri ile çok az ilgilenirler (Eren, 2001).

Etkileşimci liderlik tepkiseldir ve temelde mevcut konu ve sorunlara yöneliktir. Karşılıklı alışverişe önem verdiği için her zaman koşulsal faktörleri ve bu koşullarda izleyicilerin beklentilerini doğru olarak tanımlamaya çalışmaktadır. Her zaman kişileri motive eden faaliyetlerde bulunarak izleyicilerini etkileme çabasıdır (Uyguç ve diğerleri 2000). İşgörenlerin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri durumunda ödüllendiren, aksi durumda ceza verme eğiliminde olan liderlik türüdür (Serinkan, 2002).

Yönetim tekniklerini, örneğin; performans değerlendirme, performansla bağlı ücretlendirme, görev tanımları, iş analizi ve iş değerlendirme gibi günümüzde uygulanan birçok modern yaklaşımı liderlik modellerinin birer parçası olarak kullanan liderler transaksiyonel olarak adlandırılmıştır. Transaksiyonel liderler, aynı zamanda, yönetici ile çalışan ilişkilerini bir 'değiş-tokuş süreci' olarak görmektedirler. Bu tip liderler, çalışanların kurallara uyum, yüksek performans gibi olumlu davranışları karşısında ödül; kurallara karşı gelme veya düşük performans gibi olumsuz davranışları karşısında ise ceza verme taraftarıdır (Jung ve Avolio,1999). Diğer bir ifade ile transaksiyonel lider, süreci yönetirken astlarına ödüller koyar ya da cezalandırma sistemi uygular. Bunun sebebi performansın artması için astların içtenlikli davranışlar göstermesini kesinleştirmektir. Bu lider tipi astların organizasyon işlerine olan tam katılımını gerçekleştirmeyi sağlayabilir. Ancak bunun yanında astların o işi hevesle yapabilmelerini sağlayamaz (Zagorsek, 2009).

Etkili bir lider, aciliyet gerektiren durumlarda, liderlik tarzını ayarlayabilmeli ve tanımlayabilmelidir. Örneğin; öğrenme yapısı ve takımda olan strateji değişiklikleri durumunda, yetenekli ve üretken olan bir etkileşimci lider daha uygundur (Bass, 1985). Diğer bir seçenekse, takım çevresi aynı olduğu zaman takım öğrenme stratejilerini

güçlendirme ve yenilemede, olası ödüle dayalı değişiklikleri ilk başta bireylere uygulayan, etkileşimci bir liderin varlığıdır. Yine de, eğitimsel kurumlar hiçbir şekilde kendi başlarına hareket etmemelidir. Takım liderinin, hem etkileşimci hem de dönüşümcü liderlik tarzını bütünleştiren durumlarda rolünü oynaması gerekir (Robinson ve Bucic, 2005).

2. 1. 2. 9. Dönüşümcü/Transformasyonel Liderlik

Örgütlerde değişimi ve yenilenmeyi gerçekleştiren kişiler, dönüşümcü liderler olarak tanımlanmaktadır. Bunlar izleyicilerinin gereksinimlerini, inançlarını ve yargılarını değiştiren kişilerdir (Koçel, 2003). Dönüşümcü liderler örgütler için iyi olduğuna inandıkları şeyleri izleyenlerin de benimsemesini sağlamaktadırlar ve gelecek ile ilgili vizyonları bulunmaktadır (Ergeneli, 2006).

Dönüşümcü liderlik ilk olarak Dawston (1973)'un "İsyan Liderliği" (Rebel Leadership) adlı çalışmasında belirtilmiştir. Dönüşümcü liderlik; istenen değişikliğin başarılması için, lider ve iş görenlerin ortak amaçlar ile hareket etmesi, izleyenlerin etkileyici bir vizyonla harekete geçirilmesi, problemlerin üstesinden gelmeleri için cesaretlendirilme, tutum ve varsayımlardaki değişimleri etkileme sürecidir. Northouse (2001)'a göre ise dönüşümcü liderlik, astlarını değişimi istemeye yöneltme, onları geliştirme, yönetme, motive etme ve ihtiyaçlarını karşılama yeteneğidir (Top, ve diğerleri. 2010'dan aktaran: Erdem, ve diğerleri 2012).

Dönüşümcü liderler, basit değişim yöntemlerinin ötesinde hareket ederler, ilginç hayaller kurarlar ve performansın daha yüksek seviyesini başarmak için çalışanlara imkan tanırırlar. Bass (1985), dönüşümsel liderliği dört farklı boyutta açıklamıştır. Bunlar: karizma, ilham, kişisel düşünce ve zihinsel teşviktir. Birinci boyut olan karizmatik liderlik, model olarak davranan, ortak vizyon duygusu geliştiren, gurubu işleyen ve engelleri aşmada destekçilerine inanan liderlerdir. Bu boyut aynı zamanda idealleştirilen etki olarak tanımlanmıştır. İlham, şevkle kabul etmek ve değişen amaç ve misyonu izlemek için destekçilere yetki vermek ve onları teşvik etmek olarak tanımlanmıştır. Kişisel düşünce, destekçilere özel ilgi göstermek, her birine kişisel davranmak ve her birinin ihtiyaçlarını tanıyarak izleyicilerle kişisel iletişim kurmak gibi davranışları içerir.

Sonuçta, yeni çözüm yollarında eski problemlerin olduğunu düşünen liderler, yeni fikirlerini açık bir şekilde ifade ederler ve destekçilerini geleneksel uygulamalar ve zihinsel olarak teşvik edilen fikirleri tekrar düşünmeleri için cesaretlendirirler (Bass, 1985).

Leithwood (1992)'e göre dönüşümcü liderlik insanların misyon ve vizyonlarının tekrar belirlenmesi, sorumluluklarının tazelenmesi ve amaca ulaşabilmek için sistemin tekrar yapılandırılmasıdır. Karşılıklı teşvik etmeye dayanan ve lideri destekleyenlerin lider

seviyesine çıkarıldığı ve liderlerin manevi araçlar hâline dönüştüğü bir ilişkidir (Leithwood, 1992'den aktaran: Erarşlan, 2004).

Transformasyonel liderler, izleyicilerinin inançlarını, ihtiyaçlarını ve değer yargılarını değiştirirler. Onların tüm yeteneklerini ortaya çıkararak, onların kendilerine olan güvenlerini arttırlar, böylece onlardan daha fazla sonuç almayı hedefleyerek çalışanları motive ederler (Bass, 1990'den aktaran: Yeşilyurt, 2007).

Etkileşimci liderlik, örgütsel hedeflere yönelik yüksek performans karşılığında, bireysel ihtiyaçların giderilmesi yoluyla takipçilerin motive edilmelerini içeren, geleneklere ve geçmişe bağlı bir liderlik tarzıdır. Etkileşimci liderlikte çoğunlukla rutin faaliyetlerin daha etkin ve verimli yapılması hedeflenmektedir. Dönüşümcü liderlik ise geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük olup bu tip liderlikte, çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri üzerinde durulur (Eren, 1998).

2. 1. 3. Eğitimde Liderlik

Eğitim sistemindeki reform ve gelişmeler liderlik, eğitimsel liderlik, öğretimsel liderlik gibi yeni kavram, kuram ve süreçlerin literatürde daha çok yer almasına neden olmaktadır. Okulun amacına ulaşabilmesi için okul çalışanları ve çevresinin etkilenmesi ve yönlendirilmesi sürecine "Eğitim Liderliği" denir (Gümüşeli, 2005).

Eğitim liderliğinin temel hareket noktası, öğretimin istenilen yönde geliştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmaktadır (Çelik, 2000). Eğitim lideri; okulun iç ve dış öğelerinin öğretim programlarının gerçekleşmesi üzerine odaklanmasını sağlayan, okulun misyonunu tanımlayan, öğretim kaynağı ve öğretim ortamlarının düzenlenmesinden sorumlu, okulda iletişim ve iklim oluşturan, sürekli olarak görünen varlık olan kişidir (Wild ve Dimmock, 1993). Çünkü en kötü müdür, devamlı odasında oturan, etrafı gözlemlemeyen, okul ve çevresinden habersiz olandır.

Eğitim liderliği, öğrenciyi merkeze alan, okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu bir okul iklimi geliştirme gibi işlevler ve bunlarla ilgili görevlerden meydana gelen bir liderlik türüdür (Gümüşeli, 2005).

Mevcut liderliği yeniden tanımlama çabalarının kökeni paylaşım, dağılım düşüncelerine ve özel roller ve sorumluluklara sarılmaktan çok örgütlere nüfuz eden liderliğin kabul edilmesine dayanır. Bu nedenle, öğretmen liderliğinin kapsamı, zaman zaman "dağılımlı liderlik" hakkındaki modern tartışmalarla uyumaktadır. Liderlik teorisi hakkında geçerli söylem, liderliğin birçok insanın uygulayabileceği bir davranış olduğu ve liderliğin "örgütün belirli alanlarındaki belirli insanların krallığı olmadığı" düşüncesidir. Lider

olarak öğretmen düşüncesi yeni değilken, öğretmenin hem eğitimsel hem de örgütsel seviyelerde artan bir şekilde liderlik işlevlerini kabul etmesinden, dağılımlı liderliğin doğasının öğretmen liderliğindeki gibi olmasından kaynaklanır. “Lider olarak öğretmen” düşüncesi, son yıllarda yalnızca geniş çaplı bir popülerite elde etmemiş, ayrıca artan bir şekilde örgütsel değişim ve gelişimle ilgili tartışmalara da girmiştir (Can, 2007).

Yeni liderlik kuramlarının eğitimsel liderliğin uygulama boyutuna daha pratik yararlar getireceği ileri sürülebilir. Moral liderlik, öğretimsel liderlik, öğrenen lider, kültürel lider, transformasyonel liderlik ve vizyoner liderlik, okul müdürü ve öğretmenlerin eğitimsel liderliğine özgün bir boyut katabilir. Bu liderlik kuramları, okul müdürü ve öğretmenlerin gelecekteki rollerini oynayabilmesi için yetiştirilme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Özellikle öğretmenler çevresel değişim hızına uyum sağlayabilecek bir öğrenen birey olmak zorundadır (Çelik, 1999).

2. 1. 3. 1. Sınıf Yönetiminde Liderlik

Okulların insan için kurulduğuna, amaca ulaşmanın yolu yine insanla (eğitim yöneticisi ve lider öğretmenlerle) olacağına göre, okulda yönetme geleneksel okul yöneticiliği ve geleneksel öğretmenle değil, lider eğitim yöneticisi ve lider öğretmenle olanaklıdır. Lider yöneticilik; diğer bir deyişle “insan odaklı yönetim” kuram ve uygulama bilgi ve becerisidir (Peker, 2004).

Sergiovanni (1984)'e göre genel anlamda okul yönetiminde liderlik; yönetici, öğretmen ve deneticiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek güçleri ifade etmektedir (Şişman,1997).

Genel olarak liderlik kavramı, insanları belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirebilme bilgi ve yetenekleri ile ilişkili bir kavramdır. Bu tür eylem ve işlevleri yerine getiren lider olarak tanımlanır. Can, (2013) lider olabilmenin temel davranışları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Aynı ortamda bulunarak güven vermek
2. Vizyon geliştirmek
3. Yeni değerler ve normlar geliştirmek
4. Paylaşabilmek
5. Amaçları ve eylemleri yönünde çevresini etkilemek
6. Kendisini, eylemlerini ve çevresini sürekli değerlendirebilmek
7. Soğukkanlı olmak
8. Risk almak
9. Uzman olmak

10. Farklılıklara önem vermek

11. Basitleştirmek

Öğretmenin temel işlevi sınıf yöneticiliğidir. Öğretmenin görevinden kaynaklanan yasal gücü vardır. Öğretmenlerden beklenen formal güçlerinden çok informal güçlerine dayanarak sınıfı yönetmesidir. Bunun gerçekleşmesi, öğretmenin eğitsel liderlik özelliklerini taşımasıyla mümkündür. Ancak öğretmenin sınıfta liderlik işlevini yerine getirebilmesi için öğrenciler tarafından lider olarak algılanması ve benimsenmesi gerekir. Öğretmenin sınıfta lider özelliklerine sahip olarak, problem çözme becerisinin gelişmiş olması, doğru ve yerinde karar verebilmesi, gerçekleştirilebilir uzak görüşlülüğe sahip olması ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesi gerekir. Ayrıca kişilik özellikleri bakımından lider öğretmenin soğukkanlı, zorluklara karşı dayanıklı, olumsuz duygularını kontrol edebilen, dürüst, samimi, açık sözlü, iş başarma yeteneğine sahip olması da gerekir (Erden, 2008).

Öğretim lideri olarak öğretmen; sınıf, öğrencilerin ve okulun, okuldaki gelişme ve değişmelerin farkındadır, sınıf yönetiminin etkili bir öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak olduğunun bilincindedir. Öğretmenin öğretim liderliği rolleri arasında, program hedeflerini, öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alması, öğrenciye, öğretmen sürecini ve öğretim etkinliklerini merkeze alarak, yönetsel iş ve işlevlere öğretimi feda etmemesi gibi özellikler de sayılabilir. Öğretmenler, daha çok takım liderliği ve bölüm başkanlığı gibi formal liderlik rolleri üzerinde yoğunlaşmışlardır. Aslında öğretmenlikte temel olan informal liderliktir. Sınıflarında kontrolü başaran öğretmenler okuldaki diğer yetişkinlere önerilerde bulunmak için çok daha fazla güce sahiptirler. Bu yönleriyle öğretmen liderler olarak okuluna ve sınıfına önemli katkılar getirirler. Formal ve informal öğretmen liderlerinin gelişiminin önemini ve değerini bilen yöneticiler de, karşılaşılabilecek durumları bilerek bunları çeşitli yollarla desteklemelidirler (Can, 2005).

