

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**İLK VE ORTA DERECELİ OKUL
YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK
ROLLERİ
Beyoğlu İlçesi Örneği**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Murat ALTAŞ
11 11 09 104

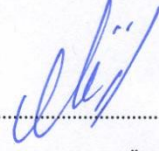
Tez Danışmanı
Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İstanbul, Haziran 2013

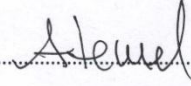
JÜRİYONAY SAYFASI

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

10.06.2013 tarihinde tezinin savunmasını yapan Murat ALTAŞ'a ait "İlk ve Orta Dereceli okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini: Beyoğlu İlçesi Örneği" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak **Oy Birliği** ile ~~Çokluğuyla~~ Kabul Edilmiştir.



Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN
(Başkan)
(Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Mürşide ÖZGELDİ
(Üye)

ÖNSÖZ

Bilginin ve iletişim araçlarının hızla gelişmesi, eğitimin günümüzdeki önemini arttırmıştır. Bilginin en büyük güç olduğu günümüzde birikimini astlarına aktaracak yöneticilere ihtiyaç vardır. Yöneticiler özellikle yönetim alanında çağın gerektirdiği bilgi ve değişimleri takip ederek eğitim örgütlerinin gerekli gelişmelerini sürdürmesini sağlamalıdır. Bu da ancak okullarımızdaki yönetim kademesinin öğretimsel lider vasıflarıyla donatılmış olması ile mümkündür.

İstanbul ili Beyoğlu İlçesindeki ilk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik vasıflarını değerlendirmeye çalıştığım bu araştırmada çıkan sonuçların ülkemizde eğitim alanında hızlı dönüşümlerin yaşandığı eğitim dünyasına önemli katkı sağlayacağı umulmaktadır. Yönetici atama yönetmeliğinin revize edilmesi, değiştirilmesi ve geliştirilmesini de göz önünde bulundurursak, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü strateji geliştirme bölümü ile paylaşılacak olan araştırma sonuçlarının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitimimiz ile yakından ilgilenen, araştırma boyunca takıldığımız noktalarda her türlü fedakârlığı ile bizi destekleyen, danışman hocam sayın Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e sonsuz kereler teşekkür ediyorum. Öğretmenlik onurunu tüm yaşantısıyla bizlere aksettiren, bizlerin yetişmesi için gece gündüz demeden yüreğiyle çalışan, bu

alanda yorulmadan çalışmamız için bizleri harekete geçiren emekleriniz için minnettarım.

Eğitim döneminde ve araştırmamız boyunca her zaman yanımızda olan sevgi ve yardımını esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL Hocama teşekkür ediyorum. Yüksek lisans eğitimim boyunca kendilerinden paha biçilmez bilgiler edindiğim Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümündeki hocalarıma, Benim bu günlere gelmemde en önemli rolü olan sevgili anneme, babama ve kardeşime, araştırmamda yardımlarını esirgemeyen Güler AKAY'a, Sayın Şükrü GELMEZ'e, hoşgörülü müdürümüz Sultan GELMEZ'e, çalışmama büyük katkılarından dolayı İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Murat ALTAŞ
Haziran, 2013

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili Beyoğlu ilçesindeki ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ‘‘okul yöneticilerinin öğretimsel rolleri’’nin öğretmenler tarafından değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Tarama modelinde ele alınan çalışmanın evrenini 2012- 2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde görev yapan ilk ve orta dereceli okulların müdürleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. 2012/2013 eğitim öğretim döneminde eğitim sistemimizdeki yenilikler neticesinde alınan karar gereği ilçedeki ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul şekline dönüştürülmüştür. 4+4+4 eğitim sisteminden önce 25 adet ilköğretim okulu bulunan Beyoğlu ilçesinde 24 ilkokul, 24 ortaokul, 2 İmam Hatip Ortaokulu'nun hizmet vermesi kararlaştırılmış, çalışma süresince okul dönüşümleri devam etmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin verdiği cevaplar cinsiyet, kıdem, mezun olduğu okul, branş, sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre analiz edilmiştir.

İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Öğretmenler tarafından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı boyutundaki tüm maddeler ve toplamı “çoğu zaman” olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenler tarafından öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutundaki tüm maddeler ve toplamı “çoğu zaman” olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenler tarafından düzenli öğrenme ve öğretme çevresi oluşturma” boyutundaki tüm maddeler ve toplamı “çoğu zaman” olarak değerlendirilmiştir.

İstanbul İli Beyoğlu ilçesindeki İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri algılarını incelediğimizde, okul yöneticilerinin en üst düzeyde sergiledikleri öğretimsel liderlik rolü derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama iken en alt düzeyde sergilenen öğretimsel liderlik rolü öğretmenlere yönelik konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lider, yönetici, öğretimsel lider, eğitim, öğretmen, öğrenci.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate “the school administrators’ instructional roles“ by the administrators and the teachers at primary and secondary schools in Beyoğlu district of Istanbul.

The population of the study dealt with screening model is the administrators and the teachers of the primary and secondary school levels of the schools during the 2012-2013 academic year in Beyoğlu district in Istanbul. As a result of the innovations in educational system, elementary schools have been divided and transformed to primary and secondary schools. While there were 25 elementary schools in Beyoğlu district in Istanbul before the 4+4+4 educational system, it was agreed to grow into 24 primary schools, 24 secondary schools, 2 religious vocational secondary school serving and the school conversions continued throughout the study.

In this study, the answers of the teachers were analyzed according to the variables as gender, seniority, the graduation school, branch, the number of students in the class.

As a result, there is not a statically significant difference between all the sub-dimensions and gender in the primary and secondary school teachers’ perception of administrators’ instructional leadership.

There is not a statistically significant difference between in the sub-dimension of “Determination and Sharing the Objectives of School” and the branch of the

teachers in the primary and secondary school teachers' perception of administrators' instructional leadership.

There is not a statistically significant difference between in the sub-dimension of "Supporting the Improvement of Teachers" and the branch of the teachers in the primary and secondary school teachers' perception of administrators' instructional leadership.

All the items of "Determination and Sharing the Objectives of School", "The Teaching Process and the Assessment of Students" and "Creating a regular learning and teaching atmosphere" are evaluated as "Usually" by the teachers.

Key Words: Leadership, Administrator, Instructional Leadership, Instruction, Teacher, Student.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR.....	x
SEMBOLLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
I. BÖLÜM	
GİRİŞ.....	1
1.1 LİDERLİK.....	3
1.2. Liderlik Kuramları.....	10
1.2.1 Özellik Kuramları.....	10
1.2.2. Davranışsal Kuramlar	13
1.2.3. Durumsallık Kuramları.....	15
1.3. Liderlik Türleri.....	17
1.3.1 Öğretimsel Liderlik	17
1.3.1.1 Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları.....	23
1.3.1.1.1 Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı.....	24
1.3.1.1.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi.....	26
1.3.1.1.3 Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi.....	28

1.3.1.1.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi.....	29
1.3.1.1.5 Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma.....	31
1.4. Problem.....	33
1.5. Araştırmanın Amacı.....	36
1.6. Önem.....	38
1.7. Varsayımlar.....	39
1.8. Sınırlılıklar.....	39
1.9. Tanımlar	40
1.10. İlgili Araştırmalar.....	40
1.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	40
1.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	45
1.10.3. Araştırmaları Değerlendirme.....	48
II. BÖLÜM	
YÖNTEM.....	50
2.1. Araştırmanın Modeli	50
2.2. Evren ve Örneklem.....	51
2.3. Veri Toplama Araçları.....	53
2.4. Veri Toplama İle İlgili Aşamalar.....	54
2.5. Verileri Çözümleme Yöntemi.....	55
2.6. Süre ve Olanaklar.....	55
III. BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUM.....	59
IV. BÖLÜM	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	100
4.1.Sonuç ve Tartışma.....	100

4.2 Öneriler.....	106
KAYNAKLAR.....	110
EKLER.....	113
EK-1: Öğretimsel Liderlik Ölçeği.....	113
EK-2 Anket İzin Onayı.....	118
EK-3 Anket Dağıtım Listesi.....	120
ÖZGEÇMİŞ.....	121

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
ISSCL	: Interstate School Leaders Licensure Consortium Council of Chief State School Officers
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
PERT	: Program Evaluation and Review Technique (Program Değerlendirme ve Gözden Geçirme Tekniği)
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Yy	: Yüzyıl
Akt	: Aktaran
MTSK	: Motorlu Taşıtlar Sürücü Kursu
AR-GE	: Araştırma- geliştirme

SEMBOLLER

t-value	: t-değeri
df	: serbestlik derecesi
Significance 2- tailed	: (iki-kuyruklu/yönlü anlamlılık
F	: frekans
X	: ortalama
Ss	: Standart Sapma
t	: Bağımsız gruplar t testi t değeri
p	: Anlamlılık değeri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Lider İle Yönetici Arasındaki Farklılıklar.....	9
Tablo 2.1. Değişkenlerin Güvenilirlik Göstergeleri.....	58
Tablo 3.1. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine göre Dağılımları....	60
Tablo 4.1. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı.....	62
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Farklılığı.....	64
Tablo 4.2.1. Varyansların Homojenliği Testi.....	65
Tablo 4.2.2. Anova Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.2.2.1. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Scheffe Testi.....	67
Tablo 4.2.2.2 Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Scheffe Testi.....	68
Tablo 4.2.2.3. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu Scheffe Testi.....	70
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Farklılığı.....	72
Tablo 4.3.1 Varyansların Homojenliği Testi.....	73

Tablo 4.3.2 Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyetlerine Göre Farklılığı Anova Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.3.2.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyetlerine Göre Farklılığı Scheffe Testi Sonuçları (Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu).....	75
Tablo 4.3.2.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyetlerine Göre Farklılığı Scheffe Testi Sonuçları (Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu).....	77
Tablo 4.3.2.3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyetlerine Göre Farklılığı Scheffe Testi Sonuçları (Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu).....	79
Tablo 4.3.2.4. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyetlerine Göre Farklılığı Scheffe Testi Sonuçları (Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu).....	81
Tablo 4.3.2.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyetlerine Göre Farklılığı Scheffe Testi Sonuçları (Okulun Düzenli Öğretme, Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu).....	82
Tablo 4.4.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Farklılığı (Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	84

Tablo 4.4.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Farklılığı (Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu).....	85
Tablo 4.4.3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Farklılığı (Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu).....	86
Tablo 4.4.4. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Farklılığı (Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi).....	87
Tablo 4.4.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Farklılığı (Düzenli Öğretme- öğrenme Çevresi ve İklimi oluşturma).....	88
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Farklılığı.....	90
Tablo 4.5.1. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Varyansların Homojenliği Testi	91
Tablo 4.5.2. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Anova Testi	91
Tablo 5.1. İlk ve Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin ‘‘ Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı’’ Boyutunda Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Aritmetik ortalaması ve Standart Sapması	93
Tablo 5.2. İlk ve Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin ‘‘Eğitim Programı Ve Öğretim Sürecinin	

Yönetimi” Boyutunda Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Aritmetik ortalaması ve Standart Sapması94

Tablo 5.3. İlk ve Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin “ Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” Boyutunda Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Aritmetik ortalaması ve Standart Sapması.....96

Tablo 5.4. İlk ve Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin “ Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” Boyutunda Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Aritmetik ortalaması ve Standart Sapması97

Tablo 5.5. İlk ve Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin “ Düzenli Öğrenme ve Öğretmen Çevresi Oluşturma” Boyutunda Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Aritmetik ortalaması ve Standart Sapması99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Örneklem Seçimi.....	52
Şekil 2. Bir Araştırma Projesi İçin PERT Serim Planlaması.....	56
Şekil 3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu Kıdem Değişkeni.....	69
Şekil 4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu Kıdem Değişkeni..	71
Şekil 5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyetlerine Göre Farklılığı	76
Şekil 6. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyetlerine Göre Farklılığı (Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu)	80

I. BÖLÜM

Bu bölümde; liderlik ve lider, liderlik kuramları, lider ve yönetici, öğretimsel liderlik, okul yönetimi, okul yöneticiliği ve okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi ile ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

GİRİŞ

Geçmiş dönemlerden başlayarak günümüze doğru bir inceleme yapacak olursak eğitim alanında ihtiyaç ve beklentilerin her geçen gün arttığını görüyoruz. Gelişen teknoloji ile birlikte eğitimde yenilik ve değişimin daha hızlı olması öğrenen örgütlerin varlığını zorunlu kılmıştır. Kurumundaki çalışanların eğitilmesinde ve bu değişikliklerden haberdar edilmesinde önemli rollerden biri de doğal olarak kurum yöneticisindedir.

Bilgi toplumunda bireylerin mesleki rolleri zaman içinde değişime uğrayacaktır. Kariyere dayalı öğrenilmiş bir mesleğin sürdürülmesi yerine, meslek sahibinin mesleki bilgisini sürekli yenilemesi gerekecektir. Mesleki başarı, sürekli kendini yenilemeye bağlı olacaktır. Meslek sahibi için okullar, pratik bilgiden çok, soyut düzeydeki bilimsel bilgiyi kullanabilmenin yöntem ve tekniklerine yönelecektir (Çelik, 1996, s.32).

Toplumdaki sosyal ve ekonomik değişmeler, özellikle okulda çalışan eğitici iş görenin düşünüş ve davranışlarındaki değişmeleri zorunlu kılar. Okul yöneticisi ve öğretici iş gören bu gelişmelerin öncüsü ve gerektirdiği yeniliklerin uygulayıcısı olma durumundadır (Bayrak ve Bayrak 2002, s.9).

Bu araştırmanın amacı; İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde görev yapan resmi ilkokul ve ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenler tarafından algılanma düzeyini belirlemektir. İstanbul ili Beyoğlu ilçesi resmi ilk ve orta dereceli okullarda 2012–2013 eğitim- öğretim yılında görev yapan öğretmenler araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Araştırmada tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiş 25 ilkokul ve ortaokulda görev yapan toplam 330 öğretmene anket uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, liderlik, öğretimsel liderlik, öz yeterlik ve öğretmen öz yeterliği ile ilgili bilgiler, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ve öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmektedir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırma bulgularına dair yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracına dair tüm bilgiler ile araştırmanın evren ve örneklemeyle ilgili açıklamalar da bu bölümde yer almaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, yapılan uygulama sonucunda araştırmanın tüm alt problemlerine dair elde edilen bulgular bulunmaktadır.

Araştırmanın beşinci bölümünde, elde edilmiş olan sonuçlar ile uygulayıcı ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın son bölümünde, verilerin toplanmasında kullanılan kaynaklar belirtilmiştir.

Ekler bölümünde ise araştırmada kullanılan öğretimsel liderlik anketi sorularının alt boyutlara göre dağılımı, öz yeterlik anketinin alt boyutlara göre dağılımı, ölçek onay belgesi, öğretmen öz yeterlik ölçeği kullanım izni, ölçek ve son olarak da araştırmacının özgeçmişini yer almaktadır.

1.1 Liderlik

20. yy'da değişik alanlarda hem teorisyenler hem de uygulayıcılar liderliği çözümlenmek için yoğun çabalar sarf etmişlerdir. Bu çabalar, liderlikle ilgili çeşitli yaklaşımların gelişmesine, yapılan tanımlamaların açıklanmasına katkıda bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından çeşitli liderlik tanımları geliştirilmiştir:

Dubin (1968) liderliği, "yetki kullanımı ve karar verme" olarak ele almıştır. Fiedler ise lideri, "bir gruptan göreve yönelik etkinlikleri yönetme ve koordine etme görevi verilmiş birey" olarak tanımlamaktadır. Stogdill ise liderliği "organize bir grubun hedef belirleme ve başarıma faaliyetlerini etkileme süreci" olarak tanımlamaktadır (Akt. Ensari, 2002, s.81). Liderlik alanında yapılan araştırmaları incelediğimizde farklı ve detaylı tanımlar dikkatimizi çekmektedir.

"Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, bilgi ve yeteneklerin

toplamıdır.” (Eren,1996, s.387). Lider, örgütün amaçları doğrultusunda yaşamasını, gelişmesini sağlamada aratıcı, başlatıcı rol oynayan bireydir. Lider, günlük değil kritik karar veren kişidir. Liderlik geleceği görmeyi, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı vizyon ve hedefler belirlemeyi ve insanları da bunları gerçekleştirmek için seferber etmeyi içermektedir (Şişman ve Turan, 2001, s.76). "Liderlik" kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmaya çalışılmış, Türk Dil Kurumu da bu kavrama şöyle bir açıklama getirmiştir.

TDK' ya göre lider, "Bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse" olarak tanımlanmıştır.

Bender (1997), liderliğin bir takım nitelikleri gerekli kıldığını belirterek bu nitelikleri aşağıdaki şekilde sıralamaktadır (Akt. Sağır, 2011,s.17).