Liderlik üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde, liderin grup içinde bir kişi olduğu, grup için amaç belirlediği, grup davranışları üzerinde etkili olduğu, grubu yönlendirdiği, grubun amaçlarıyla üyelerin amaçlarını uzlaştırdığı ve bunları da değerlendirdiği, görülmektedir. Bu niteliklerin tamamı, sınıf yaşamını bir orkestra şefi gibi düzenleyip yönetmesi gereken öğretmenden beklenen davranışlardır. Bu nitelikler şu ya da bu şekilde ifade edilebilir. Fakat her öğretmen liderliği bilmek ve sınıf içinde bir lider olmak zorundadır (Baloğlu, 2001).

Öğretmen liderler, etkili bir takım lideri olarak, hedefleri belirler, bağlılık ve özgüven oluştururlar, dış kaynaklı engelleri yok ederler ve başkaları içinde fırsatlar yaratırlar. Bu yönde kendilerini geliştiren öğretmenler, okullarında önemli liderlik özellikleri gösterebilirler. Öğretmenlerin öğrencilerle, diğer öğretmenlerle ve eğitim programı ile olan

doğal bağıntıları onları okulda motivasyon ve sinerji oluşturan ve okul reformu çalışmalarını etkileyen bir pozisyona getirebilir (Can, 2013).

2. 1. 3. 2. Öğretmen Liderliği

Liderlik, pek çok kuram ve uygulamayı etkilediği gibi eğitimi ve eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Eğitim retim süreçlerinde ve yönetiminde öğrenen birey, öğrenen sınıf, birey merkezlilik, liderlik, eğitimsel liderlik, üretim liderliği gibi yeni kavram, kuram ve süreçlere literatürde daha çok yer verildiği görülmektedir (Harris 2005).

Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim üretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilme, öğrencileri isteyerek, derse katarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yneltebilme becerisidir. Öğretmen liderler öğrencilerle üretim vizyonunu paylaşabilen, bunun öğretimsel gereklerini planlara yansıtarak ve benimseterek gerçekleştiren kişilerdir.

Öğretmenin bir lider olarak, formal öğretimsel ilişkileri informal ilişkilerle destekleyerek, öğrencilere güvenerek ve güven vererek, sınıfta bir rehber, koordinatör ve danışman rollerini oynayabilmesi gerekir (Can, 2013).

Araştırmalar, liderlik pozisyonlarının etkilerini ve liderliğin önemli kişisel kazançlar getirebileceğini gösteriyor. Yeni bilgi ve beceriler, lider öğretmenler arasında güvene ve üretimde güçlü bir bağlılığa yol açıyor ve mesleki gelişim, normal okul etkinliklerinden ziyade akranlar arasındaki işbirliğinin sonucu olarak gerçekleşiyor. ğretimsel gelişmeler, lider öğretmenlerin araştırmaları ve diğer öğretmenleri desteklemeleri, yöneticilerle birlikte çalışmaları ve yeni kavram ve görüşlerle karşılaşmaları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Görüşleri alınan lider öğretmenler, sınıf dışında diğerleriyle çalışma fırsatlarının sonucu olarak dışlanma ve yalnızlaşma durumlarında azalmalar olduğunu belirtmektedirler (Dimock ve Mc Gree, 1995).

Birçok yazar, ğretmen liderliği yaklaşımının “dönüşümsel potansiyel” ile okula, öğretmene ve öğrenme sürecinde bulunan öğrencilere büyük faydalar sağladığını ileri sürmektedir. Okulu genleştirmenin; ilgi, destek ve ğretmen liderliği olmaksızın nasıl yapılacağının hayal edilmesi zorken, bunun nedensel ilişkilerle açıklanacağı kabul edilir. Bir örgütün kapasitesini geliştirmek ve değiştirmek amacıyla ğretmen işbirliğinin olumlu etkilerini literatür doğrulamaktadır. Öğretmen liderliğinin güven ve meslektaşlarla işbirliğini geliştirdiğinin kanıtlarından bazıları; okul kültürünü pozitif olarak etkilemesi ve eğitimsel ve örgütsel gelişime katkıda bulunmasıdır (Can, 2007).

Öğretmen liderliği görüşünün en büyük destekleri, öğretmenlerin kendileridir. Öğretmen liderliğinin en görülebilir ve güçlü etkisinin ğretmen liderler üzerinde olduğunu

literatür de doğrulamaktadır. Öğretmen liderliğinin öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki değişimi ile eğitimsel etkinlikler arasında pozitif ilişkilerle kanıtlandığı görülmüştür. Literatür, öğretmenlerin meslektaşlarının eğitimsel uygulamalarını olumlu olarak etkileyebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, literatürden en tutarlı ve anlaşılır ileti, öğretmen liderlerin kendi uygulamalarına ve statülerine öğretmen liderliğinin olumlu katkılarının anlaşılmasıdır (Vail ve Redick, 1993'den akt. Harris, 2005).

Üçüncüsü ve en önemli tartışma, öğretmen liderliği ile ilişkiler zincirindeki bağlantının öğrencinin öğrenim çıktıları ile ilişkisidir. Öğretmen liderliği ve öğrenci çıktıları arasında doğrudan bir bağlantı açık veya kanıtlanmış değildir. Literatürün doğruladığı konu, öğretmen liderliğinin örgütsel seviyeden çok sınıfa odaklanması ve eğitimsel gelişimin öğretmen liderlerin görevinin merkezinde olmasıdır. Her şey göz önüne alındığında öğretmen liderliğinin bireysel öğretmenliğe kıyasla avantajları olabildiği ve okullarının ve öğrencilerinin derecelerini geliştirdiği literatürde görülmektedir. Bununla birlikte, üstesinden gelmesi gereken birçok engelin varlığını ve öğretmen liderliği işlevlerinin etkili bir şekilde sağlanması gereken ön koşullarını da araştırmalar göstermektedir (Can, 2007).

Öğretmenlerin kendileri, öğrencileri ve okulları adına kurdukları hayallerinin gerçekleşmesinin yolu bu konuda çalışmalar yapmaktır. Fakat asıl rol, bu konuda kararlı öğretmenlere düşmektedir. Onlar bu konudaki görüşlerini yaymalı, işbirlikçi çalışmalarına ivme kazandırmalıdır. Diğer bir deyişle, öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için öğretmenlerin bizzat kendilerinin değişimin öncüleri olmaları gereklidir. Bu, kaderlerini belirlemelerinin ve güçlüğü ortadan kaldırmalarının bir yoludur. Gerçek anlamda değişiklik gerçekten zor ve zaman isteyen bir süreçtir. Öğretmenler ise süregelen değişimin gerekli kıldığı liderlik konusunun anahtar figürleridir.

2. 1. 3. 3. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bu tanımlama, öğretimsel liderliğin sadece geliştirme ve düzeltme odaklı olmadığını, aynı zamanda diğer liderlik biçimlerine de karşı olduğunu göstermektedir (Çelik, 2003). Diğer bir tanımlamada ise öğretimsel liderlik, "öğrencilerin öğrenme oranlarını yükseltebilmek amacıyla müdürün sürdürdüğü ya da diğerlerini yetkilendirdiği uygulamalar" olarak tanımlanmıştır (De Bevoise, 1984; Akt: Çelikten, 2001).

Öğretim liderliği eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri merkeze alan ve okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır. Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, hiç kuşkusuz öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Bir başka ifadeyle öğretim liderliği; öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve öğretim programının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996).

Öğretimsel liderlik, okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme, boyutlarından meydana gelir (Hallinger ve Murphy, 1985). Öğretimsel liderlik, okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir ve öğretim üzerine odaklanan bir liderlik biçimidir (Çelik, 2003). Öğretimsel liderlik; sınıf içi pratiğe odaklandığı kadar, okul misyonunu belirlenmiş amaçlarını da somutlaştırabilir (Bennet ve Anderson, 2003).

Genel bir tanım vermek gerekirse öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili durumları bireyleri etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Öğretim liderliğini diğer liderlik kavramlarından ayıran en önemli yönü, okuldaki öğrenme-öğretmen süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Buna göre öğretim liderliği, okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğretme ve öğrenme süreçleriyle ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır (Gümüşeli, 1996). Okul yöneticileri açısından bakıldığında öğretim liderliği çeşitli araştırmalarda aşağıdaki biçimlerde tanımlanmıştır:

Öğretim liderliği; okulun öğrenci barışını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (De Bevoise, 1984). Öğretim liderliği; okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlarıdır (Daresh ve Ching-Jen, 1985). Başka bir tanımda ise Burnett ve Pankake (1990), öğretim liderliğini; okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizli gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içerisinde sürdürmesi olarak tanımlarken, Krug (1992), öğretim liderliğini; bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamak olarak tanımlamıştır.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde öğretim liderliği, okul yönetimi açısından yaklaşıldığında okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2012).

Bu açıklamalardan yola çıkarak öğretimsel liderliğin davranış boyutlarını şu şekilde açıklayabiliriz: Bu boyutlardan ilki; amaçları geliştirme ve açıklama görevlerinden

meydana gelen “okulun misyonunu tanımlama” boyutudur. Öğretim liderliğinin ikinci boyutu; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eş güdümlenme ve öğrenci başarısını izleme gibi üç görevi içeren “eğitim programı ve öğretimi yönetme” boyutudur. Üçüncü ve son boyut ise; ilk iki boyuta göre daha fazla görev ve davranıştan oluşan “olumlu öğrenme iklimi geliştirme” boyutudur (Gümüşeli, 1996). Bu boyut içerisinde gerçekleştirilmesi gereken davranışlar da; öğretim zamanını koruma, mesleki görünmeyi sağlama, sürekli görünme, öğretmenlere özendirici ödüller verme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrenmeyi özendirici ödüller vermek olarak adlandırılırlar (Hallinger ve Murphy, 1985).

Bir okul müdürünün öğretim liderliği rolünün en önemli boyutlarından birisi de okulun misyonunu tanımlamadır. Öğretim liderlerinin çoğunlukla okulun başarmaya çalışması gereken hedeflerle ilgili bir vizyona sahip oldukları söylenir. Okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu misyonun iş görenler ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu boyutun görevleri arasında; okulun amaçlarını geliştirme ve okulun amaçlarını açıklamak vardır.

Eğitim örgütünün varoluş nedeni ve tek amacı eğitim amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Eğitim programı bir bakıma okulun üretim planı niteliğini taşır. Bu yüzden okulu yönetmek demek eğitim programı ve öğretimi yönetmek demektir (Başaran, 1994).

Öğretim liderliğinin bu boyutunun görevleri ise;

1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme
2. Eğitim programını eş güdümlenme
3. Öğrenci ilerlemesini izlemedir.

Okulun öğrenme iklimi büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumlarından oluşur. Öğretim liderli olmayı yeğleyen okul müdürleri öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli işgören geliştirme programlarını seçerek ve uygulayarak, öğrenci ve işgörenlerle sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu biçimlendiren açık ve kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğretmen ve öğrenci tutumlarını etkileyebilirler (Gümüşeli, 1996). Bir başka ifade ile; öğrenme iklimini yukarıdaki ifadelerle doğrudan ya da dolaylı olarak yerine getirerek düzenlerler.

Hallinger ve Murphy (1985), bu boyutta yer alan görevleri de aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Öğretim zamanını koruma
2. Varlığını hissettirme

3. Öğretmenlere özendirici ödüller verme
4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama
5. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama
6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme.

2. 2. Literatür Taramasının Sonuçları

Araştırmanın bu alt bölümünde “Öğretimsel Liderlik” boyutunu konu alan ve kapsamında araştırmanın bir boyutunu veya bir alt kesitini destekleyen bazı çalışmalar ve kaynaklara yer verilmiştir.

2. 2. 1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Daresh ve Ching Jen (1985)'in liselerde görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya, ABD'nin Ohio bölgesinden tesadüfi yöntemle seçilen 200 yönetici katılmıştır. Sonuçlar yönünden etkili okullarla diğer kümelerde yer alan okullar birbiriyle karşılaştırıldığında yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri, etkili okullar lehine daha yüksek çıkmış ve öğretim liderliğinin, okulun etkinliğinde kritik bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

Murphy ve Hallinger (1986)'ın yaptığı çalışmada bir öğretim lideri olarak müfettişlerin rolü üzerinde durulmuştur. Araştırma kapsamında California bölgesinden, öğretim yönünden çok etkili 12 okul bölgesinden seçilen denetçiler alınmıştır. Araştırmada denetçilerin, kendi okul bölgelerindeki okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile ilgili olan uygulamalarını kontrol ve eş güdümlerle izledikleri uygulamalar yönünden benzerlik ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Bunlar; seçme, sosyalleştirme, denetim, değerlendirme, ödüllendirme, kaynak sağlama, davranış kontrol ve teknolojik özellikler gibi başlıklar altında toplanmıştır. Sonuçta müfettişlerin kendi görev bölgelerinde etkili bir öğretim lideri olarak rol oynadıkları ortaya çıkmıştır.

Roberts (1991)'in araştırmasında okul reformunda müfettişlerin öğretim liderliği rolleri üzerinde durulmuştur. Söz konusu roller, müfettişlerin kendi algılarına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında California bölgesinden 81 müfettiş alınmıştır. Araştırmada, programın kalitesi, yöneticilerin seçimi ve istihdamı, değerlendirme olmak üzere üç konu alanı üzerinde durulmuştur. Bunlardan birincisiyle ilgili olarak müfettişler, temel görevlerini öğretim plan ve programlarının yapılmasında yol gösterici olarak ifade etmişlerdir. İkinci konuyla ilgili olarak müfettişler temel sorumluluklarını, okulda öğretim liderliği için güçlü bir destek sistemi kurmak olduğunu belirtmişlerdir. Değerlendirme konusyla ilgili olarak da müfettişler, öğrencinin okul

başarısı ve performansına ilişkin verilere kolayca ulaşılabilecek bölgesel bir yönetim bilgi sisteminin kurulması gereğini belirtmişlerdir.

Wildly ve Dimmock (1993)'un araştırmasında, ilkokul ve ortaokullarda okul kadrosunda öğretim liderliği davranışları incelenmiştir. Avustralya'da yapılan çalışmada, örnekleme alınan okullarda (71 ilkokul ve 83 ortaokul) 154 katılımcının, öğretim liderliği kapsamındaki görevlerden kendilerini ne ölçüde sorunlu gördükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda bölüm düzeyinde öğretmen ve yöneticilerin öğretim liderliği konusunda daha çok doğrudan sorumluluk duydukları, okul müdürlerinin ise öğretim liderliğiyle ilgili daha çok dolaylı davranışlar sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Champeau (1994)'un yaptığı çalışmada, ABD Wisconsin'de lise müdürlerinin öğretim liderliği ile ilgili özellikleri araştırılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olan ankette, öğretim liderliğiyle ilgili 25 soru yer almıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda, öğretim liderliği davranışlarının temsil edilmesiyle okul büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, fakat söz konusu davranışlarla yöneticilerin deneyimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma sonunda lise müdürlerinin, okulun geleneksel yapısını değiştirmede, kadroyu da öğretim liderliği davranışları içine katacak yeni stratejilerin belirlenmesinde rol oynayabilecekleri belirtilmiştir. Müdürün öğretim liderliği konusunda en önemli rolünün ise bir kolaylaştırıcılık olduğu belirtilmiştir.

Alexander (1994)'in yaptığı çalışmada, okul müdürünün liderlik stili ile okulun etkiliği arasındaki ilişkiler, okul müdürü ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, gece kondu mahallesinden seçilen 6 ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları arasında farklılık ortaya çıkmıştır. Okul etkililiğine ilişkin algıların, katılımcılarının mesleki deneyimlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Gieger (1994)'in yaptığı çalışmada, ABD Virginia bölgesinde yer alan liselerin müdürlerinin, okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarıyla başarı düzeyleri arasındaki ilişkiler de aranmış ve bu konuda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenci başarıyla okul müdürünün öğretim liderliği davranışları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Hallinger, Taraseine ve Miller (1994)'in Tayland'da yaptıkları çalışmada öğretim liderleriyle ilgili güvenilir ve geçerli bilgi sunacak bir yönetimin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla orijinali İngilizce olan "Temel Öğretim Yönetimi Değerlendirme Ölçeği"ni çevirerek uyarlamışlardır. Araştırmanın ikinci amacı, Tayland'daki ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini nasıl yerine getirdikleriyle ilgili betimleyici bir profil geliştirmektir. Araştırmanın üçüncü amacı ise Tayland'daki okul yöneticilerinden elde edilen sonuçlarla ABD ve Malezya'daki okul

yöneticilerinden elde edilen sonuçları karşılaştırmaktır. Tayland'daki okul yöneticilerinin ABD ve Malezya'daki okul yöneticilerine göre bir öğretim lideri olarak daha etkin olduğu ortaya çıkmıştır.

Tibaldo (1995)'nin yaptığı araştırmada, okul müdürünün liderlik davranışları ve liderlik biçimiyle okulun etkiliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma, ABD'de Wisconsin bölgesindeki devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına ilkök ve ortaokullar alınmıştır. Sonuçta okulun etkinliği ile ideal liderlik davranışları arasında doğrudan bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte ideal liderlik davranışlarının, okulun bağlamsal koşullarına göre değişebileceği, genel geçerliliği olan liderlik davranışlarının belirlenmesinin güçlüğü ifade edilmiştir; liderin demokratik ve katılımcı olmasından çok, grubun algı ve beklentilerinin önemli olduğu ileri sürülmüştür.

Anspaugh (1995)'in yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin algılarına göre ölçülmeye çalışılmış, liderlik davranışlarıyla öğrenci davranışları arasında ilişkiler incelenmiştir. Öğrenci başarı ölçütü olarak da ABD Michigan Eğitimsel Değerlendirme Programı (MEAP) sınav sonuçları kullanılmıştır. Sonuçta öğrenci başarıyla öğretim liderliği davranışları arasında bir ilişki bulunmuştur.

Sithole (1995)'nin yaptığı araştırmada, etkili okulda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yöneticilerin algılarına dayalı olarak öğrencilerin akademik başarılarıyla öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkiler aranmıştır. Araştırmada öğretim liderliğinin, öğrenci başarısını da dolaylı olarak etkilediği sonucuna varılmıştır.

Hunter (1995)'in yaptığı araştırmada, ortaokullarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Öğrencinin akademik başarısı üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisinin olabileceği ileri sürülen araştırmada, bunlardan biri olarak yöneticinin öğretim liderliği davranışlarının, bu başarıda olumlu ya da olumsuz yönde belirleyici bir değişken olup olmadığının belirlenmeye çalışıldığı ifade edilerek öğretim liderliği davranışlarının okulun iyileştirilmesinde yeni görüşlerin gelişmesine katkı sağlayacağı ileri sürülmüştür.

Cantu (1995)'nin yaptığı araştırmada, il merkezindeki başarılı ve başarısız ilkokullarda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları yönünden bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretim lideri davranışlarına ilişkin algılarıyla mesleki deneyimleri ve girdikleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Molina (1995)'nin yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin mesleki gelişimleriyle öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkiler aranmıştır. Araştırma, il merkezindeki 3 okulda yapılmıştır. Araştırma, öğretim liderliği ile ilgili 6 davranış üzerinde yoğunlaşmıştır.

3 müdür ve 16 öğretmen ile görüşme yapılmış, ayrıca gözlemde bulunulmuştur. Okul yöneticilerine uygulanan hizmet içi eğitim programı öncesinde ve sonrasında uygulanan anket sonuçlarına göre, liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılaşma meydana geldiği saptanmıştır.

Cooke (1995)'nin yaptığı araştırmada, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak ilkokul ve ortaokullarda, okul müdürlerinin öğretim liderliğiyle ilgili davranışları ölçülmek istenmiştir. Söz konusu davranışların müdürlerin ilkokul ya da ortaokulda görevli olmalarına, etnik kökenlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da saptanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak ABD yerlisi olmayan müdürlerin öğretim liderliği davranışları yönünden daha yüksek puanlara sahip oldukları belirtilmiştir.

Gulledge (1995), yaptığı araştırmada ilkokullarda okul müdürlerinin 6 boyutta toplam öğretim liderliklerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamına alınan 125 müdürün öğretim liderliği davranışları, hazırlanan ankette yer alan 48 maddeyle ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmada müdürler, mesleki kariyerleri yönünden 3 grupta toplanmış ve kariyerlerine göre öğretim liderliği davranışlarının algılamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Sonuçta 3 grupta yer alan müdürlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Borst (1995)'in yaptığı araştırmada müfettişlerin öğretim liderliği ile ilgili olarak değerler ve kullandıkları yönetsel kontrol mekanizmaları araştırılmıştır. Araştırmada, Hallinger, Murphy ve Petterson tarafından geliştirilen araçtan da yararlanılarak bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Müfettişlerin öğretimsel ve yönetsel davranışlarının, evrenden seçilen değişik tür ve düzeylerdeki okul gruplarına göre farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmada deneklerin üzerinde uzlaştıkları öğretim liderliği davranışlarının, özellikle okulun insan gücü ve maddi kaynaklarının birleştirilerek örgütsel değişme ve akademik başarıyı kurumsallaştırma, politika ve prosedürleri anlaşılır kılma, örgütsel iletişimi geliştirme boyutlarında ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Wongtrakool (1996)'un yaptığı araştırmada, özel ilkokullarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma Tayland'da yapılmıştır. Yöneticilerin algılarına göre, öğretim liderliği davranış boyutlarının önem sıralamasında yönetim, okul iklimi, program ve öğretim boyutlarına ilişkin algıların ortalaması yüksek düzeyde bulunurken; aile ve toplum ilişkileri boyutuna ilişkin algıların ortalaması daha düşük düzeyde çıkmıştır.

Allton (1996)'un yaptığı araştırmanın amacı, ABD Ohio Bölgesinde 51 lisenin müdür ve öğretmenlerinin algılarına göre, okul iklimini etkileyen öğretim liderliği davranışlarının saptanması olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe okul iklimini etkileyen öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları da farklılaşmıştır. Ayrıca, eğitim

düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, programın yönetimine daha çok önem verdikleri belirlenmiştir.

Harchar ve Hyle (1996)'ın yaptığı araştırmada ilkokullarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları incelenmiştir. Araştırmada veri toplamada görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamına yönetici ve öğretmenler alınmıştır. Araştırmada, yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının etkili okulun önemli bir boyutunu oluşturduğu sonucuna varılmış, öğretim liderliği yönünden mükemmel liderlerin, öğrenciler hakkında yüksek standartlar oluşturdukları, toplumun ihtiyaçlarını göz önüne aldıkları, öğretmen, öğrenci ve topluma önderlik ettikleri, ortak bir vizyon oluşturdukları, gücün paylaşımına önem verdikleri sonucuna varılmıştır.

Howe (1996)'un yaptığı araştırmada Katolik kilisesine bağlı ortaokullarda öğretim liderliğinin, kişisel, örgütsel ve çevresel değişkenler açısından çözümlenmesi yapılmıştır. Araştırma ABD San Francisco'da 48 okulda yapılmıştır. Yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarıyla ilişkili bireysel, örgütsel ve çevresel faktörlere ilişkin görüşleri alınmıştır. Sonuçta öğretim liderliği ile ilgili davranışları önem sırasına göre çevresel, örgütsel, bireysel ve kurumsal faktörlerin etkilediği sonucuna varılmıştır.

Stevens (1996)'ın ilkokullarda yapmış olduğu araştırmada, öğretmen, müdür ve merkez örgütü denetçileri, araştırma kapsamına alınmıştır. ABD Kuzeybatı Pennsylvania'da 7 okul örneklem olarak seçilmiştir. Toplam 154 katılımcı araştırma kapsamına alınmış yukarıdaki üç grubun algıları karşılaştırılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla geliştirilen ankette, Hallinger (1984)'in geliştirdiği araçtan yararlanılmıştır. Araştırma sonunda üç grubun, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının, anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Brunn (1996)'un yaptığı araştırmada, ABD New Jersey'in merkez ve kenar mahallelerindeki devlet ilkokullarında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları incelenmiştir. Araştırma sonunda okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği davranışlarının, okulun öğretim kadrosunu da etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmada okul müdürünün göstereceği liderlik biçiminin, olumlu yönde etkileri olabileceği gibi öğrenci, öğretmen, aileler ve toplum açısından olumsuz bazı etkilerinin de olabileceği belirtilmiştir.

Faulkenberry (1996)'ın yaptığı araştırmada öğretmenlerin, öğretimle ilgili etkinliklerde ne tür öğretim liderliği davranışlarını önemli buldukları belirlenmeye çalışılmış; daha sonra da etkili okul araştırmalarının sonuçlarıyla öğretmenlerin algıları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerce ilk sıralarda önemli görülen başlıca öğretim liderliği davranışlarının, yöneticinin kaynak sağlayıcı olma, görünürlük, iletişim, öğretim desteği verme alanlarıyla ilgili olduğu sonucuna varılmıştır.

Bovis (1996)'in yaptığı araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenmenin geliştirilmesinde öğretim liderliğinin etkisi araştırılmıştır. ABD'nin Florida bölgesindeki ilkokullarda gerçekleştirilen araştırmada öğretim liderliği davranışları, okul kadrosunun algılarına göre ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik ettikleri ve bu öğrenmeyi gerçekleştirmeye dönük öğretim davranışlarına ilişkin bilgi sağladıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının, bazı bireysel değişkenler açısından da farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Blase ve Blase (2000)'in yaptığı çalışmada etkili öğretim liderliği ile ilgili öğretmen algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada etkili öğretim liderliği ile ilgili iki ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; “derinlemesine düşünmeyi teşvik etmek için öğretmenlerle konuşma” ve “profesyonel gelişmeyi teşvik etme” şeklindedir. Çalışmada ortaya çıkan bulgulara göre etkili öğretim lideri, öğretmenlere karşı kısıtlayıcı ya da tehdit edici bir yaklaşım sergilememelidir. Ayrıca etkili öğretim liderinin eğitimciler arasında mesleki diyalogu teşvik eden işbirliği, akran koçluğu, araştırma, meslektaş çalışma grupları ve derin düşünme tartışmalarını birleştiren bütünsel bir yaklaşımı kullandığını ortaya çıkarmıştır.

Pansiri (2008)'nin yaptığı Botswana'da bulunan ilkokulları kapsayan çalışmada ilgili okullarda “Okul Yönetimini Geliştirme Projesi”nin uygulamaya konulmasından sonra geçen zaman içinde öğretim liderlerinin mevcut durumu değerlendirilmiştir. Liderlik becerileri olan insan ilişkileri ve işbirliği için kişiler arası davranış, yenilikçilik ve yaratıcılık, çatışma yönetimi ve yetki devrine ilişkin becerileri test edilmiştir. Sonuç olarak sınıf denetimi için gerekli okul yönetim takımının, kişiler arası beceriler yönünden eksik olduğu, okulun öğretimsel gelişim faaliyetlerine ailelerinin katılımını sağlamada yetersiz kaldığı, öğretmenlerin fiziksel cezayı yetkisiz şekilde kullandığı, eğitim programının geliştirilmesinin yönetimi için yaratıcılık ve yenilikçiliğin eksik olduğu ortaya çıkmıştır.

Enueme ve Egwunyenga (2008)'nin yaptığı çalışmada Asaba'daki okul yöneticilerinin öğretim liderliği rolleri araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini Asaba'daki ortaöğretim okullarında görev yapan 650 öğretmen arasından rastgele seçilen 240 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Sergilediği Öğretim Liderliği Anketi” kullanılmıştır. Toplam 234 anketin analiz sonucunda birinci araştırma sorusuna ait bulgular, öğretmenlerin sınıf öğretiminde okul yöneticileri tarafından büyük ölçüde desteklendiklerine inandıklarını ortaya koymuştur.

2. 2. 2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Gümüşeli (1996)'nin yaptığı *“İlköğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışları”* başlıklı araştırma, Türkiye’de öğretim liderliğiyle doğrudan ilgili ulaşılabilen ilk araştırma olup İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini ilgili okullarda görevli 110 okul müdürü ile her okulda ikişer öğretmen olmak üzere toplam 220 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı, Hallinger ve Murphy (1985)'in geliştirdikleri araç temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın sonunda müdürlerin, öğretim liderliğinin gerektirdiği davranışları kazanabilmeleri konusunda bazı öneriler sıralanmıştır.