- *Liderlik insanlık içindir.*
- *Liderlik, asıl kendi liderliğinizi yapmaktır.*
- *Liderlik, içsel bir motivasyondur.*
- *Liderlik, aczini kabullenerek mükemmel için çalışmaktır.*
- *Liderlik, değişimdir.*
- *Liderlik, güvendir.*
- *Liderlik, büyüme-dir.*
- *Liderlik, enerji dolu olmaktır.*
- *Liderlik, pozitif bir tecrübe üretimidir.*
- *Liderlik, istikrar üzere sonuçlar üretmektir.*
- *Liderlik, korkuyu azaltmak, umudu çoğaltmaktır.*

Bender'in sıraladığı maddelerde genel anlamda bir liderden çevresinin tüm beklentilerini görebilmekteyiz. Lider mesaisinin büyük bölümünde astlarıyla iletişim halindedir.

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

Liderlik kavramına ilişkin tanımların ortak noktaları; gönüllülük temelinde çalışanların güdülenmesi, cesaretlendirilmesi, yönlendirilmesi ve onların yaratıcılığının ortaya çıkartılması ve harekete geçirilmesidir. Buna göre, etkin liderliğin temeli organizasyonun misyonunu belirlemeye, tanımlamaya ve bunu açık bir biçimde ortaya koymaya dayanır. Bu bağlamda liderler örgüt vizyonunu, hedefleri, öncelikleri ve standartları tespit eder ve bunların bozulmaması için gerekli önlemleri alır, uzlaşmaları sağlar (Arslan, 2007,s.6).

Liderlik ile yöneticilik kavramları çoğu kez birbiriyle karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak bu iki kavram çok farklıdır. Yönetici, başkaları tarafından o pozisyona getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulayan ve denetleyen kişidir. Ödül ve cezaya dayalı yasal gücü vardır. Lider ise, başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidilebileceğini gösteren, hedef ve misyon koyan, yani yol gösteren kişidir. Her yöneticinin liderlik özelliklerine sahip olması

beklenmezken, her liderin yöneticilik özelliklerine sahip olması beklenmektedir (Çelik 2004, s.189).

Yönetim alanında sık sık kullanılan iki kavram vardır: Bunlar yönetici ve lider kavramlarıdır. Bu kavramlar, bazen eş anlamlı bazen de farklı anlamda kullanılmaktadır. Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan kişidir. Lider ise örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir (Erdoğan, 2003, s. 35).

Liderler, izleyenleri etkileme sürecinde bir çok güç kaynağını kullanabilir. Bunlara etki kaynakları da diyebiliriz. Örgütlerde liderler başlıca şu beş çeşit önemli güç kaynaklarını kullanırlar (Can V, 1985, s.234; Çelik, 2003, s.4).

1. Yasal Güç: Yasal güç, liderin hiyerarşik yapı içindeki konumuna ya da rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür.
2. Ödül Gücü: Liderlerin astlarının yeteneklerini değerlendirdikleri güçtür.
3. Zorlayıcı Güç: Liderin direktiflerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kullandıkları güçtür.
4. Uzmanlık Gücü: Grubun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgilerdir.
5. Karizmatik Güç: Liderin izleyenler üzerindeki çekiciliğini ve saygısını yansıtan güçtür.

Yasal, zorlayıcı ve ödül gücü örgütsel gücü oluştururken, uzmanlık ve karizma gücü kişisel güçleri oluşturmaktadır. Liderlik açısından önemli olan, bu örgütsel güçler yanında kişisel güçlerin de kullanılmasıdır (Çelik, 2003, s.6). Lider ile yöneticinin işte bu nokta ayrıldığını söyleyebiliriz. Liderin kişisel gücü vardır,

gerektiğinde gücünü bu karizmasından ve otoritesinden alır. Yönetici kendisine verilen yetkileri kullanır, otoritesini mevzuattan alır.

Yöneticilik kavramı insanların ortaya çıkmasından çok daha önce doğada görülmüştür, bütün omurgalı türler sosyal örgütlenme ve yöneticilik özelliklerinin görüldüğü gruplar halinde yaşamaktadırlar. Özellikle insanın da dahil olduğu grup olan primatlar grubunda karmaşık yöneticilik davranışları incelenmiştir. İnsanlar incelendiğinde ise en izole olmuş kültürlerde bile yöneticilik kavramı görülmektedir. Tarih öncesi dönemlerde şefler, samanlar ve cesur savaşçılar toplumlarının yöneticileriydiler. Doğayla mücadelenin yoğunluğundan dolayı yöneticiler bu becerilerini toplumlarının var oluşunu sağlayabilmeye odaklanmışlardı (Akat ve Budak, 2001, s.18). Eski çağlardan itibaren insanların bir yöneticiye ihtiyaç duyduğunu, içlerinden bir takım özellikleriyle diğerlerinden ayrılan kişiyi kendilerini yönetmeleri için seçebildikleri görülmüştür. Yönetici, lider kavramları tarihi süreçte evrim geçirmiş, lider ya da yönetici farklı kesimlerden seçilebilmiştir. İnsanlar önderlerine çeşitli ilahi güç ve kabiliyetler yüklemişlerdir.

Zaman içinde toplumların da gelişmesiyle krallar, peygamberler, rahipler ve kumandanlar toplumlarının yöneticileri durumuna geldiler. Artık yöneticilerin görevi sadece toplumunun var oluşunu sağlayabilmek değildi, toplumunu geliştirmek daha ileriye götürmektir. Bu dönemlerde yöneticilerin ilahi ve gizemli özellikleri olduğuna inanılırdı. Örneğin antik Mısır halkı firavunların tanrı olduğuna, Bizanslılar imparatorlarının kutsal nitelikleri olduğuna inanırdı ve üç ilahi dinin (Yahudilik, Hıristiyanlık, Müslümanlık) peygamberlerinin bilgi ve güçleri tanrıdan gelmekteydi. Rönesans'la beraber yöneticilerin zekaları ve beceriklilikleri gibi insani özellikleri daha çok önem kazanmaya başlamıştır (Akat ve Budak, 2001, s.18).

Tarihi dönemlerden günümüze doğru yöneticilik kavramı gelişen iletişim araçlarının etkisiyle evrim geçirmiştir. Bu aşamada çeşitli yöneticilik kavramları görebilmekteyiz. Cattel, yöneticiliği diğerlerinin kendisini izlemesini başarma yeteneği olarak tanımlamıştır. Stogdill ise yöneticiliğin grup faaliyetlerini amaçları belirleme ve gerçekleştirme yönünde etkileme yeteneği olarak tanımlamıştır. Cain ise yöneticiliğin engelleri tanımlamak ve ortadan kaldırmak, insanlara yöneticilik özellikleri göstermek ve onlara esin kaynağı olmak gibi üç temel özellikten oluştuğunu ifade etmiştir (Akt. Yalçın, 2007, s. 67). Araştırmacılar, yukarıda da anlatıldığı gibi, yöneticiliğe önder, grubu etkileme yeteneği ve esin kaynağı şeklinde açıklamalar getirmiştir. Yöneticilik kavramını özele indirgediğimizde bizi ilgilendiren boyutuyla okul yöneticiliği aklımıza gelmelidir. Yöneticinin eğitim alanındaki varoluş nedeni ve fonksiyonu araştırmalarda şu şekilde yer bulmuştur.

Bir okulda yönetimin var olma nedeni, eğitim programına uygun öğrenciler yetiştirirken, yasa ve kurallara uygun bir işleyişi sağlamaktır. Okul yönetiminin işlevi, eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için okuldaki madde ve insan kaynaklarının örgütlenip eşgüdülenerak, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesini sağlamaktır. Amaçların gerçekleşmesi için gerekli kaynaklara en az zaman, en az emek ve en az para sarf edecek biçimde işlerlik kazandırmak yönetimin etkili ve yeterli olması ile mümkündür. Okul yönetimi denildiğinde ilk akla gelen müdür ve müdür yardımcılarıdır (Kayhan ve Eroğlu, 2002, s.50).

Lider ile yönetici kavramları araştırmacılar tarafından incelenmiş, tanımlamalar yapılmıştır. İki kavram arasındaki farklar ortaya koyulmuş, kimlerin lider, kimlerin yönetici olduğu, olabileceği hakkında görüşler belirtilmiştir. Lider ile

yönetici arasındaki farklılığı maddeler halinde incelemek ve bir kıyas yapabilmek için aşağıdaki tabloya göz atabiliriz.

Tablo 1. Lider İle Yönetici Arasındaki Farklılıklar

LİDER	YÖNETİCİ
Her lider az-çok yöneticidir.	Her yönetici lider değildir.
Liderlikte baskı değil inandırma vardır.	Yönetici kendisine verilen yetkilerle baskı ile iş yaptırabilir.
Lider otoritesini daha çok kişiliğinden ve kendi grubundan alır.	Yönetici otoritesini mevzuattan alır.
Kişinin lider olabilmesi için ona tabii olan insanların varlığı zorunludur.	Yönetici için böyle bir zorunluluk yoktur.
Lider grubu tarafından seçilir.	Yönetici atama ile getirilir.
Liderin en önemli görevi etkilemedir.	Yöneticinin görevi yönetim fonksiyonlarını yerine getirerek örgütsel amaca ulaşmaktır.
Lider grubun diğer üyeleriyle çok yakın, özel ilişkiler kurmaya yönelebilir.	Yönetici iş görenlerle dostluğa dayanan ilişkiler kurabilir ancak senli-benli olamaz.
Lider yöneticiye kıyasla daha az görevle karşı karşıyadır.	Yönetici çalıştığı kurumun her şeyinden sorumludur.
İş görene yönelik.	Yönetime yönelik.
Kişisel gücünü kullanır.	Yasal gücü kullanır.
Büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır.	Yönetici bu planların gerçekleştirilmesini sağlar.
Gruba karşı sorumludur.	Hem gruba hem de üstlerine karşı sorumludur.
Grup üyeleri isteyerek liderin emrine uyarlar.	Yöneticilikte böyle bir keyfiyet söz konusu değildir.
Yenilik yapar.	İdare eder.
Geliştirir.	Muhafaza eder.
İnsan üzerine yoğunlaşır.	Sistem ve yapı üzerine yoğunlaşır.
Güven verir.	Kontrole güvenir.
Liderin uzun bir perspektifi vardır.	Yönetici kısa görüşlüdür.
Ne ve niçin diye sorar.	Nasıl ve ne zaman diye sorar.
Statükoyu değiştirmeye çalışır.	Statükoyu kabullenir.
Lider doğru işi yapar.	Yönetici işi doğru yapar.

(İlgar, 2000, s. 62-63).

Tablo 1’de liderin yöneticiden ayrılan yönleri güzel bir şekilde ortaya konulmuştur. Her lider yönetici olabilirken, her yönetici bir lider değildir. Lider gücünü karizmasından, kişiliğinden alırken, yönetici gücünü mevzuattan alır. Lider geliştirir, yönetici muhafaza eder. Lider güven verir, yönetici kontrol eder. Lideri yöneticiden ayıran vasıfları genel hatlarıyla bu şekilde özetleyebiliriz.

1.2 Liderlik Kuramları

Liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda liderliğin farklı yönleri üzerinde durulmuş ve araştırmalar sonucunda liderliğe ilişkin bir takım kuramlar ortaya atılmıştır.

Liderlikle ilgili olarak başta ABD olmak üzere batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir. Ayrıca geçmişte farklı kuramsal temellere dayalı olarak liderlikle ilgili çeşitli araştırmalarda yapılmış ve yapılmaktadır. Bu araştırmalarda liderlerin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur. Bu teoriler, yaygın bir şekilde (a) özellikler kuramı, (b) davranışsal kuram ve (c) durumsal kuram olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır (Şişman, 2002, s.5).

1.2.1. Özellik Kuramları

Liderlik konusundaki ilk çalışmalar, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlamıştır ve liderlerin ortak özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yaşadıkları dönemlere damgasını vuran liderlerin kişisel özellikleri araştırılarak, liderlik için gerekli olan bireysel ve

toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır. Napoleon, Gandhi, Lincoln, Martin Luther King ve Atatürk gibi unutulmaz ve karizmatik liderlerin yaşadıkları dönem içinde ortaya çıkışları ve etkileri uzun yıllar araştırma konusu olmuş ve bu kişilerin liderlik özellikleri araştırılmıştır. Bu kuramın hareket noktası “lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur” şeklinde özetlenebilir (Şişman, 2002, s.5).

Daft’a göre (2000), özellik kuramları, liderleri diğer insanlardan farklı kılan kişisel, fiziksel ya da düşünsel özellikleri bulmaya yönelmiştir. Russel (1996), özellik kuramları konusunda çalışan araştırmacıların özelliklerin doğuştan geldiğini savunduklarını, sonradan geliştirilemeyeceğini ifade ettiklerini belirtmiştir (Akt. Çakar, 2005, s.6).

Özellik kuramlarında başarılı ve başarısız liderlerin özellikleri karşılaştırılmaya çalışılmış, yapılan karşılaştırmalarda liderlerin belirgin özellikleri ortaya konmuştur” (Çelik, 2003, s.8). “Bu yaklaşımın üzerinde yoğunlaştığı nokta, grup üyeleri arasında başarılı liderleri başarısız liderlerden ayıran fiziksel ve kişilik özelliklerini bulmak olmuştur” (Gümüseli, 1996, s.5). Bazı araştırmacılar bu kuram dahilinde liderleri başarılı, başarısız olarak ayırırken, bazıları da liderlerin doğal lider olmaları yönüyle diğerlerinden ayrıldıkları konusuna vurgu yapmıştır. “Bu kuramın hareket noktası, “lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur” şeklinde özetlenebilir” (Şişman, 2004, s.5).

Özellikler teorisi konusunda yapılan çalışmalarda ister lideri tanımlarken güç ve kontrole dayalı bir yetkinliği vurgulasın, ister grubu ön plana çıkartsın, ulaşılmak

istenen nokta, bazı insanların doğal liderler oldukları ve başkalarından karakteristik olarak ayrıldıkları yargısıdır (Akdemir, 2008, s.74).

Liderliği belirlediği varsayılan özelliklerin çoğunun aynı anda bir kişide bulunmasının mümkün olmaması ve bazen izleyiciler arasından liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar bulunduğu halde bunların lider olarak ortaya çıkamaması ve bu özelliklerin kolaylıkla ölçülememesi, liderlikle ilgili yeni arayışları gündeme getirmiştir. Bunun üzerine liderin sahip olduğu özellikler yerine izleyicilerin özelliklerine ve liderin nasıl davrandığı konusuna ağırlık verilmiş ve ortaya davranışsal liderlik yaklaşımı çıkmıştır (Arslan, 2007, s.9). Liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar ve arayışlar konuyu liderin davranışının incelenmesine getirmiştir.

Ralph Stogdil, 1904 ve 1947 yılları arasında yapılan ampirik çalışmayı analiz etmiştir. Bunun sonucunda liderlerin izleyicilerden farklı olan beş temel özelliğini belirtmiştir (Çelik, 2003, s.8).

- 1.Kapasite (zeka, dikkatli olma, orjinallik ve yargılama)
- 2.Başarı (eğitim, bilgi ve atletik başarı)
- 3.Sorumluluk (bağımlılık, girişim, direnme, saldırganlık, kendine güven ve üstün olma isteği)
- 4.Katılma (etkinlik, sosyallik, işbirliği, uyum sağlama ve nüktedanlık)
- 5.Konum (sosyo-ekonomik konum ve popülerite)

Araştırma sonuçlarına dayanarak bir liderde bulunması gereken özellikler o toplumun yapısına göre de değişebilirken liderlerin belli yönlerden izleyenlerden farklı olması gerekir. Örneğin, zekâ, iletişim becerileri, yeterlilik, ilgi, motive etme gücü ve elindeki gücü doğru kullanabilme yeteneği bu özelliklerden bazılarıdır.

1.2. 2. Davranışsal Kuramlar

Özellikler kuramının liderlik süreçlerini açıklamada yetersiz kalması üzerine, dikkatler liderlik sürecinin bir başka değişkeni olan izleyenlerin ya da grupların yapı ve işleyişlerine çevrilmiştir. İzleyenlerin özellikleri ve liderin davranışları araştırılmaya başlanmıştır (Çelik, 2003, s.11). Liderlik sürecini açıklamaya çalışan Davranışçı kuramın ana fikri, liderleri başarılı ve etkin yapan hususun, liderin özelliklerinden çok, liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğudur (Koçel, 1989, s.262). Davranışsal Teori kapsamındaki çalışmalar, daha çok liderin davranışları, tutum ve becerilerini konu edinen ve grup üzerindeki etkisini inceleyen niteliktedir. Konu ile alakalı çalışmalar daha çok iş ve insan odaklı liderlik alternatifleri ve iki alternatifin farklı harmanlandırılmış versiyonları üzerinde durmaktadır (Akdemir, 2008\b, s.76). Davranışsal kuram ile ilgili yapılan tanımlamalarda liderin bireysel niteliklerinden çok, tutumu, davranışları ve sürecin değerlendirildiğini görmekteyiz.