Akgün (2001), *“İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği”* başlıklı nitel araştırma şeklinde tasarladığı çalışmada ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin davranışlarını belirlemeye dönük olarak ilköğretim okul müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Çalışmanın verileri, kartopu örnekleme yöntemiyle Bolu İl merkezinde çalışan 10 ilköğretim müdürü ve 10 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın kuramsal temeli Hallinger (1983) tarafından geliştirilen “okulun misyonunu tanımlama”, “eğitim programı ve öğretimi yönetme”, ve “olumlu öğrenme iklimi geliştirme” şeklinde üç boyutlu öğretimsel liderlik modeline dayanmaktadır. Yapılan içerik analizi sonucunda ilköğretim okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin, genellikle öğretim liderliği görevlerini yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Gökçer (2004) *“İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etmenler”* başlıklı kişisel tarama modelinde olan betimsel çalışmada ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini ve bu rolleri sınırlayan etmenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler arasında, okul müdürlerinin “öğretim liderliği konusunda eğitim eksikliği” ve “vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği” boyutlarında yer alan rollerini sınırlayan etkenlere ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, branşlarının ve cinsiyetlerinin, okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlere ilişkin boyutların hiçbirinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

İnceler (2005) *“İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları”* başlıklı betimsel yöntemi kullandığı çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretim liderliği davranışlarını ne derece gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya ilişkin veriler; araştırmacı tarafında geliştirilen anketle toplanmıştır. Araştırmanın verileri Bolu İl merkezinde görev yapan 25 ilköğretim okulu yöneticisi, 458 ilköğretim öğretmeni ve 19

ilköğretim müfettişinin görüşlerinden oluşmuştur. Yönetici ve öğretmen görüşlerinin genel olarak birbirlerine yakın oldukları görülürken müfettiş görüşlerinin yönetici ve öğretmen görüşlerinden farklı olduğu görülmüştür. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin; müfettiş, yönetici, öğretmen görüşlerinde, demografik özellikler açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tıkır (2005), *“İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi”* başlıklı betimsel yöntem ve ilişkisel tarama modeline göre desenlediği çalışmada Gaziantep İli Şahinbey ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, 87 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan müdür ve 1753 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem tesadüfi yöntemle seçilen 14 ilköğretim okulunda 254 sınıf öğretmeni ve 38 okul müdürünü kapsamıştır. Veri toplama aracı olarak Gümüseli (1996)'nin öğretimsel liderlik anketi ile araştırmacı tarafından hazırlanan likert tipi duygusal zeka ölçeği ölçme aracı kullanılmıştır. Temel probleme ilişkin elde edilen bulgular sonucunda; sınıf öğretmenleri okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla duygusal zeka arasındaki ilişkinin “yüksek” düzeyde ve pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir.

Arın (2006), *“Lise yöneticilerin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi”* başlıklı tarama modelini kullandığı araştırmada okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme stratejileri ve problem çözme becerilerini ne düzeyde yerine getirdiklerini ve aralarındaki ilişki düzeyinin ne olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini Bilecik, Afyon ve Eskişehir'deki lise ve dengi okullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşıldığından, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. 542 kişiye anket gönderilmiş, 448 anket geçerli kabul edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, lise yöneticileri genel olarak öğretim liderliği davranış boyutlarını yerine getirmekte, ancak “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda diğer boyutlara oranla daha olumsuz tutum sergilemektedir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda, mesleki kıdemleri fazla olan yöneticiler daha iyi liderlik davranış sergilemektedirler.

Aksoy (2006)'un, *“İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri”* başlıklı tarama modelinde hazırladığı çalışmada Aydın İl merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini, öğretmen görüşlerine göre belirlemiştir. Araştırmanın evrenini Aydın İl merkezinde yer alan 30 okuldaki yöneticiler ve 1059 öğretmen, örneklemi ise 30 okul yöneticisi ve 358 öğretmen

oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri düşük çıkmamıştır. Okul büyüklüğü, yöneticinin öğretim liderliği rolünü göstermesinde belirleyici bir etken olarak görülmemiştir.

Sözüeroğlu (2006), "*İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi*" başlıklı tarama modelindeki çalışmada ilköğretim okulu müdürü ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini ne derecede gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini İskenderun İlçesindeki ilköğretim okulları oluşturmuştur. Veriler, Gümüşeli (1996)'nin anketi kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, ilköğretim okul müdürlerin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördüklerini ortaya koymuştur.

Saygınar (2006), "*Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları*" başlıklı tarama modelinde yaptığı çalışmada Hava Eğitim Komutanlığı'na bağlı okullarda görevli okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını araştırmıştır. Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim-öğretim döneminde Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığı bünyesinde atamalı öğretmen olarak görev yapan toplam 250 personel oluşturmaktadır. Araştırma problemine cevap verebilmek amacıyla gerekli veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle toplanmıştır. Bulgular sonucunda yöneticilerin; okulda öğretim faaliyetlerine ait kararların alınması için düzenli toplantı yaptıkları, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine önem verdikleri, okulun amaçlarına ulaşmak için gerekli kaynak ve araçların sağlanması için çaba gösterdikleri, öğretmenlerle mesleki saygı ve güvene dayalı güçlü bir işbirliğine sahip oldukları ve varlıklarını okulun her ortamında hissettirdikleri belirlenmiştir.

Yılmaz (2007), "*Eğitimde orta kademe yöneticilerinin öğretim liderliğini yerine getirme dereceleri*" başlıklı tarama modelindeki çalışmada öğrenci algılarına göre meslek liselerinde bulunan bölüm şeflerinin öğretim liderliği düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, Hallinger tarafından geliştirilen ve 1996 yılında Gümüşeli tarafında Türkçeye uyarlanan kısa adı PIRMS olan anket formu ile 1997 yılında Şişman tarafından geliştirilen anket formu harmanlanarak oluşturulan 43 soru bölüm şeflerine uyarlanmış ve üçlü derecelendirme yapılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul İli Bağcılar İlçesindeki altı resmi meslek lisesi oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları, bölüm şeflerinin eğitim-öğretim liderliğinden çok bölümün idari işleyişi ile ilgilenen bir yönetici konumunda olduklarını göstermiştir.

Buyrukçu (2007), "*Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri*" başlıklı tarama modelindeki çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin olarak okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya ilişkin veriler, Bolu İli merkez ilçe sınırları içinde bulunan 20

ilköğretim okulunda görev yapan 41 okul yöneticisi ve 208 sınıf öğretmenin görüşlerinden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri arasında “okulun amaçlarını geliştirme” ve “okulun amaçlarını açıklama” boyutlarına ilişkin görevlerde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı da tespit edilmiştir.

Toker (2007), “Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinden öğretim liderliği davranışlarına ilişkin beklentileri ve beklentilerinin gerçekleştirilme düzeyi” başlıklı tarama modelindeki çalışmada sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin beklentilerinin gerçekleşme düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evreni 2006-2007 öğretim yılında Ankara İli Yenimahalle İlçesinde 85 ilköğretim okulunda görev yapan 1402 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Okul müdürlerinin önceden haber vererek sınıf ziyaretleri yaptıkları, öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda rehberlik ettikleri, uygulamalara ilişkin izlenimlerini paylaştıkları bununla birlikte öğretim yöntemleri ve materyaller sağlanmasında beklentileri yeterince karşılamadıkları belirlenmiştir.

Demiral (2007), “*İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*” başlıklı ilişkisel tarama modelinde yapılmış çalışmada okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeyini saptamaya çalışmıştır. Çalışmanın evrenini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ilindeki 203 ilköğretim kurumunda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen iki paralel anket formu uygulanmış ve toplanan verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ve t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, ilköğretim okul müdürleri ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretimsel liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri arasında paralellik ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında dört boyutta da anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda öğretmenlerin, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda da müdürlerin daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Arslan-Özyurt (2007) “*Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması*” başlıklı ilişkisel tarama modelindeki çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını

kendi algılamaları ile öğretmenlerin algılamalarını ölçmek için, Şişman (1997) tarafından geliştirilen “okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları anketi” ve tükenmişliklerini ölçmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini Çaycuma İlçe merkezindeki devlet ilköğretim okulları ve liseleri ile özel ilköğretim okulların da 2005-2006 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 299 öğretmen ve 16 okul müdürü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, tüm gruplar tarafından okul müdürlerini öğretim lideri olarak algılama düzeyleri, tükenmişliklerini, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaştırdığı, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Gürsun (2007) *“İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi”* başlıklı çalışmada İstanbul İli Kartal İlçesinde görev yapan resmi ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği rolleriyle iletişim tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiş 24 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 435 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretim Liderliği Ölçeği” (Şişman, 2004), “İletişim Becerileri Anketi” (Özer, 2002) ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu sonuçlara göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliğini rollerini sergilemedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca ilköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerilerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Kaşkaya (2007) *“Örgütsel değişim sürecinde öğretim liderliği”* başlıklı çalışmada eğitim örgütlerinin değişim sürecinde, öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin bireysel nitelikleri ile değişim politikası ve tutum oluşturma arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Erzincan İli merkez ilköğretim okullarında çalışan toplam 75 müdür ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 95 maddelik ve üç boyutlu bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle yöneticilerin değişim yönetimi becerilerinde kendilerini yeterli gördükleri ancak yönetim politikaları açılardan daha çok “personel yönetimi” anlayışına sahip oldukları ve yönetimde demokratik ve işbirlikli bir tutumu benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Bulguların bu şekilde ortaya çıkması yöneticilerin değişim sürecinde daha çok “işbirlikli ve demokratik tutumu” ve “insan kaynakları yönetimi” anlayışını benimsediklerini ancak bunu uygulamada yeterince ortaya koymadıkları yorumunun yapılmasına neden olmuştur.

Gezici (2007) *“Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: Özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama”* başlıklı çalışmada

yöneticilerin liderlik stillerini çalışanların iş doyumlarına etkilerini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket, Sakarya bölgesindeki özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmen, hizmetli ve memurlara uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, otokratik liderlikle iş arkadaşları, işin doğası ve iletişim alt faktörleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve buna göre otokratik liderlikle bu alt faktörler arasında ters yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Derbedek (2008) *“İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri”* başlıklı tarama modelini kullandığı betimsel çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Bursa İl merkezindeki resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 11.629 öğretmen içinden rastgele seçilen 372 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere müdürlerinin öğretim liderliği özelliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Kurşunoğlu (2008) tarafından geliştirilen ve 53 sorudan oluşan “Öğretimsel Liderlik Envanteri” ve özyeterliliklerini belirlemek amacıyla Tschannen-Moran Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve 24 sorudan oluşan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği özelliklerini öğretmenlerin öz yeterliliklerini anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Dönmez (2008) *“Resmi ilköğretim okulları müdürleri ile özel ilköğretim okulları müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılması”* başlıklı tarama modelindeki çalışmada resmi ilköğretim okulu müdürleriyle özel ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görev ve davranışlarını ne derecede yerine getirdiklerini belirlemeyi, bu görev ve davranışları yerine getirirken iki grup arasında farklılık olup olmadığı tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada Ankara İli Çankaya İlçesindeki ilköğretim okulları içerisinde özel ilköğretim okullarının tümü ve 28 resmi ilköğretim okulu yansız seçimle örnekleme alınmıştır. Verileri toplamak için kısa adı PIRMS olan araçtan da yararlanılarak yeni bir anket geliştirmiş olan Gümüşeli (1996)'nin anketi kullanılmıştır.

Kaya (2008) *“Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi”* başlıklı tarama modelindeki çalışmada orta eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde, tabakalı ve kümeleme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Şişman (1997)'in öğretim liderliği davranışları ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın ana problemi olarak öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği

davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak tüm alt boyutlar arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre tüm alt boyutlar için öğretim liderliği davranışları düzeyi arttıkça karar verme becerileri düzeyinin de arttığı saptanmıştır.

Çelebi (2009) “*Özel ve kamu ilköğretim okullarında yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi*” başlıklı tarama modelindeki çalışmada müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algılarına göre devlet ilköğretim okulu müdürleri ile özel ilköğretim okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını ne derecede yerine getirdiklerine ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2008-2009 eğitim yılında Mersin ili genelinde 510 kamu ve 25 özel okulda görev yapan müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, müdür yardımcıları öğretmenlere göre müdürün öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Özel okulda çalışan öğretmenler ise kamuda çalışan öğretmenlere göre müdürün öğretim liderliği davranışlarına ilişkin daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Arslan (2009) “*Yeni ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*” tarama modelindeki nicel çalışmada yenilenen ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara İline bağlı Polatlı İlçe merkezindeki 17 devlet ilköğretim okullarında görev yapan 271 sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen, öğretim liderliği kapsamında yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin davranışları içeren, 35 maddelik beşli likert tipi veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları; örnekleme yer alan öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin yeni ilköğretim programını uygulanmasında öğretim liderliği rollerini “orta düzeyde” gerçekleştirdiklerini göstermiştir.

Akalın-Akdağ (2009) “*İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni öğretim müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyi*” adlı çalışmada bir öğretim lideri olarak ilköğretim okulu yöneticilerinin yeni ilköğretim okulu müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyini araştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırmaya 99 yönetici ve 610 ilköğretim düzeyinde eğitim veren öğretmen toplam 709 kişi katılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve 49 maddeden oluşan anket, Afyonkarahisar’da 2008-2009 eğitim-öğretim döneminde uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, maddeler ve boyutlar temelinde sonuçlara bakıldığında cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmazken, hizmet yılı ve unvan değişkenlerine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Çakıcı (2010) “İlköğretim okulu yöneticilerinin görev yapan müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algıları” başlıklı tarama modelindeki çalışmada ilköğretim yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeylerini öğretmen ve yönetici görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Sakarya İlinde 470 ilköğretim okulunda görev yapan 6734 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise küme örnekleme yoluyla belirlenen 349 öğretmen ve 57 yöneticiden oluşmaktadır.

Sönmez (2010) “Orta öğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı ilişkisel tarama modelinden “karşılaştırma” türünü kullandığı çalışmada resmi ve özel orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin durumsal liderlik stilleri ile öğretim liderliği rolleri arasındaki ilişkiyi algılama düzeylerini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak Bahçelievler İlçesinde 37 ortaöğretim kurumunda görev yapan 1426 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullardan rastgele yöntemle seçilen toplam 12 ortaöğretim kurumunda görev yapan 285 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri iki ayrı ölçek yardımıyla elde edilmiştir. Bunlardan biri Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilen ve Akdoğan (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” diğeri ise Şişman (1997) tarafından geliştirilen “Öğretimsel Liderlik Rollerini Ölçeği”dir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin, ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdürleri dönüştürücü ve sürdürücü liderlik davranışları yönünden çok güçlü olmamakla birlikte başarılı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gün (2012) “Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında, Gaziantep İli merkez İlçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlilikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırma evrenini Gaziantep ilindeki özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 770 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise evrenden tesadüfî yöntemle seçilen 102 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu modelde duygusal zekânın alt boyutları olan kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh hali ile öğretimsel liderlik davranışları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları; okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal zekâ yeterlilikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında çalıştığı kurumun resmi veya özel olması değişkeni bağlamında

anlamalı bir farklılık tespit edilmiştir. Özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının; resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir araştırmadır. Belirli bir konuda var olan bir durumu olduğu gibi ortaya çıkartmayı; tavırları ve davranışları açıklamayı, karşılaştırmayı ve betimlemeyi amaçlayan araştırmalar tarama araştırmalarıdır (Karasar, 2012). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını betimlemeyi amaçlayan bu araştırma da tarama modelindedir. Bu araştırma ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışları, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013 yılında Trabzon İl merkezinde yer alan okullarda görev yapan 48'i kadın (% 22.3), 167'si erkek (% 77.7) olmak üzere 215 Beden Eğitimi Öğretmeni oluşturmaktadır.

Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin demografik verilerine ilişkin değişkenlere ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bilgiler

Değişken	Düzy	N	%
Yaş	40 yaş altı	145	67,4
	41 yaş ve üstü	70	32,6
Cinsiyet	Kadın	48	22,3
	Erkek	167	77,7
Eğitim düzeyi	Lisans	192	89,3
	Yüksek lisans	23	10,7
Kıdem	0-10 yıl	68	31,6
	11 yıl ve üzeri	147	68,4
Kurum	Özel Okul	15	7,0
	Devlet Okulu	200	93,0
Okul türü	Ortaokul	129	60,0
	Lise	86	40,0
Kadro türü	Kadrolu	212	98,6
	Sözleşmeli	3	1,4
Branş türü	Takım sporları	180	83,7
	Bireysel sporlar	35	16,3

Yukarıdaki tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan Beden Eğitim Öğretmenlerinin yaş değişkenine göre dağılımları; 40 yaş altı 145 kişi (% 67.44), 41 yaş ve üstü 70 kişidir (% 32.6). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında; 48'i kadın (%22.3), 167'si (%77.7) erkektir. Eğitim düzeyi değişkenine göre alınan verilerde; 192 kişi lisans mezunu (%89.3), 23 kişi (%10.7) yüksek lisans mezunudur. Yapılan analizdeki kıdem değişkeninden alınan sonuçlar; 68 kişi 0-10 yıl (%31.6), 147 kişi 11 yıl ve üzeri (%68.4) mesleki kıdem aralığındadır. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin kurum değişkenine göre analiz sonuçlarında ise; özel okulda çalışanlar 15 kişi (%7), devlet okulunda çalışanlar 200 kişidir (%93). Okul türü değişkeninden elde edilen veriler incelendiğinde; ortaokulda çalışanlar 129 kişi (%60), lisede çalışanları 86 kişidir (%40).

Analizdeki kadro türü değişkeninde kadrolu Beden Eğitimi Öğretmenlerinin 212 kişi (%98.6), sözleşmeli çalışanların ise 3 kişi (%1.4) olduğu saptanmıştır. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin 180'i takım sporlarıyla uğraşırken, bireysel sporlarla ilgilenenler 35 kişidir (%16.3).

3. 3. Verilerin Toplanması

Bu başlık altında, araştırmada kullanılan verilerin elde edilmesinde kullanılan; Veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3. 3. 1. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, kişisel bilgi formu ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla Gün (2012)'ün okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yeterlikleri ile öğretimsel liderliklerini araştırdığı yüksek lisans tez çalışmasındaki öğretimsel liderlik ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama aracıyla ilgili detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan Beden Eğitimi Öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla, araştırmada inceleme konusu olan bağımsız değişkenlerle ilgili sorulardan oluşmaktadır. Bunlar; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem (hizmet yılı), çalışılan kurum türü, çalışılan okul türü, kadro durumu ve spor branşı'dır.

3. 3. 1. 2. Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Gün (2012) tarafından geliştirilen, “Öğretimsel Liderlik” ölçeği 5’li likert şeklinde olup 31 madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması 1, 2, 3, 4, 5, şeklinde yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 31, en yüksek puan ise 155’tir. Öğretimsel liderlik ölçeğindeki maddelere katılım düzeyleri; “1=Çok Az”, “2=Az”, “3=Ara Sıra”, “4=Çoğunlukla” ve “5=Her Zaman” şeklinde derecelendirilmiştir.

Öğretimsel liderlik ölçeğindeki 5’li derecelendirmenin benimsenme düzeylerinin sınırları tablodaki gibi belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Benimsenme Düzeyleri

$1,00 \leq \text{Ortalama} < 1,50$	Çok az
$1,50 \leq \text{Ortalama} < 2,50$	Az
$2,50 \leq \text{Ortalama} < 3,50$	Ara sıra
$3,50 \leq \text{Ortalama} < 4,50$	Çoğunlukla
$4,50 \leq \text{Ortalama} \leq 5,00$	Her zaman

Ölçeklerin özelliklerini ve güvenilirliklerini değerlendirmek üzere yapılan analizlerde alpha (α) katsayısının aldığı değerler aşağıdaki gibi yorumlanmaktadır:

1. $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.
2. $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.
3. $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.
4. $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Özdamar, 2002).

Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı aşağıdaki gibi hesaplanmıştır.

Tablo 3. Ölçeğin Güvenirlik Katsayısı

Analiz Yöntemi	Güvenirlik
Cronbach Alpha (α)	0.86

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılmak üzere belirlenen Öğretimsel Liderlik Ölçeği için gerekli kurum içi yazışmalar yapılmış ve 2012-2013 Mayıs ayında uygulanmaya başlanmıştır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama aracı Beden Eğitimi Öğretmenlerine araştırmacı tarafından okullara tek

tek gidilip gönüllülük esasına uygun olarak ders saatleri dışında uygulanmıştır. Uygulamalar yapılmadan önce araştırmacı tarafından Beden Eğitimi Öğretmenlerine ölçeği daha verimli doldurabilmeleri için veri toplama aracı hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Yaklaşık 3 aylık süre sonunda Beden Eğitimi Öğretmenlerinden 215 adet veri toplanmıştır. Toplanan veriler daha sonra kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılıp veriler SPSS paket programında analiz edilmiş ve süreç takip edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizi SPSS 20.0 istatistik paket programında yapılmıştır. Öğretimsel Liderlik ölçeğindeki maddelere katılım düzeyi 5’li likert ölçeğine göre; en düşük seviye olan “1” ile en yüksek seviye olan “5” arasında değişmektedir.

Verilerin değerlendirilmesinde istatistiki yöntem olarak; frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalama, standart sapmaları hesaplanmış; bağımsız iki grup için ise parametrik testlerden t-testi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır ($\alpha=0.86$).

Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Skewness ve Kurtosis (verilerin normal dağılım durumu) değerleri incelenerek bakılmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 4. Öğretimsel Liderlik Envanteri Boyutunun Normal Dağılım Grafiği

Boyut	Basıklık	Çarpıklık
Öğretimsel Liderlik	-0.55	0.69

Literatürde, alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha fazla olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak “p” anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Mevcut araştırmada “kadro durumu” alt problemine dair çalışmaya katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin dağılımlarının homojen olmadığı tespit edilmiştir. Sözleşmeli öğretmen grubundaki bireylerin sayısının bahsi geçen değerler çok altında olmasından dolayı (n=3), “kadro durumu” değişkeni araştırma kapsamında yapılan analizlere dahil edilmemiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerini belirlemek için Beden Eğitimi Öğretmenlerinden anket yolu ile toplanan veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablollaştırılarak verilmiştir.

4. 1. Ölçek Puanlarının Dağılımı

Aşağıdaki tabloda Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik ölçeğinden aldıkları puanlar gösterilmiştir.

Tablo 5. Ölçek Puanlarının Dağılımı

	Madde Sayısı	N	Ort	Ss.	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Max.
Öğretimsel Liderlik	31	215	125,09	11,38	-0.550	0.687	86	149

Çalışma kapsamında katılımcıların Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nden aldığı puanların aritmetik ortalaması 125.09 ($125.09/31=4.04$), standart sapması ise 11.38 olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin çarpıklık değeri -0.550, basıklık değeri ise 0.687 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların ölçekten aldıkları en düşük puan 86, en yüksek puan ise 149 olarak tespit edilmiştir.

4. 2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin "cinsiyet" değişkenine göre öğretimsel liderlik davranışlarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin "Cinsiyet" Değişkeni ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik *t Testi* Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	T	p
Öğretimsel Liderlik	Kadın	48	125.60	10.47	0.36	0.72
	Erkek	167	124.94	11.647		

Tablo 6'daki verilere göre, kadın Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışları, erkek Beden Eğitimi Öğretmenlerine göre daha yüksek düzeydedir. Anlamlılık sütunundaki değerler incelendiğinde; katılımcıların öğretimsel liderlik davranışları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=0.36$; $p>0.05$; Ort. kadın=125.60 > Ort. erkek=124.94). Buna göre Beden Eğitimi Öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

4. 3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “yaş” değişkenine göre öğretimsel liderlik davranışlarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 7. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Yaş” Değişkeni ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik *t* Testi Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ort.	Ss	T	p
Öğretimsel Liderlik	40 yaş ve altı	145	125.37	11.03	0.53	0.60
	41 yaş ve üstü	70	124.50	12.12		

Tablo 7'deki verilere göre, 40 yaş ve altı katılımcıların öğretimsel liderlik davranışları, 41 yaş ve üstü katılımcılara göre daha yüksek düzeydedir. Anlamlılık sütunundaki değerler incelendiğinde; katılımcıların öğretimsel liderlik davranışları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=0.53$; $p>0.05$; Ort.40 yaş ve altı=125.37 > Ort.41 yaş ve üstü=124.50). Buna göre katılımcıların yaşları ile öğretimsel liderlik davranışları arasında farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

4. 4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “çalışılan okul türü” değişkenine göre öğretimsel liderlik davranışlarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 8. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Çalışılan Okul Türü” ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik *t* Testi Sonuçları

	Okul türü	N	Ort.	Ss	T	p
Öğretimsel Liderlik	Ortaokul	129	126.57	9.92	2.36	0.02*
	Lise	86	122.87	13.01		

* $p<0.05$

Tablo 8'deki verilere göre, ortaokulda çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının liselerde görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Anlamlılık sütunundaki değerler incelendiğinde; katılımcıların öğretimsel liderlik davranışları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t=2.36$; $p<0.05$; $Ort.ortaokul=126.57 > Ort.lise=122.87$). Buna göre Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul türü değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

4. 5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “çalışılan kurum türü” değişkenine göre öğretimsel liderlik davranışlarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 9. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Çalışılan Kurum Türü” ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik *t Testi Analizi* Sonuçları

	Kurum	N	Ort.	Ss	T	p
Öğretimsel Liderlik	Özel Okul	15	136.20	8.93	4.063	0.00*
	Devlet Okulu	200	124.26	11.113		

* $p<0.05$

Tablo 9'daki verilere göre, özel okullarda çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının devlet okullarında çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Anlamlılık sütunundaki değerler incelendiğinde; katılımcıların öğretimsel liderlik davranışları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t=4.06$; $p<0.05$; $Ort.özel=136.2>Ort.resmi=124.26$). Buna göre Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çalışılan kurum türü değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

4. 6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “kıdem (hizmet yılı)” değişkenine göre öğretimsel liderlik davranışlarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 10. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Kıdem (Hizmet Yılı)” ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik *t Testi Analizi* Sonuçları

	Hizmet Yılı	N	Ort.	Ss	T	p
Öğretimsel Liderlik	0-10 yıl	68	125.59	11.30	0.44	0.66
	11 yıl ve üzeri	147	124.86	11.44		

Tablo 10'daki verilere göre, 0-10 yıl arası çalışmış Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışları 11 yıl ve üzeri çalışanlara göre daha yüksek düzeydedir. Anlamlılık sütunundaki değerler incelendiğinde; katılımcıların öğretimsel liderlik davranışları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=0.44$ $p>0.05$; Ort.0-10 yıl=125.59> Ort.11 yıl ve üzeri=124.86). Buna göre Beden Eğitimi Öğretmenlerinin kıdem (hizmet yılı) değişkeni bağlamında öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

4. 7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “eğitim durumu” değişkenine göre öğretimsel liderlik davranışlarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 11. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Eğitim Durumu” ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik *t Testi Analizi* Sonuçları

	Eğitim durumu	N	Ort.	Ss	T	p
Öğretimsel Liderlik	Lisans	192	125.27	10.83	0.68	0.50
	Yüksek Lisans	23	123.57	15.41		

Tablo 11'deki verilere göre, lisans mezunu Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışları, yüksek lisans mezunu olan bireylere göre daha yüksek düzeydedir. Anlamlılık sütunundaki değerler incelendiğinde ise katılımcıların öğretimsel liderlik davranışları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=0.68$; $p>0.05$; Ort.lisans=125.27>Ort.yüksek lisans=123.57). Buna göre Beden Eğitimi Öğretmenlerinin eğitim durumu değişkeni açısından öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