Robbins'e göre (1994), davranışsal kuram, sadece liderliğin yapısı hakkında araştırma yapmayı amaçlamamıştır. Eğer özellik yaklaşımı başarılı olsaydı, liderlik gerektiren örgütlerde ve gruplarda, formal makamları dolduracak doğru kişilerin seçilmesi için bir temel sağlanmış olunacaktı. Oysa davranışsal kuramlar, liderliğin önemli davranışsal belirleyicileri ortaya çıkartılırsa, insanları lider olarak eğitilebileceğini savunmaktadır. Uygulama açısından, özellik kuramı ile davranışsal kuram arasındaki fark, kuramların varsayımlarından doğmaktadır. Bu varsayımın temelinde ise Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmaları yatmaktadır (Akt. İnceler, 2005, s.26).

Çelik'e göre (2003), davranışçı kuramlara göre etkili lider, bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler: (1) Görev yönelimli liderlik davranışını sergileyerek işgörenleri daha kaliteli iş yapmaya yöneltir. (2) Grup üyelerine destek sağlayarak işgörenlerin bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur (Akt. Yılmaz, 2010, s.21).

Davranışsal kuramın temel varsayımı lideri başarılı ve etkin yapan unsurun liderin özelliklerinden çok, liderlik sürecinde gösterdiği davranışlar olduğu yönündedir. Liderlik sürecinin anlaşılması ve açıklanması konusunda davranışsal teoriler önemli katkılarda bulunmuşlardır. Ancak liderlik sürecinin oluşturduğu çevreye ve koşullara ağırlık vermemeleri bu görüşlerin de zayıf tarafı olmuştur. Davranışsal teoriler genellikle demokratik liderlik davranışının etkili olduğunu varsayımlardır. Oysa değişik koşullarda ise ve üretime ağırlık veren liderlik davranışları da en azından kişilere ağırlık veren liderlik davranışı kadar etkili olabilir (Koçel, 1995, s.352).

Davranışsal liderlik teorisinin ana fikri lideri başarılı ve etkin yapan hususun liderin özelliklerinden çok liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlardır. Ama liderlik tarzının, diğer bir anlatımla liderin ne ve nasıl yaptığının incelenmesidir. Liderin astları ile iletişim şekli, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vb. gibi davranışları liderin davranışlarını belirleyen önemli faktörlerdir (İlgar, 2000, s.60).

1.2.3. Durumsallık Kuramları

Durumsallık yaklaşımı, çağdaş liderlik yaklaşımları arasında yer almaktadır. Liderlik konusunda yapılan önceki çalışmalarda daha çok liderin kişilik özellikleriyle lider davranışları arasındaki ilişkisi ortaya konmuştur. Durumsallık yaklaşımları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek en etkili bir liderlik biçimi yoktur (Başaran, 1992, s.73).

Durumsallık teorisi liderliği liderlik olayının oluştuğu koşulları dikkate alarak açıklamaya çalışır. Bu teoriye göre en iyi lider, davranış şeklini durumlara, gruba ve kişisel özelliklerine uydurabilen kişidir (İlgar, 2000, s.60). Gray ve Starke'e göre, (1988), "Durumsallık yaklaşımları etkili liderlik için liderlik durumlarındaki çevresel değişkenleri düşünmek amacıyla geliştirilmiştir.. Bütün bu yaklaşımların arkasında yatan mantık; etkili bir liderlik sonsuz, sınırsız ya da kesin değildir. Aslında her liderlik durumunda birbiri ile karşılıklı etkileşim içinde bulunan hem çevresel hem de insani birden fazla değişkene bağlıdır. Olasılık teorileri ile ilgili çalışmaların çoğunluğu, önemli olduğuna inanılan değişkenlerin tanımlanması ve ölçülmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu teori ile ilgili son dönemlerde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak liderliğin tamamıyla anlaşılmasını sağlayacak çalışmalar gereklidir." (Akt. Akgün, 2001, s.20-21). Durumsallık kuramları genel, kesin bir lider tanımı yapmak yerine farklı durumlarda farklı liderlik biçimlerinin etkili olabileceği üzerine yoğunlaşmıştır.

Fiedler, iş ve ilişki merkezli olmak üzere, iki türlü liderlik biçimi belirlemiştir. Liderlik biçiminin süreklilik arz eden bir durum olduğunu varsayan Fiedler'e göre, liderlik biçimi kolaylıkla değiştirilmez. İşte bu nedenle, iş merkezli

liderlik biçemi sergileyen bir lider, durumla ilgili olarak ilişki merkezli bir liderlik biçemi sergilemekte güçlük çekecek ve o durumda başarılı olamayacaktır. Bu anlamda, en etkili liderlik biçemi belirli bir duruma ve liderin biçeminin o duruma uygun olup olmadığına bağlıdır. Özellikle örgütlerde süreklilik arz eden bir özellik olarak liderlik biçimini değiştiremeyeceği var sayılan liderin stratejisi, kendi biçimine uymayan durumu değiştirmektir (Akt. Erçetin, 2000, s.14). Fiedler konuya farklı bir açıdan eğilmiş, belli bir duruma uygun olmayan liderin başarılı olamayacağını ifade etmiştir. Liderlik biçimini değiştiremeyeceği düşünülen lider, o anki durumu kendisine göre değiştirmek isteyecektir.

Durumsallık kuramı en uygun önderlik davranışının durumlara göre değişeceğini savunur. Yani en iyi ve en etkili tek bir yönetim (liderlik) tarzı yoktur. Bir bireyi her dönem ve her koşulda iyi bir lider olarak tanımlamak imkansızdır (İlgar, 2000, s.45). Aynı zaman da bu kuram, çağdaş liderlik kuramları arasından yer almaktadır. Durumsallık yaklaşımları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmayacağını savunmaktadır (Çelik, 1999, s.16).

Durumsallık kuramı lider davranışlarının tanımlanabileceği ortamdaki ayırıcı özellikleri tanımlamaya çalışmaktadır. Bu kavrama bağlı olarak araştırmacılar lider davranışı ve performansı üzerinde etkili olan özellikleri ayırmaya çalışmışlardır. Liderliğin durumsal yol göstericileri olarak varsayılan bu kavramlar şunları içermektedir (Hoy&Miksel, 1982, s.223).

1. Örgütün yapısal özellikleri (büyüklük, hiyerarşik yapı, şekil)
2. Örgüt iklimi (açıklık, katılma, grup atmosferi)
3. Rol özellikleri (pozisyonun gücü, isin çeşidi ve zorluğu, prosedürler)

4. Astların özellikleri (bilgi ve deneyim, tolerans gösterme, sorumluluk, güç)

1.3 Liderlik Türleri

Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalar birçok liderlik türünün ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Çelik'in (2003) sınıflandırmasına göre liderlik türleri öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, süper liderlik, moral liderlik, öğrenen liderlik, transformasyonel liderlik, vizyoner liderlik, kalite liderliği şeklinde sıralanabilir.

Araştırmanın bu bölümünde eğitim alanında geliştirilen, öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan öğretimsel liderlik türü incelenmeye çalışılacaktır.

1.3.1. Öğretimsel Liderlik

Evan'a göre (1994) öğretimsel liderlik, "Eğitim işini başarmak için müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurulunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt ikliminin yaratılmasıdır." (Akt. Aksoy, 2006, s.28).

"Öğretim liderliği kavramı, 1970'li yılların sonundan itibaren batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir. Bu araştırmalarda liderlik, okul iklimi, öğretmen, öğrenci, program, öğretim teknikleri, finansman, aile ve toplum katılımı gibi konular üzerinde en çok durulan boyutlar olarak belirlenmiştir. Öğretim liderliğine ilişkin ilk araştırmaların sonuçları 1980 ve 1990'lı yıllarda yapılan araştırmalarla da desteklenmiştir. Söz konusu çalışmalarda yine başarılı okulların özellikleri arasında açık bir okul misyonu geliştiren, dikkatleri öğrenme üzerinde toplayan ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir okul iklimi yaratmayı başaran öğretim liderlerinin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir." (Şişman, 2002, s.57).

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

Öğretimsel liderlik üzerine yapılan araştırmalar sonucunda çeşitli tanımlamalar da yapılmıştır. “ Öğretim lideri belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip kişidir.” (Polat, 1997, s.6). Erdoğan’a göre (2000), “Okul yöneticisi için yönetim biliminin sunduğu temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Okul yöneticisi, asıl olarak programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır.” (Akt. Tıkkır, 2005, s.26).

Öğretim liderliği bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak” olduğu gerçeğini hatırlamasıdır. Öğretim liderliği, yöneticinin görev yerinin makam odasının dışında sınıf ve koridorlar olduğu düşüncesine dayanır (Özden, 1998, s.13).

Çelik'in "öğretimsel liderlik kuramının eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları" konusunda sıraladığı maddeleri ve Özdemir, Memişoğlu ve Demiral'ın bu konudaki ifadelerini ekleyerek şöyle bir sentez yapabiliriz:

Öğretimsel liderlik mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır. Daha önceki geleneksel kuramlar ve 1980’li yıllardan sonra geliştirilen liderlik kuramları, okul dışı örgütlerde yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Buna karşılık öğretimsel liderlik kuramı, tamamen okul örgütlerine dayalı olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır (Çelik, 2003, s.225).

Eğitim ve öğretimsel liderlik sürekli bir değişim ve gelişme halindedir. Kendinden önceki kuramları sentezleyerek, günümüz iletişim ve bilgi çağında topluma yön verir. Özdemir (1998), eğitim ve değişim arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusu olduğunu; eğitimin toplumdaki değişimlerden etkilendiği ve bu değişimlere kendini yeniden düzenlemek zorunda olduğu gibi, eğitimin toplumun yenileşmesine öncülük ettiğini ifade etmektedir.

Öğretimsel liderlik ile öğrenme liderliği arasında yakın bir ilişki vardır. Öğretimsel liderlik, okul ve özellikle de sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşırken, öğrenme liderliği ise okul genelindeki örgütsel öğrenme üzerinde yoğunlaşmaktadır (Çelik, 2003, s.225).

Memişoğlu'nun çalışmasından bir bölüm bu aşamada dikkate alınmalıdır. “Okullarımızda öğretmenlerin sınıfta ne yaptığı ile hiç ilgilenmeyen, fakat onların ne kadar önce veya sonra geldiği üzerinde yoğunlaşan yöneticilerin eğitimin gelişmesine ne ölçüde katkıda bulunduğu tartışılmalıdır” (Memişoğlu, 2003, s.91).

Okul yöneticisi öğretimsel lider olarak yetiştirilebilir. Öğretimsel liderlik bazı kişisel özelliklere sahip olmadan çok, bir yetişme biçimini gerektirmektedir. Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik bazı lisansüstü eğitim programlarında öğretimsel liderlik konusu yer almıştır (Çelik, 2003, s.225).

Öğretimsel liderler, iş göreni sadece işbirliğine ve iş arkadaşlığına davet eden bir ortam oluşturmakla kalmayıp, bununla birlikte etkin işbirliğini oluşturan elemanların ne olduğunu da anlamalıdır. Öğretimsel liderlikle ilgili ideal programda, liderler, okulu tesis ederlerken eğitim ve danışmanlık uygulamalarında gerekli beceriler edinirler. Öğretimsel liderler ayrıca grup dinamiğini anlayıcı bir sistem geliştirmeli ve işbirliğini engelleyen engelleri bilmelidirler. Bunlara ek olarak, okul liderleri işbirliği, danışmanlık ve eğitimi veri tabanlı bir karar verme işlemi içerisinde birleştirecek araçları temin etmelidirler. İşbirliğine önem veren ve iş arkadaşlığı için fırsatlar oluşturan bir öğretimsel liderlik programı, öğrenci öğrenimini sürekli geliştirmeden önemli bir faktördür (Demiral, 2007, s. 61).

Öğretimsel lider, öğretimde kalite kontrolünü sağlar. Öğretim kalitesindeki düşüklüğü önlemeye çalışır. Öğretimsel liderlik kalite açısından değerlendirildiği zaman, öğretimin kalitesini kontrol etmeye yönelik bir liderlik yaklaşımı olarak görülebilir (Çelik, 2003, s.225).

Çelik'in "öğretimsel liderlik kuramının eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları" konusunda sıraladığı maddeleri ve Özdemir, Memişoğlu ve Demiral'ın bu konudaki ifadelerini incelediğimizde öğretimsel liderlerin sürekli kendilerini yenileyen ve geliştiren liderler olduğunu, çevresindekilerle karşılıklı etkileşim içerisinde kurumunu geliştirdiğini ve ileriye götürdüğünü görüyoruz.

Öğretimsel liderler aynı zamanda eğitim yöneticisi olarak çeşitli görev ve sorumlulukları üzerine almalı, öğretim liderliği rolünü en iyi şekilde yerine getirmelidir.

Farklı bakış açılarına göre eğitim yönetiminin ve eğitim yöneticisinin görev ve sorumlulukları değişiklik göstermektedir. Örneğin bir çalışmada eğitim yönetimindeki görev alanları sekiz başlık altında toplanmıştır (Aydın, 1994, s.180).

1. *Öğretim ve program geliştirme*
2. *Öğrenci işleri*
3. *Cevre okul liderliği*
4. *Öğrenen personel hizmeti*
5. *Okul binası ve alanı*
6. *Ulaşım*
7. *Örgüt ve yapı*
8. *Okul bütçesi ve işletme yönetimi*

Okul yöneticileri okul amaçlarının ilgililere duyurulmasını sağlamalıdır. Bu yolla okulla ilgili olanların okulun amaçlarından haberdar olması, bunları benimsemesi, desteklemesi, bu desteğin sürdürülmesi ve yoğunlaştırılması başarılabılır (Açıkalm, 1994, s.139).

Öğretimsel liderlik ve idari görevler, çoğu alanda yoruma bağlı olarak birbirlerinin alt kümesi olarak görülebilir. Kurumsal perspektiften bakıldığında öğretimsel liderlik, okul müdürünün zorunlu olduğu sorumluluklardan biri iken, okuldaki birçok görevden de biridir. Öğretimsel liderlik açısından bakıldığında ise bütün idari görevler, öğretimsel ihtiyacı karşılamaya yöneliktir ve öğretimsel liderliğin bir alt kümesidir (Demiral, 2007, s. 33).

Öğretimsel liderlik, tamamen eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçimi okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretimsel liderlik kavramı, etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmuştur.

Öğretimsel liderlik okul yöneticisinin klasik rol ve liderlik anlayışını köklü bir şekilde değiştirmiştir. Eski liderlik kuramlarında okul yöneticisinin bir takım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır (Çelik, 2003, s.204).

Öğretimsel liderliğin okul yönetimine uygun olarak geliştirilen bir model olduğunu görmekteyiz. Bu aşamada okuldaki öğretimsel liderlik rolleri ve davranışlarının yalnız okul müdürü ya da öğretmenlerde olması yerine ast üst ilişkisi içerisinde görev, yetki ve sorumlulukların paylaşılarak kurumun gelişmeye açık bir hale getirilmesi daha doğru olacaktır. Nitekim Jenkins'e (1998) göre, "Okulların hiyerarşik yapılarına bağlı olarak; okulların iyileştirilmesi sürecinde öğretmenler, yöneticilerin de ciddi biçimde sorumluluk yüklenmelerini isterler. Çünkü okul yöneticisinin kararlarının öğrencileri olumlu veya olumsuz yönde nasıl etkilediğini öğretmenler çok iyi bilirler. Okulların, bütün öğrencilerin öğrenmelerinin geliştirildiği ve öğrenme isteklerinin korunduğu ortam haline getirilmesi bütün eğitimcilerin sorumluluğundadır. Ancak çevreden de öğretim ortamını düzenlerken yardım almak gerekir. Bu sorumluluğu paylaşmaya çevrenin katılımını sağlamak, okul yöneticisinin görevidir." (Akt. Aksoy, 2006, s.47).

Okul liderliği alanında oldukça popüler hale gelen öğretim liderliği, okul yöneticisinin asıl yerinin geniş makam odası değil sınıf ve koridorlar olduğu görüşünü yaygınlaştırmaktadır. Bu, okul yönetiminde yeni bir anlayışı getirmektedir. Okul yöneticisinin zamanını sınıflarda ve koridorlarda geçirmesi, öğretmen ve öğrencilere o okulda neyin önemli olduğunun mesajını verecektir (Özden, 1998, s.147).

1.3.1.1 Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Şişman (2004), çalışmasında öğretimsel liderliği beş boyutta ele almıştır.

Bunlar:

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması olan birinci boyut, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi olan ikinci boyut, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi olan üçüncü boyut, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi olan dördüncü boyut ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması olan beşinci boyuttur (Şişman, 2004, s.139). Şişman, öğretimsel liderliği beş boyutta incelemiş, yöneticilerin rollerini gerçekleştirme düzeylerini bu gruplamayla derecelendirmeye çalışmıştır. Öğretim liderliği rollerinin gerçekleştirilme düzeyi araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde ele alınmıştır:

Smith ve Andrews'a (1989) göre, öğrencilerin başarılarını daha da üst seviyelere çıkaracak öğretim liderlerin dört stratejik alanda kendilerini göstermeleri gerekir. Birincisi kaynak sağlayan etkin öğretimsel lider: Öğretmenler en önemli kaynaklardır, onların eğitim öğretim uygulamaları hakkında bilgilendirilmeleri ve meslektaşlarıyla bilgi beceri ve kaynakları paylaşmaları hususlarında cesaretlendirilmeleri gerekir. Müdür, öğretmenlerinin zayıf ve güçlü yönlerini bilmeli, onların mutluluğu, sağlığı ve mesleki gelişimiyle yakından ilgilenmelidir. Bu yaklaşım, risk almada gönüllü eğitim kadrosu yaratmada ve olumlu yönde ilerlemede destek oluşturmaktadır. İkincisi öğretim kaynağı olmak müdür iyi bir öğretimin nasıl olduğunu kavrar, profesyonel olma yolunda bilgi birikimine sahip ve sürekli üretken olur. İletişimci olarak müdür, temel konularda personeliyle paylaşım halindedir. Bu konular; bütün çocuklar başarılı olabilir ve bunu tecrübe edebilirler, başarı başarıyı doğurur, okullar, öğrencilerinin başarılarını arttırabilir ve öğretim programları yapılmasında ve kararlar alınmasında, programlar açıkça

tanımlanmalıdır. Dördüncü vizyon sahibi olarak müdür, gün be gün geliştirmek üzere, okulun vizyonu ile tutarlı davranış modelleri sergiler, eğitimde inandığı şeyleri yaşar, yasadıklarını hisseder, amaçlarını gerçekleştirme ve hedeflerine ulaşmada kaynakları organize eder (Akt. Can, 2007, s.32).

Her okulun bulunduğu ortam, çevre, toplum, öğrenci ve öğretmen profilinin özelliklerine bağlı olarak okul müdürlerinin göstermeleri gereken liderlik davranışları da farklılaşmakta olup okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarıyla ilgili özünde aynı olmak koşulu ile çok sayıda sınıflamalar yapılmıştır. Okul yöneticisi, “okulun misyon ve vizyonunu belirleyip okul amaçlarını tanımlamalı, sınıf içi etkinliklere ve okulun öncelikli öğretimsel hedeflerine yönelik vizyon geliştirmeyi” kendine amaç edinmeli, yönetici, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmalı, öğrendiklerini okula aktarabilecekleri etkinlikler düzenlemelidir (Özdemir ve Sezgin, 2007; İnandı ve Özkan, 2006, s. 13).

1.3.1.1.1 Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı

Hallinger ve Murphy'e (1985) göre, bir okul müdürünün öğretim liderliği rolünün en önemli boyutlarından birisi okul amacını tanımlamadır. Öğretim liderlerinin çoğunlukla okulun başarmaya çalışması gereken hedeflerle ilgili bir vizyona sahip oldukları söylenir. Okulun amacını tanımlama; okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu amacı iş görenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (Akt. Gümüşeli, 1996, s.93).

Her okulun bulunduğu ortam, çevre, toplum, öğrenci ve öğretmen profilinin özelliklerine bağlı olarak okul müdürlerinin göstermeleri beklenen liderlik

davranışları da farklılaşabilir. Ancak değişmeyen bir şey varsa, o da her okulda etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamanın, esas itibariyle öğretmenlerin öğretmeni olarak nitelendirilebilecek okul müdürlerinin temel görevi ve sorumluluğu olduğudur. Ancak okul yöneticisinin bir okuldaki bütün işleri ve görevleri yalnız başına yapabilmesi ve başarabilmesi mümkün değildir. Bunun için de yöneticiye düşen, okulda paylaşma merkezli bir okul kültürü ve öğrenme kültürü oluşturulmasına öncülük etmektir (Şişman, 2004, s.74).

Okul yöneticileri okul amaçlarının ilgililere duyurulmasını sağlamalıdır. Bu yolla okulla ilgili olanların okulun amaçlarından haberdar olması, bunları benimsemesi, desteklemesi, bu desteğin sürdürülmesi ve yoğunlaştırılması gerekir (Açıkalın, 2007, s.9). Akdağ'a göre (2002), okulda açık olarak belirlenmiş bir misyon okulda her bireyin amaçları doğrultusunda yürümesinde önemli bir yere sahiptir. Okul toplantıları yapıcı dönütler verilerek sürdürülmeli, en belirgin tartışmalı sorunlar sorunun nasıl çözülebileceğini tartışan başka toplantılar izlemelidir. Okul müdürlerinin, öğretmenleri geliştirme yönünde motive etme, isteklendirme, sınıf içi faaliyetlerini daha etkili öğretim stratejileri ile geliştirmelerine imkân sağlamaları beklenir (Can, 2006, s. 21). Nitekim, öğretimsel liderliğin hakim olduğu okullarda okul toplantılarının düzenli yapılması, astlara gerekli motivasyonun sağlanması, okuldaki tüm faaliyetler için öğretmenlere imkanlar hazırlanması başarılı ve etkili okulların oluşmasını sağlayacaktır.

Başarılı okullarda gözlenen özelliklerden biri de öğrenme ve öğrencilerle ilgili yüksek standartların belirlenmiş olmasıdır. Amaçlar, gerçekleşmesi öngörülen davranış, standart ve durumlar olarak tanımlanırsa, bunların gerçekleşmesi, uğrunda gösterilecek çabaya bağlıdır. Yüksek düzeyde belirlenmiş amaçların gerçekleşmesi

de o denli fazla çabayı gerektirir. Okul amaçlarının belirlenmesinde, öğrenci davranış ve başarısıyla ilgili standartların da olabildiğince yüksek belirlenmesi, "çıtanın yüksek tutulması", herkesi daha fazla çalışmaya sevk edebilir (Şişman, 2004, s.82). Diğer yandan okul müdürleri okulun amaçlarının ilgililere duyurulması için etkili bir halkla ilişkiler sistemi kurarak bundan yararlanabilirler. Çünkü halkla ilişkilerin amacı, çevreyle kurumun amaçları yönünde bilgilendirici bir iletişim ortamı oluşturup işletmektir. Bu yolla okulla ilgili olanların okulun amaçlarından haberdar olması, bunları benimsemesi, desteklemesi, bu desteğin sürdürülmesi ve yoğunlaştırılması ile başarılabılır (Açıkalm, 1994, s.139).

1.3.1.1.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Eğitim örgütünün var oluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmek demektir (Başaran, 1993, s.65). Eğitim programı ve öğretimi yönetmede birbirleriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eş güdümlenme ve öğrenci ilerlemesini izlemedir (Gümüşeli, 2004, s.89).

Eğitim yönetiminin asıl işlevi eğitim programının yönetimidir. Eğitim Programı (Başaran, 2008, s. 331-336):

- Öğrenci odaklı olmalıdır, yani öğrenen kitlenin eğitim gereksinimini doyurmalıdır.
- Performans odaklı olmalıdır, edinim odaklılık, öğrencilere üretmeyi, sorun çözmeyi ve bunun için gerekli bilgi ve beceriyi kazandırmayı amaçlar, Konu

odaklı olmalı, eğitsel amaçlara hizmet edecek bilimler, uygun düzeydeki derslere dönüştürülür ve programlanır.

Okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin bütünleşmesini, istekle çalışmasını, öğretme ve öğrenme süreçlerine coşku ile katılmasını sağlayacak bir ortam hazırlamalıdır.

Birçok araştırmacı, bir okulda öğretimin kalitesini, iyi hazırlanmış bir program, nitelikli ve becerili öğretmenler ve öğretimle ilgili materyallerin sağlanmasına bağlı görmektedir (Şişman 2004, s.102). Eğitim programı, genel ve özel amaçların daha üst kademeler tarafından belirlendiğinin hesap edecek olursak, öğretimsel lider olarak okul müdürünün bu amaçları okulun çevresi, fiziki imkânları ve ihtiyaçlarını gözeterek daha özele indirgeyebileceğini söyleyebiliriz.

Amaçların bakanlık tarafından belirlenmesi halinde; müdür bu amaçları doğru yorumlayarak, okul çevresine ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun biçimde geliştirerek, amaçları gerçekleştirecek hedefleri belirlemede öğretmenlere rehberlik yaparak öğretim liderliği davranışı gösterebilir (Gümüşeli, 1996, s.7).

Program hazırlama ve program geliştirme, ardışık devam eden süreçlerdir. Öğrenci gelişim ve öğrenmelerinin temelini oluşturan okul programının da sürekli değerlendirilmesi, öğretimin iyileştirilmesini sağlayacak programların geliştirilmesi gereklidir. Okul yöneticisi, okulun öğretim kadrosu ve öğrencilerin çabalarını, okulun amaçlarını gerçekleştirme yönünde birleştirebilecek bir okul programının oluşturulmasına olduğu kadar söz konusu programın sürekli olarak gözden geçirilip değerlendirilerek geliştirilmesine de öncülük etmelidir. Dolayısıyla okul müdürünün, söz konusu süreçler ve bunların içinde yer alan diğer alt süreçler hakkında bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Etkili okullarda yöneticiler, program

değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çalışmalarına bizzat katılmakta, beklentilerini ifade etmekte, herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılımını teşvik etmektedir (Şişman, 2004, s. 86).

1.3.1.1.3 Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Okul müdürlerinin zamanlarının önemli bir bölümünü zorunlu toplantılar ve görevleri almasına karşın, etkili müdürler yine de kalan zamanlarının çoğunu öncelikle öğretmen ve öğrencilerle karşılaşabilmek için makam odalarının dışında geçirmeye çaba gösterirler. Okul kampüsü koridor ve sınıflarda sık sık görünme, müdürlere öğretmenler ile olduğu gibi öğrenciler ile de etkileşim içerisinde olma olanağı sağlar (Gümüseli, 1996, s.13).

Bir okulda çeşitli kayıtlar ve istatistikler tutulabilir. Ancak bu istatistiklerin sadece kaydedilmesi, depolanması ve gerektiğinde ilgili yerlere ulaştırılması pek anlamlı değildir. Bunların analiz edilmesi, bunlardan sonuçlar ve anlamlar çıkarılması ve bu bilgiler ışığında okulun geleceğine dönük yeni politikaların belirlenmesi gereklidir (Şişman, 2004, s.93).

Mevzuatı eksiksiz yerine getiren, yönetim süreçlerini yerine getiren yine de başarısız olan yöneticilerin sayısı az değildir. Bundan dolayı başarılı olmak isteyen okul yöneticisinin odak noktası mevzuat değil öğrenci başarısı olmalıdır (Özden, 2000, s.103).

Okul müdürü, öğrencilerin neleri bilmesi ve/veya öğrenmesi gerektiği konusunda öğretmen ve velileri bilgilendirmelidir. Okul müdürü, öğretim süreci ve

öğrencilerin başarı düzeyleriyle ilgili olarak yapılacak araştırma ve değerlendirme çalışmaları sonucu elde edilecek verileri ve sonuçları, öğretmen, öğrenci ve velilere ulaştırabilmelidir (Şişman, 2004, s.94).

Öğretmenler ve arkadaşları önünde tanınma ve takdir edilme çok önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin hem sınıf içinde hem de okulun tümü önünde başarılarından dolayı tanınmalarına olanak sağlanmalıdır. Okul müdürü sınıf ve okul ödül sistemlerini birbirine bağlamada ve bunların karşılıklı olarak birbirlerini desteklemesini sağlamada anahtar rolü üstlenmelidir (Gümüşeli, 1996, s.15).

1.3.1.1.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Okulunu etkili olarak işletmeyi düşünen bir öğretim liderinin okuldaki öğretmenleri verimli olarak çalıştırmayla birlikte onların kendilerini geliştirmeleri ve kanıtlamaları için gerekli ortamı hazırlaması ve fırsatları yaratması da büyük önem taşır.

Bu geliştirme etkinlikleri sonunda öğretmenlerin ve diğer görevlilerin değişme ve gelişmelerden sürekli haberdar olmaları sağlanır, nitelikleri artar ve dolayısıyla okul daha etkili bir hizmet sunma olanağına kavuşmuş olur (Çelik, 2002, s.5).

Bir okulu iyileştirme ve geliştirme sürecinde üzerinde öncelikle durulması gereken konulardan biri de okul yöneticilerinin yönetim uygulamalarının ve insan kaynağına dönük faaliyetlerinin iyileştirilmesidir (Şişman, 2004, s.95). Okulda, eğitim iş görenleri arasında oluşturulacak iletişimle, davranışlar değiştirilebilir, ilişkiler geliştirilebilir, çatışmalar azaltılabilir (Başaran, 2008, s.313).

Öğretmenlerin, öğretimi gerçekleştirmek, geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için bazı kaynaklara ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Söz konusu kaynakların, (araç-gereç, teknoloji, zaman, mekan, öğretim materyali vb), ve girdilerin öncelikle okul müdürü tarafından sağlanması beklenir. Okul müdürünün bir okuldaki temel rollerinden biri, kaynak sağlayıcılıktır (Şişman, 2004,s.96).

"Müdürün önemli sorumluluklarından birisi de okuldaki iş görenlerin ve özellikle öğretmenlerin sürekli olarak gelişmelerini sağlamak için gerekli önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır. Çünkü etkili bir hizmet ancak nitelikli iş görenler ile olanaklıdır (Gümüşeli, 1996, s.12).

Bir okulda da gelişmenin sağlanabilmesi için okul yöneticisinin yenilik ve değişmeyi teşvik etmesi, bu konuda çalışanlara inisiyatif vermesi, risk almalarını teşvik etmesi beklenir. Örneğin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonunda kazanmış oldukları yeni bilgilerin ve yöntemlerin sınıf içinde kullanılabilmesini teşvik etme, alışılmışın dışında bir takım öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri denemelerine fırsat verme ve teşvik etme, öğretmenlerin program ve öğrencilerle ilgili yeni amaçlar belirlemelerine yardımcı olma, bu bağlamda söz edilebilecek bazı hususlardır (Şişman, 2004, s. 99).

İş görenleri etkilemek isteyen bir yöneticinin onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir. Her örgütün kendine özgü bir ödül sistemi vardır. Yükselmeler, ücret artışları, tanıma, takdir etme ve sınırlı kaynaklara erişme olanağının sağlanması gibi ödüller müdürler tarafından öğretmenleri etkilemede kullanılacak önemli özendirme araçlarıdır (Gümüşeli, 1996, s.13).

Şişman'a göre bir öğretim lideri olarak okul yöneticileri başta öğretmenler olmak üzere okul kadrosuna yönelik bazı etkinlikler geliştirebilir (Şişman, 2004, s. 95). Bunlardan bir kaçını şöyle sıralayabiliriz:

- Okul kadrosu için bir model olma; okul yöneticisi okul takımının bir lideri olarak bireysel ve mesleki nitelikleriyle diğerleri için iyi bir model olmalıdır.

- Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynağı sağlama; okul müdürünün temel rollerinden biri kaynak sağlayıcılıktır. Öğretimin zamanın gereklerine uygun olarak ve doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan; araç-gereç, teknoloji, zaman, mekân, öğretim materyali gibi ihtiyaçların öncelikle okul müdürü tarafından karşılanması gerekir.

- Okul kadrosunun performansını değerlendirme; okul müdürü öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmeleri ve üst düzeyde performans gösterebilmelerini teşvik etmeli, öğretmenlerin performansını adil bir biçimde değerlendirerek gerektiğinde performans geliştirici etkinliklere yer vermelidir.

1.3.1.1.5 Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma

Olumlu bir iklim ve kültürü oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonları artırılır ve sağlıklı bir okul kişiliği oluşturulur (Çelik, 2000, s.60).

Öğretim lideri olan okul müdürleri, öğretmen ve öğrencilerle görüşmek, sohbet etmek için ders aralarında koridorda ve bazen sınıflarda, öğle yemeklerinde ise yemekhanelerde hazır bulunurlar. Sık sık okullardaki program içi ve dışı

etkinliklere katılır ve burada öğrenciler, öğretmenler ve hatta aileler ile konuşma fırsatları yaratırlar (Gümüşeli, 1996, s.104).