4. 8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “spor branşı” değişkenine göre öğretimsel liderlik davranışlarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 12. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin “Spor Branşı” ile Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik *t Testi Analizi* Sonuçları

	Spor Branşı	N	Ort.	Ss	T	p
Öğretimsel Liderlik	Takım Sporları	180	124.61	11.54	-1.42	0.16
	Bireysel Sporlar	35	127.57	10.23		

Tablo 12’deki verilere göre, bireysel sporlarla ilgilenen Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışları, takım sporları ile uğraşan katılımcılara göre daha yüksek düzeydedir. Anlamlılık sütunundaki değerler incelendiğinde ise katılımcıların öğretimsel liderlik davranışları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=-1.42$ $p>0.05$; Ort.bireysel=127.57>Ort.takım=124.61). Buna göre Beden Eğitimi Öğretmenlerinin spor branşı değişkeni açısından öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

5. TARTIŞMA

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelendiği çalışmadan elde edilen bulgular bu bölümde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Tespit edilen bulgular, konuyla ilgili literatür taraması sonucu elde edilen bulgular ile desteklenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, araştırmada yer alan katılımcıların öğretimsel liderlik davranışları hakkındaki görüşlerinde cinsiyete bağlı görüş ayrılığı bulunmamaktadır. Bu sonuç; öğretimsel liderlik davranışlarının yerine getirilme düzeylerinde cinsiyetin etkili olmadığını göstermektedir. Buyrukçu (2007)'nin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini konu alan çalışmasında, okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir çalışma, Altaş (2013)'in ilk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini konu alan çalışmadır. Bu çalışmada da öğretimsel liderlik rollerinin yerine getirilme düzeylerinde cinsiyete bağlı görüş ayrılığı bulunmamaktadır. Göçen (2013), Özkaynak (2013), Argon ve Mercan (2009), Yılmaz (2010), Keleş (2006) ve Yelok (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer olarak öğretimsel liderlik rollerinin yerine getirilme düzeylerine ilişkin cinsiyete bağlı görüş ayrılığı bulunmamıştır. Bir diğer çalışma ise Balcı, (2009)'nın İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerini konu alan doktora çalışmasıdır. Bu çalışmada da ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yine Hallinger (1985) ve Martin (1994), yaptıkları araştırmalarda öğretimsel liderlik rollerinin yerine getirilme düzeylerine ilişkin cinsiyete bağlı farklılıklar bulamamışlardır. Akalın Akdağ (2009), Derbedek (2008), Gürsun (2007), Demiral (2007) ve Aytekin (2014) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretimsel liderlik rollerinin yerine getirilme düzeylerinde cinsiyete bağlı görüş ayrılığı bulunamamıştır. Bu çalışmalara ek olarak; Aksoy'un (2006), Baş ve Yıldırım (2010) ve Saygınar (2006)'ın yaptığı araştırmalarda da öğretimsel liderlik rollerinin düzeylerine ilişkin değerlendirmelerde cinsiyetlerine göre bir farklılık bulamamışlardır.

Bu bulgular yöneticilerin ya da liderlerin ister kadın ister erkek olsun, yönetime ve liderliğe aynı pencereden baktıklarını düşündürmektedir. Araştırmanın sonucuna göre, yönetici ya da liderin kadın ya da erkek olmasının örgütün işleyiş ve amaçları açısından bir öneminin olmadığını, yönetimin fonksiyon ve ilkelerinin cinsiyete göre değişmediğini,

yönetici ve liderlerin bu bakış açısıyla görevlerini yerine getirdikleri düşünülebilir. Araştırmadaki bulgular, yukarıda belirtilen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda araştırma bulgularının literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen araştırmalara bakıldığında; Coşar (2010)'ın Sınıf Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini konu alan çalışmada; dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutlarında kadınların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Başka bir çalışmada; Buyrukçu (2007)'nin Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini konu alan çalışmadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin cinsiyete göre öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine bakıldığında, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunda yer alan; öğretimi denetleme ve değerlendirme ve öğrenci ilerlemesini izleme görevlerinde ve olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunun öğrencileri öğrenmeye özendirme ile akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer bir çalışma olan Sağır (2011)'in İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlarını konu alan çalışmadır. Bu çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bir başka ifadeyle kadın ve erkek yöneticilerin görüşlerinin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ve erkek yöneticilerin genel ortalamaları kadın yöneticilerinkinden daha yüksektir. Yine bir diğer çalışmada da; Erol (2012)'un resmi ve özel ilköğretim okulu sınıf şube rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerinin karşılaştırılmasını konu alan çalışmada, cinsiyete göre kadınların lehine yüksek oranda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu çalışmaların sonuçları ile mevcut araştırma sonuçlarının örtüşmediği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, araştırmada yer alan katılımcıların öğretimsel liderlik davranışları hakkındaki görüşlerinde yaş değişkenine bağlı görüş ayrılığı bulunmamaktadır. Yani bu sonuç öğretimsel liderlik davranışlarının yerine getirilme düzeylerinde yaşın etkili olmadığını göstermektedir.

Özkaynak (2013)'in İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını konu alan çalışmada, öğretimsel liderlik rollerinin yerine getirilme düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Diğer çalışma ise Gürsun (2007)'un İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmadır. Araştırmacının bu çalışmasında; İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim

sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması gibi alt boyutlarındaki algılarda öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Başka bir çalışma, İnceler (2005)'in İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını konu alan çalışmadır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında yaş değişkeni açısından tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine bir diğer araştırma Aytekin (2014)'in ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rollerini konu alan çalışmadır. Bu çalışmada da tüm alt boyutlar incelendiğinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmadaki sonuçlara göre; yaşın ilerlemesinin yönetici ya da liderlerin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Mevcut araştırmadaki bulgular, yukarıda belirtilen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda araştırma bulgularının literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen araştırmalara bakıldığında; Sönmez (2010)'in ortaöğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rollerini incelediği çalışmada; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunduğunu tespit etmiştir. Başka bir araştırma ise Balcı (2009)'nın ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik davranışlarını incelediği doktora çalışmasıdır. Araştırmacı bu çalışmada; ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının yaşa göre 20-35 grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Diğer bir çalışma ise; Derbedek (2008)'in ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini konu aldığı çalışmadır. Araştırmacı yaptığı analizde, öğretimsel liderlik rollerinin yerine getirilme düzeylerinde yaş değişkenininin 31-40 yaş grubundaki katılımcıların lehine anlamlı olduğunu saptamıştır. Yani, öğretmenlerin yaşı ilerledikçe okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algı düzeyinin de daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların sonuçları ile mevcut araştırma sonuçlarının örtüşmediği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, araştırmada yer alan katılımcıların öğretimsel liderlik davranışları hakkındaki görüşlerinde eğitim durumu değişkenine bağlı

görüş ayrılığı bulunmamaktadır ($p=0.498>0.05$). Yani bu sonuç öğretimsel liderlik davranışlarının yerine getirilme düzeylerinde eğitim durumunun etkili olmadığını göstermektedir.

Coşar (2010), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini konu almıştır. Araştırmacının çalışmasında; dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında öğrenim durumuna bağlı olarak bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Benzer olarak Yılmaz (2010) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre öğretimsel liderlik boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ve farklı eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin görüşlerinin birbirine benzer olduğunu belirtmiştir. Başka bir çalışma da Buyrukçu (2007)'nin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini konu aldığı çalışmadır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin öğrenim durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinde okulun amaçlarını açıklama boyutu dışında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre görüşlerinde tüm boyutlarda ve tüm görevlerde sadece "öğretim zamanını koruma" görevinde anlamlı bir fark ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile öğrenim durumu değişkeninin sadece "öğretim zamanını koruma" görevine ilişkin görüşleri üzerinde etkilidir denebilir.

Yine Ayaz (2007), Sağır (2011) ve Göçen (2013)'in ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerini konu aldığı çalışmalarda katılımcıların öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğrenim durumlarının kendi öğretimsel liderlik rollerini algılamada etkisi olmadığı ve öğrenim durumu değişkeninin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının şekillenmesinde etkisinin bulunmadığı görülmektedir.

Yılmaz (2010)'ın ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesini konu aldığı çalışmada, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğretimsel liderliğin; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bir başka ifade ile farklı eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin görüşleri birbirine benzerdir. Diğer bir çalışma, Aytekin (2014)'in ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri

arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmadır. Araştırmacı çalışmanın verileri üzerinde tüm alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamıştır.

Benzer bir çalışma Balcı (2009)'nın ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüştürücü (transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerini konu alan doktora çalışmasıdır. Araştırmacının yaptığı analizde ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algıları ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yine benzer bir çalışma Derbedek (2008)'in ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkilerini konu alan çalışmadır. Araştırmacı, eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Yani, eğitim durumunun öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları üzerinde pek etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Mevcut araştırmadaki bulgular, yukarıda belirtilen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda araştırma bulgularının, literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen araştırmalara bakıldığında ise Sönmez (2010)'in ortaöğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi ve Özkaynak (2013)'in ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını konu aldığı çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ise katılımcıların öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerinde eğitim durumu değişkeni, lisans mezunu olanların lehine anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar ile mevcut araştırma sonuçlarının örtüşmediği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, araştırmada yer alan katılımcıların öğretimsel liderlik davranışları hakkındaki görüşlerinde kıdeme (hizmet yılı) bağlı görüş ayrılığı bulunmamaktadır ($p=0.662>0.05$). Yani bu sonuç öğretimsel liderlik davranışlarının yerine getirilme düzeylerinde kıdemin etkili olmadığını göstermektedir.

Coşar (2010)'ın sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini konu alan çalışmasında; dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutlarında kıdeme bağlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Özkaynak (2013)'in ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını konu alan çalışmasında; okul müdürlerinin yöneticilikteki kıdemlerinin artması ya da azalması

durumu, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentilerinde bir farklılık yaratmamıştır.

Oysa ki, yöneticilik deneyimi daha fazla olan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin daha yüksek olması beklenebilirdi. Bu durumda öğretmenler, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleriyle deneyimleri arasında doğru orantı olduğunu düşünmemektedir. Benzer olarak; Yılmaz (2010) ve Sağır (2011) ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini konu alan çalışmalarında da kıdem (hizmet yılı) katılımcıların öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinde etkisinin olmadığını saptamışlardır.

Diğer benzer araştırmalar ise Ayaz (2007), Aksoy (2006), Gürsun (2007) ve Kaya (2002) tarafından yapılan çalışmalardır. Araştırmacıların, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmalar kıdem (hizmet yılı) değişkeninin katılımcıların öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinde etkisinin olmadığını saptamışlardır. Balcı (2009)'nın ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik davranışlarını konu aldığı doktora çalışmasında da ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algıları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Buradan kıdem yılı arttıkça öğretimsel liderlik algılarının düştüğü söylenebilir. İnceler (2005) benzer bir çalışmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını konu almıştır. Araştırmacı, mesleki kıdem değişkeninin, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranış boyutlarından hiçbirinde anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını saptamıştır. Buna göre mesleki kıdem değişkeninin görüşlerde etkili bir faktör olmadığı, sonucuna ulaşılmıştır. Aytekin (2014)'in ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi konu aldığı çalışmada araştırmacı, diğer çalışmalarda olduğu gibi katılımcıların öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Yani, ilköğretim okulu müdürlerinin ya da öğretmenlerinin hizmet yıllarının kendi öğretimsel liderlik rollerini algılamada etkisi olmadığı ve hizmet yılı değişkeninin ilköğretim okulu müdürlerinin ve öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının şekillenmesinde rol oynamadığı görülmektedir. Mevcut araştırmadaki bulgular, yukarıda belirtilen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda araştırma bulgularının, literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen araştırmalara bakıldığında ise Altaş (2013)'in, ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin okuldaki yöneticilerinin öğretimsel liderlik durumlarını algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptamıştır. Erol (2012)'un devlet ve özel ilköğretim okulu sınıf şube rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerinin karşılaştırılmasını konu alan çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak, okul misyonunu tanımlama ile birlikte okulun amaçlarını geliştirme alt boyutlarında ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Benzer olarak; Sönmez (2010) de yaptığı ortaöğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rollerini konu alan çalışmasında, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark bulunduğunu tespit etmiştir. Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, öğretimsel liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algılarının da daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer çalışmalarda ise, Akalın Akdağ (2009), Derbedek (2008), Demiral (2007) ve Aksoy (2006) ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını konu aldığı çalışmalarda katılımcıların öğretimsel liderlik davranışlarını algılama düzeyinde kıdem (hizmet yılı) değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Bununla birlikte kıdem ve tecrübe arttıkça öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin olumlu görüş ve düşüncelerinin güçlendiği söylenebilir. Bu çalışmaların sonuçları ile mevcut araştırma sonuçlarının örtüşmediği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmada yer alan katılımcıların öğretimsel liderlik davranışları hakkındaki görüşlerinde çalıştıkları kuruma bağlı anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yani; öğretimsel liderlik davranışlarının yerine getirilme düzeylerinde çalışılan kurumun etkili olduğu görülmektedir. Kurum değişkeninin, yapılan literatür taraması sonucunda değişken olarak çok fazla kullanılmadığı belirlenmiştir. Buna göre benzer sonuç bulunan ve bulunmayan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Erol (2012)'un devlet ve özel ilköğretim okulu sınıf şube rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerinin konu aldığı çalışmada; devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmede anlamlı farkın olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin daha yüksek olduğu ve gerçekleştirmede daha fazla çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır. Mevcut araştırmadaki bulgular, yukarıda belirtilen

araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda araştırma bulgularının literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Buna karşın; Özkaynak (2013)'in ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları adlı çalışmasında; öğretmenlerin özel okulda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına göre daha olumlu olarak algıladığını saptamış olmasına rağmen anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Yani, öğretmenler devlet ve özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının birbirine benzediğini düşünmektedir. Bu çalışmanın sonucu ile mevcut araştırma sonucunun örtüşmediği görülmektedir.