Okul müdürünün, ders süresinde anons yapılmasını önlemesi, ders süresinde öğrencilerin idareye çağırılmasını önlemesi ve geç gelen, dersten kaçan öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanını telafi etmek için önlem alması okul müdürlerinin öğretim zamanını koruma ile ilgili davranışlarını oluşturmaktadır. Ayrıca okul müdürünün, öğretim zamanının yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanılıp kullanılmadığını görmek için sınıfları ziyaret etmesi okul müdürlerinin öğretim zamanını iyi kullanma ile ilgili davranışlarını oluşturmaktadır (Akgün, 2001, s. 35).

Okul müdürü, olumsuz davranışları ortadan kaldırarak sonuca ulaşmada ortak kabul gören çözümler üretebilmeli, yarışan ve çatışan değerler arasından tercihler yapabilmeli, değişik grupların farklı beklentileri arasından doğru olanı seçebilmelidir (Şişman, 2004, s. 103).

Kuşkusuz eğitim ve öğretim süreci, örgüt ve yönetim yapıları ve okul çevre ilişkilerinde görülen bu baş döndürücü değişme ve gelişmeler, doğal olarak bunları karşılayacak nitelikte okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve atanmasını gündeme getirmiştir (Gümüşeli, 2001, s. 536).

Geleceğin okul liderleri, gerek öğrenciler, gerekse okul kadrosuyla ilgili olumlu sonuçlar elde edebilmek için okuldaki yenilik ve değişimi başlatma ve etkili bir biçimde yönetme becerilerine sahip olmalıdır. Okul yöneticisi, değişme ve yenilik üzerine odaklanan bir iklim ve kültür oluşturmalıdır (Şişman, 2004, s.104).

Okulun öğrenme iklimi, öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen etkileşimleri anlamına gelir. Okul yöneticileri örgüt ve çalışanların amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bir örgüt iklimi oluşturmak için; ekip çalışmasını teşvik ederler, öğretim zamanını dikkatli kullanarak iş görenlerin yüksek niteliğe sahip olmaları için onları geliştirici programlar uygulayarak, öğrenci ve öğretmenlerle sık sık karşılaşarak uygun akademik başarı ve çabaları destekleyen bir ödül yapısı geliştirirler. Öğrenci öğretmen ve diğer iş görenlerin okul amaçlarını gerçekleştirme isteklerini etkilemek amacıyla ortak faaliyetler içinde bulunmalarını gerektirecek etkinlikler düzenler ya da düzenletirler (Gümüşeli, 1996, s.120).

1.4. Problem

Liderlik konusu, yönetim alanında araştırma yapan bilim adamlarının üzerinde yoğun olarak çalıştıkları bir konu olmuştur ve çeşitli liderlik tanımları yapılmaya çalışılmıştır. En yaygın biçimiyle liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002, s.3).

Liderlik ve yöneticilik aynı şeyler değildir. İyi bir lider olmadığı halde yönetici durumunda bulunan kişiler olabilir. Önemli olan bir yöneticinin aynı zamanda etkili, sürükleyici bir lider olmasıdır. Örneğin, bir ustabaşı veya genel müdür birer yöneticidir. Fakat bazı ustabaşlarının büyük ölçüde liderlik yaptığı, buna karşılık bazı genel müdürlerin çok az liderlik yeteneğine sahip olduğu söylenebilir. Ancak iyi bir lider ve yönetici niteliğine sahip ustabaşı genel müdür yapılırsa başarılı olacağı söylenemez. Her görevin kendine özgü başarı koşulları vardır. Kısacası, her

yönetici lider olamaz, fakat her lider iyi bir yönetici olabilir (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2003, s. 165).

Öğretimsel liderlik, okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Bu liderlik biçimi, okul yöneticisinin klasik rol ve yönetim anlayışını değiştirmiştir. Öğretimsel liderliğin temel hareket noktası öğretimin gerçekleştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır (Çelik, 2003, s. 224).

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, hiç kuşkusuz öğrenme ve öğretim süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Bir başka ifade ile; öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleri ile doğrudan ilişkili olan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996, s.11).

Öğretim liderliği okulun vizyon ve misyonunu tüm paydaşlara anlatmaktır. “Bilgi toplumunda eğitim sisteminin tek yapabileceği, öğrencileri öğrenmeye hazırlamaktan ibaret olduğu” görüşü egemen olduğuna göre aslında okul da, yöneticisi de öğretmeni de öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için vardır (Özden, 1998, s.147).

Okulların liderleri olarak okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken, amaçlara ulaşmak için sergileyecekleri birçok liderlik türü söz konusudur. “Öğretim liderliği” de bu türlerin en önemlilerinden biridir. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin zamanını daha çok öğrenme ve öğretme etkinliklerine ayırmasını gerektirmektedir. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin zaman ve enerjisini öğrenme ve öğretim etkinliklerine ne ölçüde ayırdığıyla yakından ilgilidir (Çelik, 2005, s.198).

Venn (1969) ve Reler'e (1962) göre, eğitim sisteminde üretici bir alt sistem olan okulun, toplumun üyesi olan bireyin bütün yeteneklerinin geliştirilmesindeki başarısızlığı aile, ülke ve daha ötesi insanlık için bir kayıptır. Bu tür kayıpların önlenmesi okulun, dolayısıyla yönetenlerin rollerini iyi bilme ve başarı ile oynamalarına bağlıdır. Bir ülkede insan kaynaklarının sayısal olarak bol olması üretim, tüketim ve toplumun yaşam standartlarının yüksek olacağı anlamına gelmez. Ülke çapında insan kaynaklarının geliştirilmesi, yararlı hale getirilmesi, üretim ve tüketim etkinliklerinde bilinçlendirilmesi ve katılması sağlanmadıkça kalkınma çabalarının başarılı olması beklenemez (Akt. Taymaz, 2003, s.3).

Öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin şu tür görevleri sıralanabilir: Öğretim lideri; program hedefleri ile öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır; sınıftaki bireysel farklılıklara, öğrenciye, onun seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirilmesi gerekliliğinin bilincindedir; öğrenme-öğretme süreç ve yöntemlerinin derse, konuya uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerekliliğinin farkındadır; yönetimsel, bürokratik iş ve işlemlerin öğretime destek etkinler olduğunun ve öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptamaya çalışmanın bilincindedir; bölümlerdeki, sınıflardaki sorun ve üretilen çözümlerin, öğrencilerin ve okuldaki gelişme ve değişmelerin ve sınıf yönetiminin etkili bir öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak olduğunun farkındadır (Can, 2007, s.232).

Türkiye'de eğitimin istenen nitelikte olmadığı konuşulmakta, yazılmakta ve tartışılmaktadır. Hatta ülkede yaşanan bütün sorunların kaynağının nitelikli eğitim yoksunluğu ile açıklandığı görülmektedir. Eğitim kalitesinin sorunları, aslında eğitim

yönetimi sorununa bağlı olduğu söylenebilir. Okullar iyi yönetilebilirse, eğitimin kalitesi kendiliğinden istenen seviyeye doğru yükselebilecektir. Eğitim yönetiminin, doğrudan olmasa bile dolaylı olarak eğitim sorunları ile ilgisi vardır. Bundan dolayı, okulların faturası genellikle okul müdürlerine çıkarılmaktadır (Balcı, 1996, s.125).

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

Bu araştırmanın problem cümlesi, “İlk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ilk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini tespit etmektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeyine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeyine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeyine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin farklı okullardan mezun olma durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeyine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeyine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin okuttukları sınıflardaki öğrenci sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rollerine ne düzeyde sahiptir?
7. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rollerine ne düzeyde sahiptir?
8. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi rollerine ne düzeyde sahiptir?

9. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerine ne düzeyde sahiptir?

10. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması rollerine ne düzeyde sahiptir?

1.6. Önem

Güçlüol (1985), okul müdürünü okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibi ve simgesi olarak tanımlamıştır (Akt. Açıklan, 1998, s.5)

Liderlik insanoğlunun var oluşundan bu yana gelmiş ve çalışanların iş tatmininde olumlu veya olumsuz bir etken olarak göze çarpmıştır. Örgütlerin işleyişinde rol alan, çalışanları ikna ve motive eden, onlarla etkin iletişim içerisinde bulunan ve değişime hazırlayan liderler örgütlerinde etkinliği sağlayabilir, iş tatminlerini yükseltebilir ve sinerji oluşturabilir. Eğitim kurumlarında çalışanların verimli olabilmesi ve iyi bir eğitim verebilmesi için yöneticilerin göstermiş oldukları liderlik stillerinin önemi çoktur.

Okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden biri yeni yaklaşımların öğrenme öğretme süreçleri ile bütünleştirilmesidir.

Gelişen ve değişen çağımızda okulların etkili okul olabilmeleri için yöneticilerinin öğretimsel lider olmaları artık bir zorunluluktur. Etkili okulları yaratacak olanlar öğretimsel liderlerdir.

Sonuç olarak; bu çalışma ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının belirlenerek, bu davranışlarının olumlu yöne çekilmesine yönelik öneriler geliştirilerek eğitim kurumlarında daha kaliteli ve başarılı nesillerin yetişmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir.

1.7. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Çalışma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenler, yöneticilerini değerlendirebilecek kadar tanımaktadır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerine uygulanan "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi" ile ilgili anket formundaki soruları samimi ve tarafsız olarak yanıtlamışlardır.

1.8. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2012 - 2013 eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Beyoğlu ilçesi resmi ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerle sınırlıdır.

3. Araştırma verileri, "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Anketi" ile toplanan verilerle sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Liderlik: ‘‘Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, bilgi ve yeteneklerin toplamıdır.’’ (Eren,1996, s.387).

Öğretimsel Liderlik: Mc. Evan (1994)'a göre, ‘‘Eğitim işini başarmak için müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurulunu birlikte çalışabilecekleri bir örgüt ikliminin yaratılmasıdır.’’ (Akt. Aksoy, 2006, s.28).

Yönetici: Cain (1996)'e göre, ‘‘Engelleri tanımlamak ve ortadan kaldırmak, insanlara yöneticilik özellikleri göstermek ve onlara esin kaynağı olmaktır.’’ (Akt. Yalçın, 2007, s. 67).

1.10. İlgili Araştırmalar

Yurt içinde ve yurt dışında konu ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

1.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar:

Balcı (1993), çalışmasında okul müdürünün öğretilimsel liderlik rolleri ile ilgili şunları belirtmiştir:

Eğitim programı eğitsel amaçları gerçekleştirmek için tasarlanır. Okul müdürü, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için uygun bir ortam yaratmakla yükümlüdür. Klopt ve arkadaşlarına göre, etkili yönetici, öğrencinin her yönden

gelişmesine bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik yönden olanak veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilen liderdir (Balcı, 1993, s.22).

Gümüşeli (1996), çalışmasında okul müdürlerinin görüşlerinin öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu, ancak idari görevlerin yoğunluğu sebebiyle öğretimi denetleme, eğitim programlarını esgüdümleme, öğretmenlere rehberlik yapma ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunma davranışlarında istenilen düzeyde olmadıklarını tespit etmiştir.

Aksoy (2006), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini” isimli yüksek lisans tez araştırması yapmıştır. Bu çalışmada, Aydın ilinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin önerileri yaş, cinsiyet, kıdem, görev yeri, mezun olduğu okul gibi değişkenlere göre farklılaşma durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Aksoy'un bu çalışmasında aşağıdaki sonuçları görmekteyiz.

İlköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve anlaşılması rolüne sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklamadır. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanmadır.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyini

değerlendirmelerinde öğretmenlerin branşlarına göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Yöneticilerin öğretimsel liderliğin belirlenen boyutlarını yerine getirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde yöneticilerin hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumuna göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Okul büyüklüğü değişkeninin, yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinde bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Aksoy, araştırmacılara şu önerilerde bulunmuştur:

1. Bu araştırma Aydın İlindeki okullarda yapılmıştır. Değişik illerdeki resmi okullarda benzer bir araştırma yapılabilir.

2. Benzer bir araştırma, özel ilköğretim yöneticilerine yönelik yapılabilir.

3. Özel ilköğretim okulu yöneticileri ile resmi ilköğretim okulu yöneticileri; öğretimsel liderlik rollerine sahip olma düzeyleri açısından karşılaştırılabilir.

4. Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Benzer bir araştırma ile öğrencilerin, velilerin görüşleri alınabilir.

5. Öğretimsel liderlik rollerinin okul yöneticilerine kazandırılmasına ilişkin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim etkinlikleri üzerine bir araştırma yapılabilir.

İnceler, "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları" isimli yüksek lisans tez çalışmasında şunları belirtmiştir:

1. İlkokul ve ortaokul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik rollerini önemsemeli ve her boyuta ilişkin davranışları üst düzeyde yerine getirmelidir.

2. Yöneticiler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarının pasif uygulayıcıları olmaktan çıkıp aktif katılımcı ve uygulayıcı olmalıdır.

3. Okul ortamına en uygun olan öğretimsel liderlik davranışlarının, yönetici yeterlikleri olarak düşünülmesi ve yönetsel görevlerden daha çok öğretime dönük davranışları sergilemeleri gerekmektedir.

4. Yöneticilerin yetiştirilmesi ve hizmet içinde geliştirilmesi etkinliklerine, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük programların, katkı sağlayacağı düşünülmelidir.

Şişman (2004), bir lider olarak okul yöneticilerinin sahip olması öngörülen güçleri şöyle sıralamaktadır:

1. Teknik güç: Daha çok okul yönetimi süreçlerini kapsamakta olup teknik yönden yeterli lider, “yönetim mühendisliği” rolü üzerinde yoğunlaşmakta; bu rol temel konular olarak, zaman yönetimi, teknoloji, planlama, örgütsel yapı, örgütleme, eşgüdüm vb. öge ve süreçler üzerinde yoğunlaşmaktadır.

2. İnsani güç: Bireyler arası ilişkilerde ilgili olup insani yönden yeterli lider, “insan mühendisliği” rolünü benimsemekte, bu rol insanlar arası ilişkiler, güdüleme, teşvik, destek, insan gücünü geliştirme, katılmalı karar verme, insan kaynağının moralini yükseltme gibi konulara önem vermektir.

3. Eğitsel güç: Eğitim, öğretim, öğrenme süreçleri ve okul hakkında yeterli bilgi sahibi olmakla ilgili olup eğitsel yönden yeterli lider, kendini “klinik bir uygulamacı” olarak görmekte; bu rol, öğretimin etkililiği, eğitim programını geliştirme, klinik denetim, değerlendirme gibi konularda ve bunlarla ilgili mesleki bilgilere önem vermektir.

4. Sembolik ve kültürel güç: Okulla ilgili önemli durum, sembol ve değerler üzerinde yoğunlaşmakta; sembolik ve kültürel yönden yeterli lider, önemli amaç ve davranışlar için model oluşturmakta, neyin önemli ve değerli olduğu konusunda çevresindekilere çeşitli sembollere bağlı olarak mesajlar vermektir.

Saygımar'ın (2006), "Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları" isimli yüksek lisans tezinde şu maddeleri görmekteyiz:

1. Öğretimsel liderlik davranışları gösteren okul yöneticilerinin bu davranışlarını gelecekte de tekrarlamaları ve kendilerini daha da geliştirmeleri için etkin bir şekilde ödüllendirme sistemi uygulanmalıdır.

2. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mevcut uygulamalara devam edilmelidir.

3. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde verilen derslere “öğretimsel liderlik” konularının eklenmelidir.

4. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını değerlendirmek amacıyla öğrencilerin görüşlerine başvurulabilir.

1.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hallinger (1983) tarafından yapılan araştırmada, California'da San Jose kenar mahallesindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için kısa adı PIRMS olan ve sonradan birçok araştırmada da kullanan bir araç geliştirerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulamıştır. Hallinger, araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Genel olarak müdürlerin eğitim programı ve eğitim yönetimine ilgi dereceleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber, belirli politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür.

2. Müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeyleri, daha önceki araştırmalarda belirlenenden yüksek olmuştur.

3. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun için de öğrencilerle sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun; amaçları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır.

4. Okulların çoğunun öğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine, müdürlerin öğretim zamanının etkin kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.

5. Müdürlerin, öğretmen çabaları ve başarısını nadiren açık desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine öğretmenleri güdülemek için, onları özel olarak kabul

etme ve sicil raporlarına olumlu raporlar yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

6. Müdürlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldığı görülmüştür (Akt. Gümüşeli, 1996, s. 67).

Wildly ve Dimmock'un araştırmasında (1993), öğretimsel liderliğin başlıca şu işlevleri içerdiği belirtilmiştir (Akt. Taş, 2000, s.61):

1. Okulun amacını tanımlama.
2. Öğrenme için gerekli kaynakları sağlama.
3. Öğretmenleri denetleme ve değerlendirme.
4. Okul kadrosunu geliştirme
5. Programlar arasında eşgüdüm sağlama.
6. Öğretmenler arasında yakın ilişki geliştirme.

Şişman (2004), ISSCL (Interstate Schooll Leaders Licensure Consortium Coincil of Chief State Schooll Officers) raporunun okul yöneticileri için bir takım standartlar belirlediğini ifade ederek, bu standartlarda okul yöneticilerinin liderlik alanlarını altı başlıkta toplandığını belirtmiş ve bunları şöyle sıralamıştır:

Bütün okul toplumunun başarısı için,

1. Okul toplumunca paylaşılan, desteklenen bir öğrenme vizyonuna sahip olup bu vizyonu düzenleyen, geliştiren ve uygulayan,

2. Bütün öğrencilerin başarısı için, öğrenmeye ve profesyonel gelişmeye doğru götüreceği bir okul kültürü ve öğretim programını savunan, geliştiren ve sürdüren,

3. Etkili bir öğrenme çevresi ve ortamı oluşturmak ve sürdürmek için okulun sahip olduğu bütün kaynakları etkin bir şekilde kullanabilen,

4. Bütün öğrencilerin başarısı için aile ve toplumla iş birliği yapabilen, farklı toplumsal işlemleri karşılayabilen ve toplumun kaynaklarını okula yönlendirebilen,

5. Bütün öğrencilerin başarısı için tutarlı, adil, ahlaki bir lider olabilen,

6. Bütün öğrencilerin başarısı için, siyasi, sosyal, ekonomik, yasal, kültürel bağlamı anlayabilen ve bunlara cevap verebilen bir kişidir.

Sergiovanni (1984), mükemmel okullarda işler hep bir arada yürür. Çalışmanın bir anlamı vardır ve hayat önemlidir. Öğretmen ve öğrenciler takım ruhuyla çalışırlar, bu durumda başarıları kaçınılmazdır. Diyebiliriz ki bu okullarda, öğrencilerin akademik başarıları üst düzeydedir ve bu okul ahlaklı öğrencilere sahiptir. Bu okullardaki yöneticiler öğretimsel liderlik rolünü üstlenmişlerdir. Bu rol, eğitim ve yönetimle ilgili güçlü ve gözle görülür yetenekler ister. Sergilenen bu yetenekler ulaşılması gereken hedefleri, müfredatı, öğretimi, sınavları, beklentileri ve sınıf atmosferini beklenen biçimde ortaya koyan becerilerdir. Denetlemeyi yakından yaparak neyi nasıl yaptıklarını izlerler, seçilen eğitim modelinin uygulanmasında öğretmenlere yardım ederler. Başarılı okullardaki yöneticiler, o okulların aynı zamanda eğitim, öğretim ve öğrenme konularında güçlü bakış açıları olan öğretimsel liderleridir (Akt. Çelik, 2010, s.43).

Supovitz ve Poglinco'ya göre (2001), Eğitimsel liderliğe ışık tutan ana tema öğretimsel liderliktir. Öğrencilerin performanslarını günümüz standartlarına bağlı çevrede geliştirmek için uygulanan baskı arttırıldığında ve test sonuçları değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin okulun ana temaları olan öğretme ve öğrenmeye odaklanmaları istenir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmalıdır:

- ğretimsel lider olmak ne anlama gelir?
- ğretimsel lider olan okul müdürleri, diğer müdürlerden farklı olarak ne yapar?
- Zamanlarını nasıl geçirirler?
- Okul kültürünü nasıl sekilendirirler?
- Konularla ilgili ne kadar bilgi sahibidirler?
- Okullardaki diğer liderlerle nasıl çalışırlar ve onları nasıl geliştirirler?

Akt. Demiral, 2007, s.31).

1.10.3. Araştırmaları Değerlendirme

ğretimsel liderlik konusunda yurt içinde ve yurt dışında çeşitli araştırmalar yapıldığını görmekteyiz.

(Mitchell & Cunningham 1990), Yarının okullarındaki öğretimsel liderler karşıtlıkları göğüslemeye hazırlıklı olmalı ve kayıp kuşaklar söz konusu olduğunda topluma yeni olanaklar yaratabilmelidirler (Akt. Aksoy, 2006, s.45).

Gelişen, hızla yenilenen dünyada okullar da bu değerim ve yeniliğe ayak uydurabilmelidir. Okulların kendisini geliştirebilmesi ve yenileyebilmesi yöneticilerinin kendisini geliştirebilmesi, birikimlerini astlarına aktarabilmesi ile mümkün olabilir. Kendisini geliştirme amacı gütmeyen bir eğitim kurumunun ğrenci ve personeline faydası olmayacak, çağın gerisinde kalmaya mahkm

olacaktır. Okullarımızı ileriye taşıma konusunda en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir.

Öğretimsel liderlik alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bu alanda yapılabilecek bir araştırmanın dikkate alınması gereken sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Beyoğlu ilçesi, ülkemizin bir perspektifi olması, eğitim seviyesi bakımından en uç noktalarda okullar barındırması, dünyanın bir çok değişik milletinden insanların, öğrencilerin, paydaşların bulunması ve ülkemizin merkezi bir yerinde olması nedenleriyle bu bölgede alınabilecek sonuçlar bizlere eğitimimizin geleceği adına kullanabileceğimiz çok değerli veriler sağlayabilir.

Yapılan ayrıntılı literatür taramasında Beyoğlu ilçesinde daha önce böyle bir çalışma yapılmamış olduğu tespit edildiğinden öğretimsel liderlik alanında bir araştırma yapıp çıkan sonuçları uygulayıcılara sunmak amaçlanmıştır. Yapılan ayrıntılı literatür taramasında (Türkiye’de yapılan tezler için, www.yok.gov.tr ; Yurt dışında yapılan tezler için, <http://search.ebscohost.com> kaynakları taranmıştır).

BÖLÜM II

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi belirtilmiştir. Araştırmanın modeli ortaya konulmuş, evren hakkında bilgi verilmiş, örneklemin nasıl seçildiği anlatılmıştır. Veri toplama araçları, süre ve olanaklar, verileri çözümleme yöntemi, veri toplama ile ilgili aşamalar aktarılmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri hakkındaki öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, elde edilecek veriler için nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar (Büyüköztürk, 2010, s.5). Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu mevcut haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarına denilmektedir. Araştırma konusu kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır onu değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009, s. 77). Tarama modeli, araştırma konusu ile ilgili geçmişi veya şimdiki durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımına verilen addır, ayrıntılı amaçlar soru cümleleri ile ifade edilir (Taymaz, 2010, s. 83).

Betimsel veriler genellikle anket, karşılıklı görüşme ya da gözlem yoluyla toplanmakta olup, bu araştırmada veriler anket yolu ile toplanmıştır.

Yazışma, yazılı iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Mektup, anket, yazılı testler vb.leri, bu tür veri toplamada kullanılan araçlar olarak karşımıza çıkar. Araştırmacı ile kaynak kişiler arasındaki iletişimin, yalnızca yazışma ile yapılması, bu tekniğin en belirleyici özelliğidir. Anket gibi yazışma araçlarının, kaynak kişilerle, görüşülerek doldurulmasının çok yapılmış bir görüşme tekniği olarak nitelendirilmesinin daha doğru olacağı belirtilmektedir (Karasar, 2009, s. 175) .

“Anket, belli bir amaç ve plana göre düzenlenmiş soru listesidir. Ankette çok ya da az soru olabilir. Bunlar genellikle geniş kitlelere uygulanırlar ve sonuçlar üzerinde istatistik değerlendirmeler yapılır.” (Karasar, 2009, s. 176).

Bu araştırmada anket tekniği kullanılmıştır. Uygulanması kolay, geniş kitlelerden çok bilgi toplamaya uygunluğu ve ucuz olduğu için bu teknik seçilmiştir. Ayrıca, konu sınırlandırmanın kapalı uçlu soru ve cevap seçenekleriyle oldukça mümkün olması, cevaplanma kolaylığı sağlaması, değerlendirmesinin kolay oluşu, gizlilik ve güvenirliliğinin yüksek olması vb. nedenlerden dolayı tercih edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Örneklemin temel kuralı yansızlıktır. Yansızlık belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin (bireyin, nesnenin, parçanın) örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur (Karasar, 2009, s. 112).

Şekil 1. Örneklem Seçimi (NEA, 1965,a)

Ortalama için	<u>Büyük Evren</u> $n = \left(\frac{z \cdot x \cdot ss'}{e} \right)^2$	<u>Küçük Evren</u> $n = \frac{ss'}{\frac{e^2}{z^2} + \frac{ss'}{z^2 N}}$
Oran için	$n = \frac{p'(1-p') Z^2}{e^2}$ $n = \frac{.25(z^2)}{e^2}$	$n = \frac{p'(1-p)}{\frac{e^2}{z^2} + \frac{p'(1-p')}{N}}$

(Akt. Karasar, 2009, s. 123)

Formülü aşağıda izah edeceğimiz örneklem seçimi ile karşılaştıracak olursak İstanbul ili Beyoğlu ilçesindeki Evrene göre bizim yeterli büyüklükte bir örneklem ile çalıştığımız görülecektir.

Bu araştırmanın evreni, 2012-2013 öğretim yılında, İstanbul ili Beyoğlu ilçesindeki resmi ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. İlçede 25 ilkokul ve ortaokul ve hali hazırda yaklaşık 800 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlemek için Beyoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden okul isimleri ve güncel öğretmen ve yönetici sayıları

alınmıştır. Araştırmacı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma yapabilmek için gerekli izni almıştır. Toplamda 500 anket dağıtılmış olup, 360 anket geri dönmüştür. Anket kadın ve erkek olmak üzere 360 kişiye uygulanmıştır. 30 adet anket yanlış kodlanması, özensizce yapılması ve öğretmenlerin doğru kanaatlerini yansıtmadığı gibi gerekçelerle ölçüme dahil edilmemiştir. Ölçeğin uygulanması sürecinde örneklem grubuna araştırmanın amacı ve anketin uygulanması ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Gönüllülük esasına göre anketi yapmak isteyenlere anket uygulanmıştır. Anket dağıtım listesi Ek – 3'te verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Belirlenen araştırma konusu kapsamında ŞİŞMAN (2002)'dan “Öğretim Liderliği” adlı eserinde yer alan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi”ni uygulamak üzere yazılı izin alınmıştır.

Soruların ölçülmesinde beşli Likert tipi ölçek kullanılmış olup, bu ölçek;

1. Hiçbir Zaman
2. Çok Seyrek
3. Ara Sıra
4. Çoğu Zaman
5. Her Zaman; ifadelerinden oluşmaktadır.

Bu ölçekte, ortaöğretim okul müdürlerinin, eğitim liderliği davranışları (a) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (b) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (c) Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (d) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve (e) düzenli öğretme-öğrenme

çevresi ve ikliminin oluşturulması olmak üzere beş bölümde ve 50 soruda yer alan davranışları ne ölçüde gösterdiklerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

2.4. Veri Toplama İle İlgili Aşamalar

Tez konusuna uygun olarak öncelikle “Eğitim Liderliği” hakkında bir temel oluşturmak için Türkçe kaynaklara başvurulmuş, daha sonra yabancı dilde yazılmış kaynaklar, İngilizceye hakim kişilerden destek alınarak taranmıştır.

Araştırmaya veri toplamak için anket kullanılmıştır. Anketin veri toplama aracı olarak seçilmesinin nedeni; anketle veri toplamanın daha kolay olması, araştırma konusuna veri sağlayacak en uygun bilginin anket yöntemi ile sağlanacak olması, ayrıca anketi dolduranların isim yazmadan doldurmalarından dolayı daha rahat ve samimi bilgiler verebileceklerine inanılmasıdır.

Araştırmacı tarafından İstanbul ili Beyoğlu ilçesindeki ilk ve orta dereceli okullar gezilmiştir. Anketin nasıl uygulanacağı ve uygulama esnasında nelere dikkat edilmesinin gerektiği, araştırmacı tarafından ölçeğin ön sayfasında geniş bir açıklama şeklinde yazılmış, ayrıca araştırmacı, okulların tümüne giderek öğretmenlerle görüşüp, anketin uygulama esasları hakkında bilgilendirme yapmıştır. Okul yöneticilerine de tez konusunda bilgilendirme yapıldıktan sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin doğrultusunda anketin uygulanacağı tarih konusunda randevu alınmıştır.

2.5. Verileri Çözümleme Yöntemi

Araştırmada kullanılacak ankette yer alan soruların, frekans ve yüzdeler dağılımları bulunarak; bulgularda tabloleştirilip, yorumlanmıştır. Araştırmanın tüm istatistiksel analizleri SPSS paket programı ile yapılmıştır.

Ölçekte yer alan soruların ve alt boyutların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, frekanslarına bakılmıştır.

İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını değerlendirdiği ölçeğe verilen cevapları yorumlayabilmek için parametrik testlerden “Tek Örneklem Testi, Bağımsız Gruplar T-Testi ve Varyans Analizi”; parametrik olmayan testlerden “Kruskal Wallis Testi” kullanılmıştır. Varyans Analizi sonuçlarını daha iyi değerlendirebilmek amacıyla Scheffe testinin sonuçları da incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri alınarak ölçülmüştür. Bu ölçüm bize okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki tüm boyutları hangi düzeyde gerçekleştirdikleri konusunda fikir vermiştir.

2.6. Süre ve Olanaklar

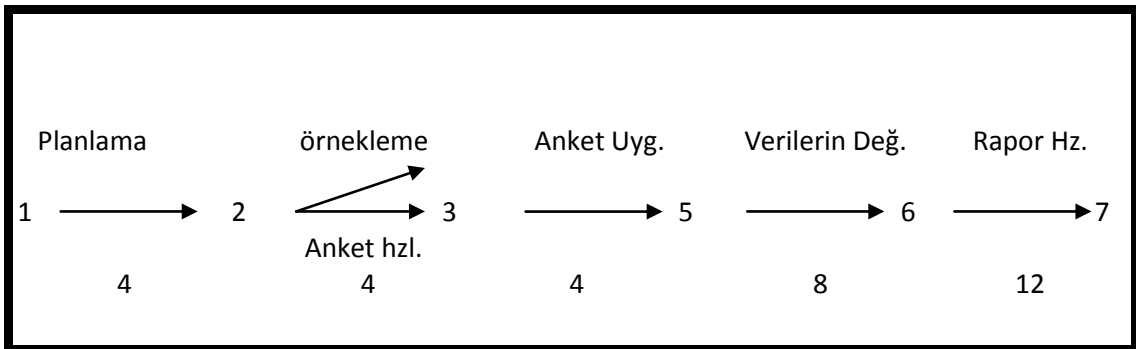
Araştırmacı, mimara benzer; yapacağı ayrıntılı plan, gerektiğinde, başkalarının da anlaşılıp uygulanabilmelidir (Karasar, 2009, s. 34).

Karasar, "Bilimsel Araştırma Yöntemi" isimli eserinde PERT'e göre bir araştırmada her işlem için gerekli olacak zamana değinmiştir. Bu amaçla, üç zaman kestirimi yapılarak, ağırlıklı ortalamaları alınır. Bu kestiriler:

1. En iyimser zaman (a) Her şeyin yolunda gitmesi halinde gerekeceği sanılan zaman
2. En kötümser zaman (b) Her şeyin aksi gitmesi halinde gerekeceği sanılan zaman
3. En olası zaman (n): Aynı işin yinelenmesi halinde, en çok rastlanılabileceği sanılan zamandır. (Karasar, 2009, s. 36).

Araştırmanın literatür tarama çalışmaları, anketin uygulanması, verilerin toplanması, analizinin yapılması planlanırken yukarıda bahsedilen PERT serim örneğindeki uyarılar dikkate alınmış, çalışmanın bitiş tarihi en olası zamana tekabül etmiştir.

Şekil 2. Bu Araştırma İçin PERT Serim Planlaması



İstatistiksel Analizler

Tümü beş (5) basamaklı Likert tipinde olan ve daha önce geçerliliği ve güvenilirliği Şişman (2002) tarafından yapılan çalışmada kanıtlanmış olan sorulardan elde edilen veriler, SPSS adlı istatistik paket programıyla değerlendirilmiştir.

Verilerin analizinde sırasıyla, anketi cevaplayanların demografik özelliklerine ait frekans tabloları, faktör analizi, güvenilirlik testleri ile frekans analizine yer verilmiştir.

Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik, bir ölçümün hatadan bağımsız kalma derecesini ifade eder. Bu araştırmada, ölçeklerin güvenilirliğinin saptanmasında literatürdeki benzer çalışmalar da göz önüne alınarak en popüler güvenilirlik ölçümü olarak kabul edilen Cronbach α değeri kullanılmıştır. Cronbach Alfa Katsayısı, ölçekte yer alan n sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır (Özdamar, 1999, s. 513).

Güvenilirlik analizinde, faktör analizi sonucunda ölçeklerde yapılan değişiklikler de dikkate alınarak, her bir değişkenin alfa katsayılarına bakılmıştır. Buna göre, aşağıda verilen Tablo 9'da ilgili değişkenler ve Cronbach Alfa katsayıları görülmektedir.

Tablo 2.1. *Değişkenlerin Güvenilirlik Göstergeleri*

DEĞİŞKENLER	SORU SAYISI	CRONBACH ALFA KATSAYILARI (α)
Düzenli Öğretme, Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	10	,955
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Desteklenmesi	10	,953
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	10	,949
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	10	,964
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	10	,950

Tablo 2.1’de görüleceği üzere eğitim liderliği ile ilgili değişkenlerin her birinin ayrı ayrı SPSS’de Cronbach Alpha güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı, ölçekte yer alan n sorunun homojen bir yapıyı açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını araştırır. Alfa katsayısının bulunduğu aralığa göre güvenilirlik durumu değişmektedir. Aralıklar ve güvenilirlik durumları şöyledir; eğer Cronbach Alfa katsayısının değeri 0,00 ile 0,40 arasında bir yüzdeye sahipse ölçek güvenilir değildir; 0,40 ile 0,60 arasında bir yüzdeye sahipse ölçek düşük güvenilirliktedir; 0,60 ile 0,80 arasında bir yüzdeye sahipse ölçek oldukça güvenilirdir; 0,80 ile 1,00 arasında bir yüzdeye sahipse ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Yukarıdaki tabloyu incelersek eğitim liderliği ile ilgili değişkenlerin Cronbach Alfa katsayıları 0,949 ile 0,964 yüzdeleri arasında değerlere sahip olduğunu görebiliriz, yukarıda açıkladığımız aralıklara göre ölçeğin güvenilirliği tatmin edici düzeydedir.

III. BÖLÜM

Bu bölümde, genel olarak ele alınan problemin çözümü ve araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş, bulgulara ilişkin çizelgeler sunulmuş ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

İlk ve orta dereceli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak öğretmen görüşlerine ilişkin sayısal veriler aşağıda incelenmiştir.

3.1 Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdemi, yaş, okul türü, okuttuğu öğrenci sayısı değişkenlerine ait dağılıma yer verilmiştir.

Tablo 3.1. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine göre Dağılımları

Kişisel Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	130	39.4
	Kadın	200	60.6
Meslekteki Kıdemi	0-5 yıl	120	36.4
	6-10 yıl	122	37.0
	11-15 yıl	40	12.1
	16-20 yıl	28	8.5
	21-25 yıl	20	6.1
Mezun Oldukları Okul	Öğretmen Okulu Veya Lisesi	14	4.2
	Eğitim Yüksek Okulu	12	3.6
	Eğitim Yüksek Okulu / Yüksek Öğretmen Okulu (3-4 Yıllık)	24	7.3
	Eğitim Fakültesi	240	72.7
	Diğer	40	12.1
Branşı	Sınıf	140	42.4
	Matematik	22	6.7
	Müzik	14	4.2
	Türkçe	34	10.3
	Fen Bilimleri	12	3.6
	Görsel Sanatlar	6	1.8
	Sosyal Bilgiler	16	4.8
	Beden Eğitimi	8	2.4
	Bilişim teknolojileri	8	2.4
	Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi	816	4.8
	Yabancı Dil	24	7.3
	Anasınıfı	10	3.0
	Teknoloji Tasarım	6	1.8
	Diğer	14	4.2
Okuttuğu Öğrenci Sayısı	10 – 20	22	6.7
	21 – 30	56	17.0
	31 – 40	180	54.5
	41 – 50	62	18.8
	51 – 60	10	3.0
Toplam		330	100

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında 330 öğretmenden 130'inin (%39.4) erkek, 200'ünün (%60.6) ise kadın olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında 330 öğretmenden 120'sinin (% 36.4) 0-5 yıl, 122'sinin (%37.0) 6-10 yıl, 40'ının (%12.1) 11-15 yıl, 28'inin (%8.5) 16-20 yıl, 20'sinin (%6.1) 21-25 yıl ve üstü arasında görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Mezun oldukları okullar incelendiğinde 330 öğretmenden 14'ünün (%4,2) Öğretmen Okulu veya Lisesi, 12'sinin (%3.6) Eğitim Yüksek Okulu, 24'ünün (%7.3) Eğitim Yüksek Okulu / Yüksek Öğretmen Okulu (3-4 yıllık), 240'ının (%72.7) Eğitim Fakültesi, 40'ının (%12.1) diğer okul mezunlarından oluşmakta olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin branşlarına göre dağılım hesaplaması yapıldığında şöyle bir tablo göze çarpmaktadır. 330 öğretmenden 140'ının (%42.4) sınıf öğretmenliği, 22'sinin (%6.7) matematik öğretmenliği, 14'ünün (%4.2) müzik öğretmenliği, 34'ünün (%10.3) Türkçe öğretmenliği, 12'sinin (%3.6) fen bilimleri, 6'sının (%1.8) görsel Sanatlar, 16'sının (%4.8) sosyal bilgiler, 8'inin (%2.4) beden eğitimi, 8'inin (%2.4) bilişim teknolojileri, 16'sının (%4.8) din kültürü ve ahlak bilgisi, 24'ünün (%7.3) yabancı dil, 10'unun (%3.0) anasınıfı, 6'sının (%1.8) teknoloji tasarımı, 14'ünün (%4.2) diğer bölüm mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin okuttukları öğrenci sayılarına göre dağılımlarına bakıldığında 330 öğretmenden 22'sinin (% 6.7) 10-20, 56'sının (%17.0) 21-30, 180'inin (%54.5) 31-40 yıl, 62'sinin (%18.8) 41-50, 10'unun (%3.0) 51-60 öğrencisinin bulunduğu görülmüştür.

3.2.1 Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

İlk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılarının öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.1. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı

Alt Boyutlar	Kadın		Erkek		t	p
	f= 200		f= 130			
	X	Ss	X	Ss		
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3.86	0.779	3.97	0.939	-0.796	0,099
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3.62	0.810	3.94	0.920	-2.390	0,183
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3.62	0.830	3.85	1.025	-1.613	0,199
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	3.36	0.937	3.56	1.137	-1.259	0,050
Düzenli Öğretme- Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3.75	0.906	3.95	1.049	-1.339	0,482

Tablo 4.1'de ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerin öğretimsel liderlik algılarının öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Bağımsız Gruplar T testi sonuçları verilmiştir.

İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p>0,05$) bir fark saptanmamıştır.

3.2.2 Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik Rolüne Sahip olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu başlık altında ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerini kıdemlerinin etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Farklılığı Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	f	Xsıra	X ²	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	0-5	120	79,10	10,877	0,028
	6-10	122	80,79		
	11-15	40	74,00		
	16-20	28	89,18		
	21-25	20	129,25		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	0-5	120	82,39	11,648	0,020
	6-10	122	76,13		
	11-15	40	78,48		
	16-20	28	87,82		
	21-25	20	130,85		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	0-5	120	78,13	18,876	0,001
	6-10	122	75,38		
	11-15	40	80,98		
	16-20	28	97,82		
	21-25	20	142,05		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	0-5	120	84,87	19,050	0,001
	6-10	122	69,75		
	11-15	40	82,53		
	16-20	28	93,75		
	21-25	20	138,55		
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	0-5	120	83,48	11,737	0,019
	6-10	122	73,67		
	11-15	40	81,33		
	16-20	28	91,86		
	21-25	20	128,00		

Tablo 4.2'ye göre İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) bir fark saptanmıştır.

Anlamlı farklılığın hangi yönde olduğunu incelemek amacıyla ilk önce gruplar arası varyansın eşit olup olmadığına bakılmıştır. “varyansların homojenliği testi” sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.2.1. Varyansların Homojenliği Testi

	Levene Testi	df1	df2	Anlamlılık Değeri
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1,560	4	160	,188
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	2,550	4	160	,061
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	2,072	4	160	,087
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	3,021	4	160	,070
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1,870	4	160	,118

Tablo 4.2.1'de grupların varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış, tüm alt boyutlarda varyanslar homojen dağılım göstermektedir. Homojen dağılım gösteren gruplar üzerinde yapılan Anova testinde aşağıdaki alanlarda anlamlı farklılıklar görülmüştür:

Tablo 4.2.2. Anova Testi Sonuçları

ANOVA						
Boyutlar		Kareler Toplamı	df	Karelerin Ortalaması	F	Anlamlılık Değeri
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar Arası	5,963	4	1,491	2,148	,077
	Grup İçinde	111,064	160	,694		
	Toplam	117,027	164			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar Arası	7,451	4	1,863	2,573	,040
	Grup İçinde	115,836	160	,724		
	Toplam	123,287	164			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar Arası	11,881	4	2,970	3,781	,006
	Grup İçinde	125,690	160	,786		
	Toplam	137,571	164			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar Arası	16,364	4	4,091	4,224	,063
	Grup İçinde	154,954	160	,968		
	Toplam	171,318	164			
Düzenli Öğretme Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Gruplar Arası	8,206	4	2,052	2,261	,065
	Grup İçinde	145,152	160	,907		
	Toplam	153,358	164			

Tabloya göre Öğretimsel liderliğin ‘eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi’ boyutunda öğretmenlerin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir (p: ,040 <0.05) .

Öğretimsel liderliğin ‘öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi’ boyutunda öğretmenlerin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir (p: ,006 <0.05).

Anova testi sonuçları doğrultusunda alt boyutlarda görülen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yaptığımız scheffe testi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.2.2.1. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Scheffe Testi

Sonuçları

Kıdem	Kıdem	Ortalama Fark	Std. Hata	Anlamlılık Değeri.	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
0-5	6-10	,083	,155	,991	-,40	,56
	11-15	,180	,220	,954	-,50	,86
	16-20	-,103	,253	,997	-,89	,68
	21-25	-,790	,291	,122	-1,70	,12
6-10	0-5	-,083	,155	,991	-,56	,40
	11-15	,097	,219	,995	-,59	,78
	16-20	-,185	,252	,969	-,97	,60
	21-25	-,873	,290	,065	-1,78	,03
11-15	0-5	-,180	,220	,954	-,86	,50
	6-10	-,097	,219	,995	-,78	,59
	16-20	-,283	,296	,923	-1,21	,64
	21-25	-,970	,330	,075	-2,00	,06
16-20	0-5	,103	,253	,997	-,68	,89
	6-10	,185	,252	,969	-,60	,97
	11-15	,283	,296	,923	-,64	1,21
	21-25	-,687	,352	,436	-1,79	,41
21-25	0-5	,790	,291	,122	-,12	1,70
	6-10	,873	,290	,065	-,03	1,78
	11-15	,970	,330	,075	-,06	2,00
	16-20	,687	,352	,436	-,41	1,79

Tablo 4.2.2.1 incelendiğinde “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda gruplar arasında anlamlı ($p>0,05$) farklılık görülmemiştir.

Tablo 4.2.2.2 Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Desteklenmesi Scheffe Testi

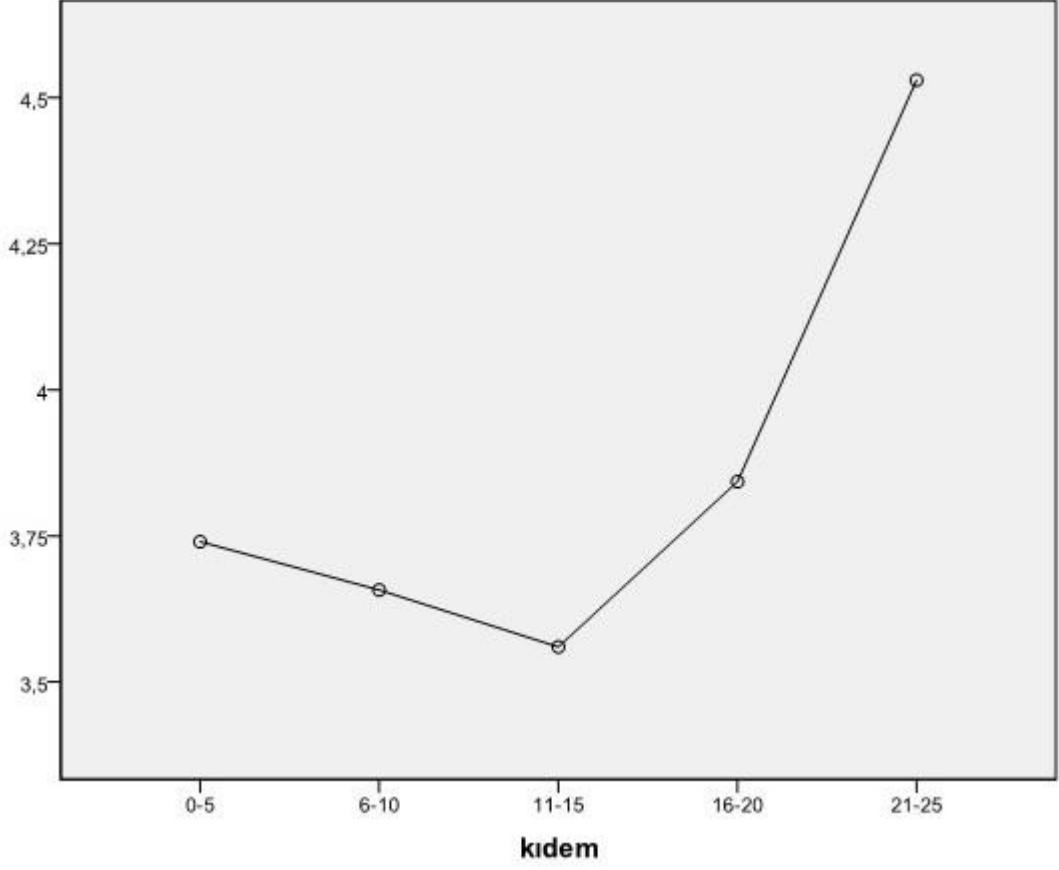
Sonuçları

Kıdem	Kıdem	Ortalama Fark	Std. Hata	Anlamlılık Değeri	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
0-5	6-10	,070	,161	,996	-,43	,57
	11-15	,067	,229	,999	-,65	,78
	16-20	-,320	,263	,830	-1,14	,50
	21-25	-1,028*	,303	,024	-1,97	-,08
6-10	0-5	-,070	,161	,996	-,57	,43
	11-15	-,003	,228	1,000	-,71	,71
	16-20	-,389	,263	,700	-1,21	,43
	21-25	-1,098*	,302	,013	-2,04	-,16
11-15	0-5	-,067	,229	,999	-,78	,65
	6-10	,003	,228	1,000	-,71	,71
	16-20	-,386	,309	,815	-1,35	,58
	21-25	-1,095*	,343	,042	-2,16	-,03
16-20	0-5	,320	,263	,830	-,50	1,14
	6-10	,389	,263	,700	-,43	1,21
	11-15	,386	,309	,815	-,58	1,35
	21-25	-,709	,367	,447	-1,85	,44
21-25	0-5	1,028*	,303	,024	,08	1,97
	6-10	1,098*	,302	,013	,16	2,04
	11-15	1,095*	,343	,042	,03	2,16
	16-20	,709	,367	,447	-,44	1,85

Tablo 4.2.1.1.2.'yi incelersek “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda 0-5 ile 21-25 yılları arasında çalışanlarda; 6-10 ile 21-25 yılları arasında çalışanlarda ve 11-15 ile 21-25 yılları arasında çalışan öğretmen gruplarında anlamlı ($p < 0.05$) bir farklılık çıkmıştır.