Mevcut çalışmada elde edilen bulgulara göre, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin spor branşı değişkeni de incelenmiş gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Araştırmada yapılan analiz sonucunda, katılımcıların öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinde spor branşı değişkenine göre bireysel sporlarla ilgilenen katılımcıların ortalama puanları takım sporları ile ilgilenenlere göre yüksek bulunmuştur. Yani; Beden Eğitimi Öğretmenlerinin bireysel ya da takım sporlarıyla uğraşıyor olmaları öğretimsel liderlik davranışlarının yerine getirilme düzeyi açısından etkili olmadığı tespit edilmiştir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin kişisel bilgilerinden yararlanıldığı ve öğretimsel liderlik ile ilgili sorular ışığında Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları kısaca şu şekilde özetlenebilir.

1. Araştırmaya katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyleri yüksek bulunmuştur.
2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen öğretimsel liderlik rolleri açısından, kadın Beden Eğitimi Öğretmenlerinin ortalamaları erkek beden eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.
3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin yaşlarına göre öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen öğretimsel liderlik rolleri açısından, 40 yaş ve altı grubunda yer alan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin ortalamaları 41 yaş ve üzeri grupta bulunan Beden Eğitimi Öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.
4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin çalıştıkları okul türlerine göre ortaokulda çalışan Beden Eğitimi Öğretmenleri ile lisede çalışan Beden Eğitimi Öğretmenleri arasında öğretimsel liderlik rolleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin çalışılan kurum türü değişkenine göre özel sektörde çalışan Beden Eğitimi Öğretmenleri ile kamuda çalışan Beden Eğitimi Öğretmenleri arasında öğretimsel liderlik rolleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin kıdem (hizmet yılı) değişkenine göre öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen öğretimsel liderlik rolleri açısından, 0-10 yıl arasında görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin ortalamaları 11 yıl ve üzeri süre görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

7. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen öğretimsel liderlik rolleri açısından, lisans mezunu olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin ortalamaları yüksek lisans mezunu olan Beden Eğitimi Öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.
8. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin kadro durumu değişkenine göre öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen sözleşmeli olarak çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin ortalamaları kadrolu çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.
9. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin spor branşı değişkenine göre öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen öğretimsel liderlik rolleri açısından, bireysel sporlar ile uğraşan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin ortalamaları takım sporları ile ilgilenen Beden Eğitimi Öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

6. 2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına dayalı ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Mevcut çalışmada artan yaş ve kıdeme bağlı olarak öğretimsel liderlik rolü azalmaktadır. Bu nedenle kıdemli ve yaşı ilerlemiş bireylere yönelik öğretimsel liderlik ile ilgili akademik çalışmalar yapılmalıdır.
2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerini arttırmak için kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.
3. Erkek Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerini geliştirebilmeleri için alana özgü kaynakları okumaları gerektiği söylenebilir.
4. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının devlet okullarında çalışan öğretmenlerden yüksek olmasının nedenleri araştırılabilir.
5. Takım sporları ile ilgilenen Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirmeye yönelik olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

6. Bu araştırma Beden Eğitimi Öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma müdürlerin veya öğrencilerin Beden Eğitimi Öğretmenlerine dair algılarına dayalı olarak yapılabilir.

6. 2. 2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Mevcut araştırma sadece Beden Eğitimi Öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Daha kapsamlı olarak üniversitelerdeki Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarına yönelik ölçek geliştirilerek, adayların öğretimsel liderlik potansiyellerini kapsayan çalışmaların yapılması önerilebilir.
2. Öğretimsel liderlik ile ilgili literatürde yapılmış çalışmaların sayısının az olması nedeniyle benzer çalışmaların sayısının artırılması bu alandaki eksikliğin giderilmesi açısından önemlidir.
3. Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılacak çalışmaların sadece Beden Eğitimi Öğretmenlerine değil, farklı branş öğretmenleri üzerine de yapılması ve araştırma grubunun olabildiğince geniş tutulması önerilebilir.
4. İlerde yapılacak çalışmalarda katılımcı sayısının artırılmasının çalışmaların güvenilirliğini daha da artıracığı düşünülmektedir.
5. Mevcut çalışma belli bir merkezdeki Beden Eğitimi Öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Benzer çalışmalar farklı il merkezlerinde ya da eğitim kurumlarında uygulanabilir.

7. KAYNAKLAR

- Acuner, T. ve Yılmaz, G. (2000). Günümüzün etkin liderlik anlayışı: Değişimci liderlik. *Yönetim ve Ekonomi*, 6, 1-12.
- Akalın-Akdağ, G. (2009). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni öğretim müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Akgün, N. (2001). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aksoy, E. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aksu, M. (2003). Liderlik yaklaşımları ve dönüştürücü liderlik üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kadir Has Üniversitesi, Kayseri.
- Aktepe, V. (2004). Öğretmenlerin öğrencilerini tanıma yeterliliği. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58.
- Alexander, M. (1994). Teachers' and principals' perceptions of the principals' leadership styles related to effective school. *Dissertation Abstracts International*, 55(4), 806.
- Altaş, M. (2013). İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Allton, J. A. (1996). An investigation of the relationship between teachers' perceptions of their schools' climate and the nature of their principals' self-reported instructional leadership. *Dissertation Abstracts International*, 578(1), 37.
- Anspaugh, D. L. (1995). Teachers' perceptions of instructional leadership and student achievement. *Dissertation Abstracts International*, 56(6), 2049.
- Argyris, C. (1976). Increasing leadership effectiveness. New York: Wiley.
- Arın, A. (2006). Lise yöneticilerin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Arslan, M. (2009). Yeni ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arslan-Özyurt, G. (2007). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

- Aykan, E. (2004). Kayseri’de faaliyet gösteren girişimcilerin liderlik özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 213-224.
- Aytekin, H. (2014). Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. & Bedestenci, H. Ç. (2004). *Örgüt sırlarının çözümünde örgütsel kültür teorik ve ampirik yaklaşım*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Bakan, İ. (2008). Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması. *KMU İİBF Dergisi*, 10(14).
- Balcı, Y. (2009). İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüştürücü (Transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. (1. Baskı). Ankara: Baran Ofset Yayıncılık.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bennett, N. and Anderson, L. (2003). *Rethinking educational leadership*. City: Sage: London.
- Bennis, W. and Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking chance*. New York: Harper and Row.
- Biovning, J. M. (1999). Transforming an industry in crisis charisma, routinization and supportive cultural leadership. *Leadership Quarterly*, 10(3), 83- 85.
- Blase, J. and Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: teacher’s perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Borst, J. E. (1995). Superintendent’s instructional leadership: Values and administrative control in school districts. *Dissertation Abstracts International*, 56(3), 769.
- Bovis, J. M. (1996). The role of instructional leadership in the implementation of cooperative learning. *Dissertation Abstracts International*, 57(3), 936.
- Bozdoğan K. ve Sağnak M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.

- Brunn, J. E. (1996). A qualitative analysis of the preferred leadership styles exhibited by the principal in selected New Jersey public elementary schools. *Dissertation Abstracts International*, 57(3), 1936.
- Burnett, I. E. and Pankake, A. M. (1990). The effective elementary school principal theoretical bases. Research findings and practical implications. Paper presented at the annual meeting of the mid-south educational research association.
- Buyrukçu, F. (2007). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (1991). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Can, N. (2005). Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin ilköğretim programlarının geliştirilmesindeki yeterliliği. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Kayseri. 77-86.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Can, N. (2013). *Öğretmen liderliği*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cantu, M. M. (1995). A study of principal instructional leadership behaviors manifested in successful and unsuccessful urban elementary school. *Dissertation Abstracts International*, 55(7), 1754.
- Champeau, R. D. (1994). The nature of instructional leadership in Wisconsin high schools. *Dissertation Abstracts International*, 55(5), 179.
- Cooke, K. J. (1995). An analysis of teachers' perceptions of principals instructional leadership in bureau of Indian affairs operated and bureau of Indian affairs contract effective schools. *Dissertation Abstracts International*, 55(9), 2654.
- Coşar, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerinin yerine getirme düzeyleri (Bolu ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Cox, D. & Hoover, J. (2003). *Kızırgan ortamda liderlik*. Çev: T, Mahmut. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Covey, S. (1990). *Principle centered leadership*. New York: Summit Books.
- Çakıcı, E. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin görev yapan müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Çelebi, S. (2009). Özel ve kamu ilköğretim okullarında yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi (Sakaraya İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 49-66.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. (1.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. (3.Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. (6.Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Çelikten, M. (2001). The instructional leadership tasks of high school assistant principals. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 67-76.
- Çetin, N. ve Beceren, E. (2007). Lider kişilik: Gandhi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 110-132.
- Daresh J. & Ching Jen, L. C. (1985). High schools principals' perceptions of their instructional leadership behavior. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association (*Chicago, IL, March 31-April 4*), 22. ED 291138.
- De Beovise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational leadership*, 41(5), 14-20.
- Deliveli, Ö. (2010). Yönetimde yeni yönelimler bağlamında lider yöneticilik. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Demir Uslu, Y. (2011). Örgütlerde yönetsel etkinliğe ulaşmada yeni bir yaklaşım: Yaratıcı liderlik. Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16(22).
- Demiral, E. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Derbedek, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dimock, V. B. and McGree K. M. (1995). Leading change from the classroom: teachers as leaders. 4(4). <http://www.sedl.org/change/issues/issues44.html>.
- Doğan, S. (2005). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Dönmez, M. (2008). Resmi ilköğretim okulları müdürleri ile özel ilköğretim okulları müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Elma, R. (2010). Kamu yönetiminde kurumsal dönüşüm ve stratejik liderlik. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Enueme, J. P. & Egwunyenga, E. J. (2008). Principal's instructional leadership roles and effect on teachers job performance: a case study of secondary schools in Asaba metropolis, delta state, Nigeria. *Journalist Social Science*, 16(1), 13-17.
- Ensari, H. (2002). 21. *Yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*. (3.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erarslan, L. (2004). Okul düzeyinde dönüşümcü liderlik. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Erdem, R. ve diğerleri (2012). Hastane yöneticilerinin liderlik özellikleri ile çalışanların iş üretkenlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 15(1).
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2000) *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. (2. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (5.Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (7. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta.
- Ergeneli, A. (2006). *Örgüt ve insan*. Ankara: Hacettepe Üniversiteleri Hastaneleri Basımevi,
- Erol, A. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okulu sınıf şube rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Faulkenberry, M. (1996). A comparison of teacher's perceptions of key instructional leadership behaviors and instructional leadership behaviors identified in effective school's research. *Dissertation Abstracts International*, 57(3), 936.
- Fumvengler, W.J. (1992). Basic leadership inventory part 2 expectation. <http://www.southwind.net/furtweng/rsi/basiclexp.html>. adresinden 15.10.2014 tarihinde edinilmiştir.

- Gezici, A. (2007). Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: Özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Gieger, J. R. (1994). The impact of principal instructional leadership on student achievement in small high schools in Virginia. *Dissertation Abstracts International*, 55(3), 526.
- Göçen, A. (2013). Yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanması sürecinde ilköğretim yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Gökyer, N. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etmenler. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Graen, G. B. (1976). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Gulledge, B. (1995). The perceptions of career ladder I. Career ladder II. and III. Elementary principals regarding instructional leadership. *Dissertation Abstracts International*, 55(9), 2659.
- Gül, H. (2003). Karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine Aksaray ve Karaman emniyet müdürlüklerinde yapılan bir araştırma. Doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). İlköğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. 3. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gümüşeli A. İ. (2005). Eğitim liderliği. *artı@eğitim Dergisi*, 8(6).
- Gün, P. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Gürsun, Y. (2007). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal İlçesi Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hackett, M. Spurgeon, P. (1996). Leadership and vision in the NHS: How do we create the vision thing, *Health Manpower Management*, 22(1), 5- 9.
- Hallinger, P. Taraseine, P. and Miller, J. (1994). Assessing the instructional leadership of secondary school principals in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(4), 321-348.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Harchar, R. L. and Hyle, A. E. (1996). Collaborative power, A grounded theory of administrative instructional leadership in the elementary school. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 15-29.

- Harmandar, İ. H. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Haris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel good factor?. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 201-219.
- Heintel, P. (1995). *Vizyon ve öz yapılanma* (Çev: V, Karagöz.). İstanbul: Vizyon Yönetimi.
- Howe, W. S. (1996). Instructional leadership in catholic elementary school. *Dissertation Abstracts International*, 56(12), 4623.
- Hunter, C. M. (1995). Los Angeles unified school district middle school principal's instructional leadership behaviors' and academic achievement. *Dissertation Abstracts International*, 55(12), 3699.
- İbicioğlu, H. Özmen, İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: amprik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, Cilt:14, Sayı:2, s. 1-23.
- İnce, C. (2013). Demokratik liderlik ile ihtiyaçlar hiyerarşisi arasındaki ilişkiye yönelik 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 35.
- İnceler, S. (2005). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- İlhan, A. Ç. (2004). 21. Yüzyılda öğretmen yeterlilikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 58. 55-57.
- Jung, D. I. Avolio, B. J. (1999). Effects of leadership style and followers cultural orientation on performance in group and individual task condition. *Academy of Management Journal*, 42(2).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaşkaya, A. (2007). Örgütsel değişim sürecinde öğretim liderliği (Erzincan İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kaya, G. (2008). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. (9. Baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Köksal O. (2011). Bir kültürel liderlik paradoksu: Paternalizm. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15(8), 101- 122.

- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective, *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Küçük Kılıç, S. (2014). Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Molina, E. S. (1995). Professional development of principal's instructional leadership behaviors. *Dissertation Abstracts International*, 56(6), 2067.
- Mucuk, İ. (2013). Modern İşletmecilik. (18.baskı). İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Murphy, J. and Hallinger, P. (1986). The superintendent as instructional leader: Findings from effective school districts. *Journal of Educational Administration*, 24(2), 216-236.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*, (4. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özkaynak, D. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öztaş, N. (2010). Okul müdürlüğünden eğitim liderliğine geçiş. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karaman.
- Öztekin, A. (2005) *Yönetim bilimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Pansiri, N. O. (2008). Instructional leadership for quality learning: An assessment of the impact of the primary school management development project in Botswana. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(4), 471-494.
- Peggy, C. K. V. Paradise L. and King, M. L. (1999). Extraordinary leaders in education: Understanding transformational leadership. *Journal of Educational Research*, 85(5), 303-311.
- Peker, Ö. (2004). Eğitim liderliğinin sorumluluğu. *Çağdaş Eğitim*, 307, 41-49.
- Petersen, J. G. (2002). Singing the same tune, principals' and school board members' perceptions of the superintendent's role as instructional leader. *Journal of Educational Administration*, 40(2), 158-171.
- Roberts, L. M. (1991). Constructing a practical framework for the superintendent's leadership role in school reform. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association (April 3-7), Chicago.
- Robinson, L. and Bucic, T. (2005). Team leadership and learning in educational organisations. ANZMAC Conference: Marketing Education.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1996). *Örgütsel psikoloji*. (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Sağır, M. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerini öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Saygınar, M. S. (2006). Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 9 Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Senge, P. (1996). *Beşinci disiplin*. (Çev: A, İldeniz. ve A, Doğukan.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1988). *Supervision human perspective*. McGraw Hill.
- Serinkan, C. (2005), İşletmelerde liderlik tarzları ve toplam kalite yönetimi ilişkisi. İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi, 16(50), 86-103.
- Sithole, S. (1995). Definitions and characteristics of instructional leadership for school effectiveness. *Dissertation Abstracts International*, 56(1), 3711.
- Sönmez, A. (2010). Orta öğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sözüeroğlu, M. A. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Stevens, L. J. (1996). Instructional leadership: A single district study of the multiple perceptions of central office administrators, principals and elementary teachers. *Dissertation Abstracts International*, 57(4), 1432.
- Strange, J. M. Mumford, M. D. (2002). The origin of vision: Charismatic versus ideological leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 343- 377.
- Şimşeker M. ve Ünsar S. (2006). Küreselleşme süreci ve liderlik. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*. 3(9), 1029-1045.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taş, A. Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2).
- Tatlıoğlu, K. ve Okyay, E. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği rolleri (Gaziantep Örneği), *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(2), 1045-1061.

- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(30), 181-199.
- Tıkır, N. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tibaldo, L. J. (1995). The relationship of leadership style behaviors of principals to the existence of effective schools". *Dissertation Abstracts International* 1, 55(12), 13710.
- Tierney, W. G. (1992). Cultural leadership and the search for community. *Liberal Education*, 78(5), 16-22.
- Toker, T. (2007). Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinden öğretim liderliği davranışlarına ilişkin beklentileri ve beklentilerinin gerçekleştirilme düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uslu, Y. D. (2011). Örgütlerde yönetsel etkinliğe ulaşmada yeni bir yaklaşım: Yaratıcı liderlik. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*.
- Uyguç, N. Duygulu, E. ve Çıraklar, N. (2000). *Dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve performans*. 8.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı. 589-590.
- Vail, A. and Redick, S. (1993). Predictors of teacher leadership performance of vocational and nonvocational teachers. *Journal of Vocational Education*, 18(1), 51-76.
- Wildly, H. and Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary schools in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 43-62.
- Wongtrakool, P. (1996). Instructional leadership of principals and student achievement in private lower secondary schools of Thailand. *Dissertation Abstracts International*, 56(10), 3815.
- Yeşilyurt, P. (2007). Türk ve İtalyan yöneticilerin liderlik tarzları: Türkiye'de faaliyet gösteren Türk-İtalyan ortak girişimlerinde bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldırım, A. (2010). Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Yılmaz, E. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri il etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Yılmaz, H. (2004). Bilgi çağı sonrası liderlik modeli olarak entelektüel liderlik. http://www.ceterisparibus.net/arsiv/h_yilmaz3.htm. adresinden 10.10.2014 tarihinde edinilmiştir.

- Yılmaz, M. (2007). Eğitimde orta kademe yöneticilerinin öğretim liderliğini yerine getirme dereceleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Yörük, S. ve Kocabaş, İ. (2001). Eğitimde demokratik liderlik ve iletişim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 299-312.
- Zagorsek H. Dimovski, V. and Skerlavaj, M. (2009). Transactional and transformational leadership impacts on organizational learning. *Journal of Economic and Managament Sciences*, 2, 144-165.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different?. *Harvard Business Review*, 55, 67-78.

8. EKLER

T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636 / 604.01.01/950166

14.05.2013

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 06.05.2013 tarih ve 25919855-044-406 sayılı yazı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bölümü yüksek lisans öğrencisi Necati GÜRSES'in "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi çalışmasını (2sayfa) uygulama isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Tamer KIRBAÇ
Millî Eğitim Müdürü


06.05.2013

Hüseyin ECE
Vali a.
Vali Yardımcısı

Değerli öğretmenler,

Elinizdeki bu çalışma Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket sonuçları hiçbir şekilde başka amaçla kullanılmayacak olup, anket sonuçlarının güvenilir ve geçerli olabilmesi açısından hiçbir sorunun boş bırakılmaması ve sadece bir seçeneğin işaretlenmesi gerekmektedir. Katılımınız ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Necati GÜRSES
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ,
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ,
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANA BİLİM DALI

KİŞİSEL BİLGİLER

- | | | |
|-----------------------------|---|---|
| 1. Yaşınız ? | <input type="checkbox"/> 40Yaş ve altı | <input type="checkbox"/> 41 Yaş ve Üzeri |
| 2. Cinsiyetiniz ? | <input type="checkbox"/> Kadın | <input type="checkbox"/> Erkek |
| 3. Eğitim Düzeyiniz ? | <input type="checkbox"/> Lisans | <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans |
| 4. Meslekteki Kıdeminiz ? | <input type="checkbox"/> 0-10 Yıl | <input type="checkbox"/> 11 Yıl ve Üzeri |
| 5. Çalıştığınız Kurum ? | <input type="checkbox"/> Özel Okul | <input type="checkbox"/> Devlet Okulu |
| 6. Çalıştığınız Okul Türü ? | <input type="checkbox"/> Ortaokul | <input type="checkbox"/> Lise |
| 7. Kadro Durumunuz ? | <input type="checkbox"/> Kadrolu | <input type="checkbox"/> Sözleşmeli |
| 8.Spor Branşınız ? | <input type="checkbox"/> Takım Sporları | <input type="checkbox"/> Bireysel Sporlar |

Ek 2. Öğretimsel liderlik ölçeği

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ÖLÇEĞİ	Çok Az	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
1.Kişisel tutumlarımı açıkça ortaya koyarım.					
2.Yeni fikirlerimi öğrencilerle birlikte denerim.					
3.Plan yapmaksızın çalışırım.					
4.Yapılacak işlerin belirli standartlara uygun olmasına dikkat ederim.					
5.Öğrencilerin uyumlu bir işbirliği içinde öğrenmeleri için her şeyi yaparım.					
6.Kolay ve anlaşılır bir beden eğitimi öğretmeni olduğuma inanırım.					
7.Değişiklikler yapmaya istekliyimdir.					
8.Dersin amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar eklerim.					
9.Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirlerim.					
10.Millî Eğitimin Genel Amaçları ile tutarlı olacak şekilde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirlerim.					
11.Sınıfta düzenli olarak gözlem yaparım.					
12.Sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları çalışmaları dikkate alırım.					
13.Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini belirlerim.					
14.Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini belirlerim.					
15.Öğretim programının okulda uygulanması sırasında sınıf içi koordinasyonu sağlarım.					
16.Ders dışı etkinliklerin amaçlarının derslerin özel amaçları ile birlikte tutarlı olmasını sağlarım.					
17.Sınıf eğitim programında yer alan amaçların kapsamı kapsamadığını görmek için yıllık planı incelerim.					
18.Eğitim ve öğretim etkinliklerini yıllık plana uygun olarak yürütürüm.					
19.Teneffüslerde ve ders dışı zamanlarda öğrencilerin görüşme isteklerini karşılamak için zaman ayırırım.					
20.Ders dışı eğitim etkinliklerine katılırım.					
21.Öğle yemekleri ve teneffüslerde öğrencilerle birlikte olmaya çalışırım.					
22.Öğrencilerin sorunları olduğunda her an onların yanında olmaya özen gösteririm.					
23.Gösterdikleri olumlu davranış ve başarılarında dolayı öğrencilerimi överim.					
24.Öğrencilerin başarılarında haberdar etmek için velilerle iletişim kurarım.					
25.Mesleki gelişim olanaklarından haberdar olurum.					
26.Okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım.					
27.Alanı ile ilgili dergi ve makaleleri düzenli bir şekilde takip ederim.					
28.Hizmet içi eğitimde kazandığım becerileri sınıfta uygulurum.					
29.Öğretim hedeflerine ulaşabilmek için eğitim araç ve gereçlerini etkili bir şekilde kullanırım.					
30.Eğitim öğretim konusundaki konferanslara katılırım.					
31.Mesleki gelişime ilişkin öğretim konusunda diğer öğretmenlerden gelecek görüşme teklifleri için zaman ayırırım.					

Ek 3.**İstatistik Analiz Sonuçları****1. Öğretimsel liderlik puanlarının dağılımı**

Statistics		
toplam		
N	Valid	215
	Missing	0
Mean		125,0884
Std. Deviation		11,37166
Skewness		-,550
Std. Error of Skewness		,166
Kurtosis		,687
Std. Error of Kurtosis		,330
Minimum		86,00
Maximum		149,00

2. Yaş değişkenine göre t-testi sonuçları

Group Statistics					
	yaş	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
toplam	40 yaş ve öncesi	145	125,3724	11,02645	,91570
	41 ve sonrası	70	124,5000	12,11628	1,44817

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
toplam	Equal variances assumed	,840	,360	,526	213	,599	,87241	1,65785	-2,39548	4,14031
	Equal variances not assumed			,509	125,585	,612	,87241	1,71339	-2,51844	4,26327

3. Cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Group Statistics					
	cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
toplam	kadın	48	125,6042	10,46522	1,51052
	erkek	167	124,9401	11,64469	,90109

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
toplam	Equal variances assumed	,220	,639	,356	213	,722	,66405	1,86617	-3,01449	4,34258
	Equal variances not assumed			,378	83,412	,707	,66405	1,75888	-2,83404	4,16213

4. Eğitim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Group Statistics					
	egitim	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
toplam	lisans	192	125,2708	10,82704	,78137
	yuk.lis	23	123,5652	15,40905	3,21301

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
toplam	Equal variances assumed	3,633	,058	,679	213	,498	1,70562	2,51233	-3,24659	6,65782
	Equal variances not assumed			,516	24,669	,611	1,70562	3,30666	-5,10920	8,52043

5. Mesleki kıdem değişkenine göre t-testi sonuçları

Group Statistics					
	kıdem	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
toplam	0-10 yıl	68	125,5882	11,29686	1,36995
	11 ve üstü	147	124,8571	11,43714	,94332

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
toplaml	Equal variances assumed	,465	,496	,438	213	,662	,73109	1,67091	-2,56254	4,02472
	Equal variances not assumed			,440	131,982	,661	,73109	1,66331	-2,55910	4,02129

6. Çalışılan kurum değişkenine göre t-testi sonuçları

Group Statistics					
	kurum	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
toplaml	ozel	15	136,2000	8,92989	2,30569
	devlet	200	124,2550	11,11068	,78564

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
toplaml	Equal variances assumed	,458	,499	4,063	213	,000	11,94500	2,93959	6,15059	17,73941
	Equal variances not assumed			4,904	17,423	,000	11,94500	2,43586	6,81527	17,07473

7. Çalışılan okul türü değişkenine göre t-testi sonuçları

Group Statistics					
	okulturu	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
toplaml	ortaokul	129	126,5659	9,91672	,87312
	lise	86	122,8721	13,00751	1,40264

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
toplam	Equal variances assumed	5,079	,025	2,358	213	,019	3,69380	1,56646	,60604	6,78155
	Equal variances not assumed			2,236	148,799	,027	3,69380	1,65219	,42902	6,95858

8. Kadro durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Group Statistics					
	kadro	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
toplam	kadrolu	212	125,0377	11,39670	,78273
	sozlesmeli	3	128,6667	10,69268	6,17342

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
toplam	Equal variances assumed	,037	,847	-,548	213	,584	-3,62893	6,62256	-16,68307	9,42521
	Equal variances not assumed			-,583	2,065	,617	-3,62893	6,22284	-29,61417	22,35630

9. Spor branşı değişkenine göre t-testi sonuçları

Group Statistics					
	brans	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
toplam	takım sporları	180	124,6056	11,54418	,86045
	bireysel	35	127,5714	10,23341	1,72976

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
toplam	Equal variances assumed	,251	,617	-1,415	213	,158	-2,96587	2,09584	-7,09711	1,16537
	Equal variances not assumed			-1,535	52,300	,131	-2,96587	1,93196	-6,84210	,91035

10. Ölçeğin Güvenirlik Katsayısı

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	215	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	215	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,867	31

11. Öğretimsel Liderlik Envanteri Boyutunun Normal Dağılım Grafiği

N	Valid	215
	Missing	0
Skewness		-,550
Std. Error of Skewness		,166
Kurtosis		,687
Std. Error of Kurtosis		,330

9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı, 1988 yılında Trabzon'da doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini aynı şehirde tamamladı. Lisans eğitimini 2007-2011 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda Spor Yöneticiliği Bölümü'nde tamamladı. Bir yıl sonra KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans eğitimini kazandı. Sporculuk kariyeri boyunca birçok kulüpte profesyonel basketbol oynamıştır. Aktif olarak sporculuğu bıraktıktan sonra basketbol antrenörlüğü yapmaya başlamıştır. 2013-2014 basketbol sezonundan beri profesyonel bir kulüpte basketbol antrenörlüğü yapmaktadır. Araştırmacı evli olup iyi seviyede İngilizce bilmektedir.

Necati GÜRSES

2Nolu Erdoğdu Mah.Yayla Sok. Karayolları Erkan Sit. A/Blk. 3/5 Ortahisar Trabzon

E-posta: necati_gurses27@hotmail.com

Tel: 0506 663 14 61