Şekil 3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Desteklenmesi Boyutu Kıdem

Değişkeni



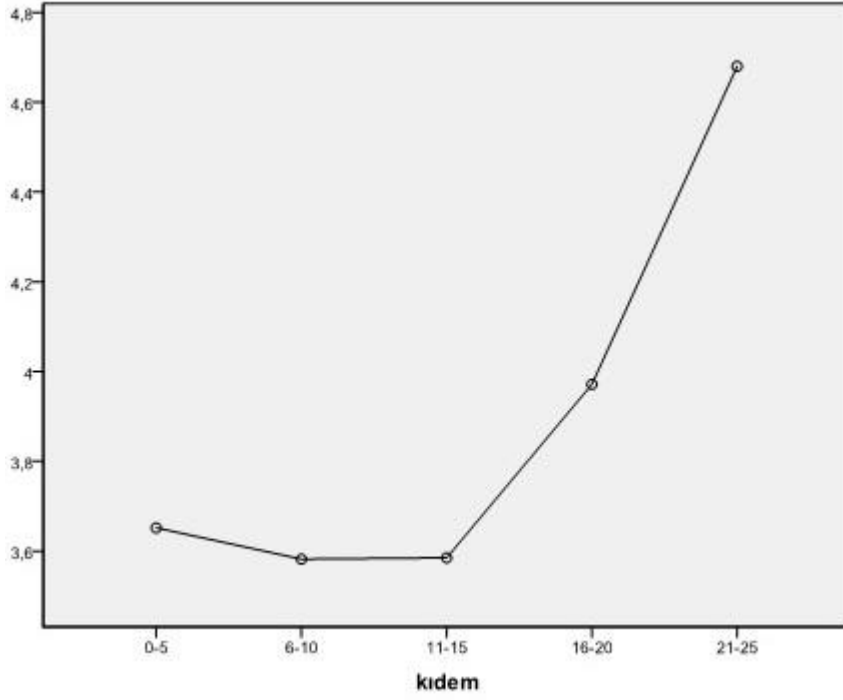
Yukarıdaki grafiği inceleyecek olursak öğretim süreci ve öğrencilerin desteklenmesi boyutunda 21-25 yılları arasında kıdeme sahip kişilerin verdiği cevapların, 0-5 yılları arasında çalışanlara; 6-10 yılları arasında çalışanlara ve 11-15 yılları arasında çalışan öğretmen gruplarına göre olumlu yönde anlamlı farklılık göstermekte olduğunu görürüz.

Tablo 4.2.2.3. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem	Kıdem	Ortalama Fark	Std. Hata	Anlamlılık Değeri.	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
0-5	6-10	,292	,179	,618	-,27	,85
	11-15	,148	,254	,987	-,64	,94
	16-20	-,183	,292	,983	-1,09	,73
	21-25	-1,032	,336	,056	-2,08	,02
6-10	0-5	-,292	,179	,618	-,85	,27
	11-15	-,143	,254	,988	-,93	,65
	16-20	-,475	,292	,619	-1,38	,43
	21-25	-1,323*	,336	,005	-2,37	-,28
11-15	0-5	-,148	,254	,987	-,94	,64
	6-10	,143	,254	,988	-,65	,93
	16-20	-,331	,343	,919	-1,40	,74
	21-25	-1,180	,381	,053	-2,37	,01
16-20	0-5	,183	,292	,983	-,73	1,09
	6-10	,475	,292	,619	-,43	1,38
	11-15	,331	,343	,919	-,74	1,40
	21-25	-,849	,407	,366	-2,12	,42
21-25	0-5	1,032	,336	,056	-,02	2,08
	6-10	1,323*	,336	,005	,28	2,37
	11-15	1,180	,381	,053	,00	2,37
	16-20	,849	,407	,366	-,42	2,12

Tablo 4.2.2.3 incelendiğinde “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda 6-10, 21-25 yılları arasında çalışan öğretmen gruplarında anlamlı ($p < 0.05$) bir farklılık çıkmıştır.

Şekil 4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu Kıdem Değişkeni



Şekil 4'teki grafikte de görüldüğü gibi öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu 21-25 yılları arasında kıdeme sahip kişilerin verdiği cevapların, 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yılları arasında kıdeme sahip öğretmen gruplarına göre olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

3.2.3 Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Öğretmenlerin Mezun Olduğu En Son Okul Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu başlık altında ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerini mezun oldukları okulların etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Farklılığı Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Olduğu Okul	F	Xsıra	X ²	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Öğretmen Okulu veya Lisesi	14	109,57	18,256	0,001
	Eğitim Yüksek Okulu	12	106,75		
	Eğitim Yüksek Okulu / Yüksek Öğretmen Okulu	24	124,54		
	Eğitim Fakültesi	240	74,08		
	Diğer	40	95,18		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Öğretmen Okulu veya Lisesi	14	107,71	18,265	0,001
	Eğitim Yüksek Okulu	12	124,92		
	Eğitim Yüksek Okulu / Yüksek Öğretmen Okulu	24	119,04		
	Eğitim Fakültesi	240	74,22		
	Diğer	40	92,85		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Öğretmen Okulu veya Lisesi	14	108,07	23,314	0,000
	Eğitim Yüksek Okulu	12	129,25		
	Eğitim Yüksek Okulu / Yüksek Öğretmen Okulu	24	128,67		
	Eğitim Fakültesi	240	73,75		
	Diğer	40	88,43		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Öğretmen Okulu veya Lisesi	14	97,86	13,419	0,009
	Eğitim Yüksek Okulu	12	121,83		
	Eğitim Yüksek Okulu / Yüksek Öğretmen Okulu	24	114,96		
	Eğitim Fakültesi	240	75,67		
	Diğer	40	90,98		
Düzenli Öğretim -Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Öğretmen Okulu veya Lisesi	14	109,14	19,385	0,001
	Eğitim Yüksek Okulu	12	119,67		
	Eğitim Yüksek Okulu / Yüksek Öğretmen Okulu	24	121,67		
	Eğitim Fakültesi	240	73,73		
	Diğer	40	95,30		

Tablo 4.3'teki bulgular incelendiğinde, İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin "Mezun Oldukları Okul" arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) bir fark saptanmıştır.

Anlamlı farklılığın hangi yönde olduğunu incelemek amacıyla ilk önce gruplar arası varyansın eşit olup olmadığına bakılmıştır. "varyansların homojenliği testi" sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.3.1 Varyansların Homojenliği Testi

	<i>Levene Verileri</i>	df1	df2	Anlamlılık Değeri
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1,122	8	320	,348
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1,154	8	320	,333
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1,823	8	320	,127
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1,047	8	320	,385
Düzenli Öğretme - Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1,571	8	320	,185

Tablo 4.3.1'de grupların varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış, tüm alt boyutlarda varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Varyansların homojen dağılım gösterdiği varsayımıyla Anova analizi yapılmıştır.

Tablo 4.3.2 Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Farklılığı Anova Testi Sonuçları

		ANOVA				
		Karelerin Toplamı	df	Karelerin Ortalaması	F	Anlamlılık Değeri
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar Arası	10,625	8	2,656	3,994	,004
	Grup İçinde	106,402	320	,665		
	<i>Toplam</i>	117,027	328			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar Arası	11,937	8	2,984	4,288	,003
	Grup İçinde	111,350	320	,696		
	<i>Toplam</i>	123,287	328			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar Arası	15,879	8	3,970	5,220	,001
	Grup İçinde	121,692	320	,761		
	<i>Toplam</i>	137,571	328			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar Arası	12,901	8	3,225	3,257	,013
	Grup İçinde	158,417	320	,990		
	<i>Toplam</i>	171,318	328			
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevre ve İklimi Oluşturma	Gruplar Arası	14,211	8	3,553	4,085	,004
	Grup İçinde	139,147	320	,870		
	<i>Toplam</i>	153,358	328			

Tablo 4.3.1'deki bulgular incelendiğinde ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin mezuniyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür (p: ,003 <0.05).

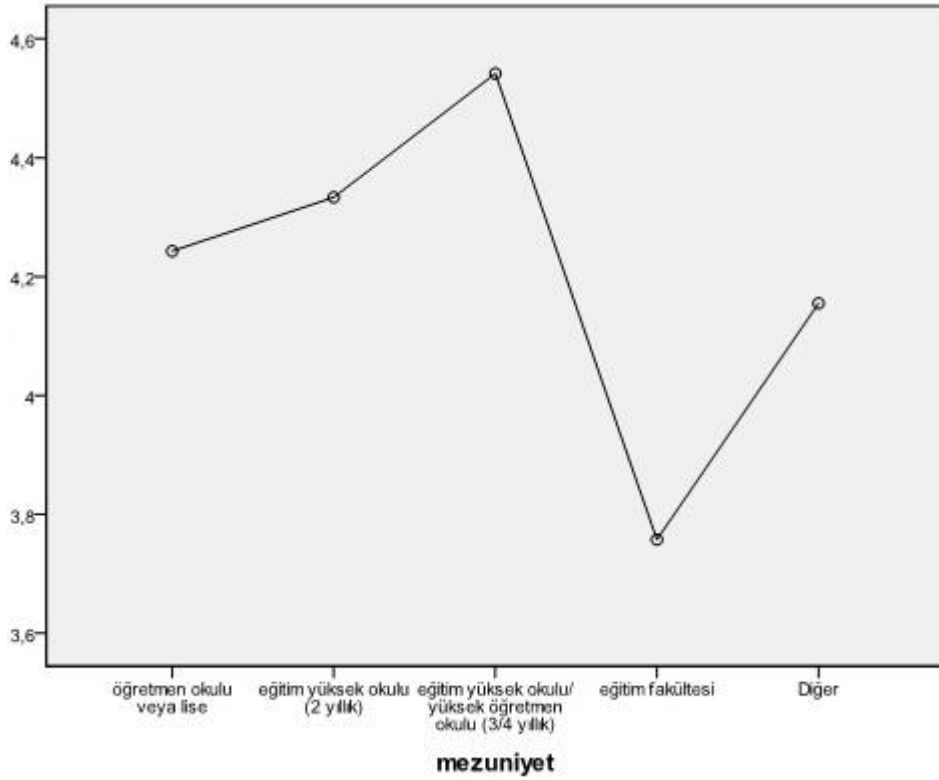
Anova testi sonuçları doğrultusunda alt boyutlarda görülen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yaptığımız scheffe testi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.3.2.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Farklılığı Scheffe Testi Sonuçları (Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu)

Mezuniyet	Mezuniyet	Ortalama Fark	Std. Hata	Anlamlılık Değeri
Öğretmen Okulu veya Lise	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,090	,454	1,000
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,299	,388	,963
	Eğitim Fakültesi	,485	,317	,673
	Diğer	,088	,358	1,000
Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	Öğretmen Okulu veya Lise	,090	,454	1,000
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,208	,408	,992
	Eğitim Fakültesi	,576	,341	,585
	Diğer	,178	,380	,994
Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	Öğretmen Okulu veya Lise	,299	,388	,963
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	,208	,408	,992
	Eğitim Fakültesi	,784*	,247	,043
	Diğer	,387	,298	,793
Eğitim Fakültesi	Öğretmen Okulu veya Lise	-,485	,317	,673
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,576	,341	,585
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,784*	,247	,043
	Diğer	-,397	,197	,400
Diğer	Öğretmen Okulu veya Lise	-,088	,358	1,000
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,178	,380	,994
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,387	,298	,793
	Eğitim Fakültesi	,397	,197	,400

Tablo 4.3.3'e bakacak olursak ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda Eğitim Yüksek Okulu- Eğitim Fakültesi mezunları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu görürüz (p: ,043 <0.05).

Şekil 5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Farklılığı



Şekil 5'te görüldüğü gibi eğitim yüksek okulu/ yüksek öğretmen okulu (3/4 yıllık) mezunları ile eğitim fakültesi mezunları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Eğitim yüksek okulu/ yüksek öğretmen okulu (3/4 yıllık) mezunlarının görüşleri, eğitim fakültesi mezunlarının görüşlerine göre daha olumlu çıkmıştır.

Tablo 4.3.2.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Farklılığı Scheffe Testi Sonuçları (Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu)

Mezuniyet	Mezuniyet	Ortalama Fark	Std. Hata	Anlamlılık Değeri
Öğretmen Okulu veya Lise	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,393	,464	,949
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,301	,397	,965
	Eğitim Fakültesi	,465	,324	,726
	Diğer	,092	,366	1,000
Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	Öğretmen Okulu veya Lise	,393	,464	,949
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	,092	,417	1,000
	Eğitim Fakültesi	,857	,349	,202
	Diğer	,485	,388	,816
Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	Öğretmen Okulu veya Lise	,301	,397	,965
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,092	,417	1,000
	Eğitim Fakültesi	,766	,253	,061
	Diğer	,393	,305	,796
Eğitim Fakültesi	Öğretmen Okulu veya Lise	-,465	,324	,726
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,857	,349	,202
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen okulu (3/4 yıllık)	-,766	,253	,061
	Diğer	-,372	,201	,493
Diğer	Öğretmen Okulu veya Lise	-,092	,366	1,000
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,485	,388	,816
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,393	,305	,796
	Eğitim Fakültesi	,372	,201	,493

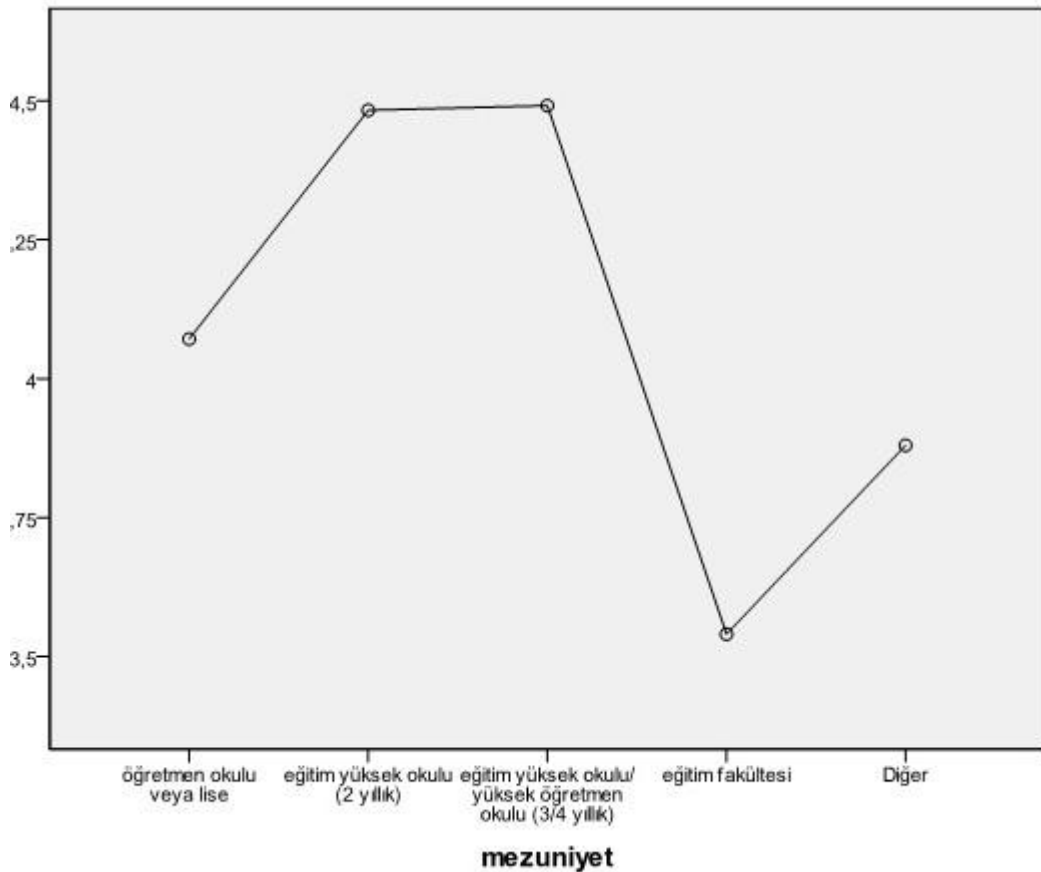
Scheffe Testi Sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre incelediğimizde ‘‘Eğitim Programı ve ğretim Sürecinin Yönetimi’’ boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 4.3.2.3.Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Farklılığı Scheffe Testi Sonuçları (Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu)

Mezuniyet	Mezuniyet	Ortalama Fark	Std. Hata	Anlamlılık Değeri
Öğretmen Okulu veya Lise	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,412	,485	,948
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,420	,415	,905
	Eğitim Fakültesi	,531	,339	,653
	Diğer	,191	,383	,993
Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	Öğretmen Okulu veya Lise	,412	,485	,948
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,008	,436	1,000
	Eğitim Fakültesi	,943	,365	,159
	Diğer	,603	,406	,698
Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	Öğretmen Okulu veya Lise	,420	,415	,905
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	,008	,436	1,000
	Eğitim Fakültesi	,952*	,264	,014
	Diğer	,612	,318	,452
Eğitim Fakültesi	Öğretmen Okulu veya Lise	-,531	,339	,653
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,943	,365	,159
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,952*	,264	,014
	Diğer	-,340	,211	,627
Diğer	Öğretmen Okulu veya Lise	-,191	,383	,993
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,603	,406	,698
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,612	,318	,452
	Eğitim Fakültesi	,340	,211	,627

Tablo 4.3.2.3'e bakacak olursak ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda" Eğitim yüksek okulu/ yüksek öğretmen okulu (3/4 yıllık) mezunları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Anlamlı farklılığın hangi yönde olduğu şekil 6'daki grafikte gösterilmiştir:

Şekil 6. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyetlerine Göre Farklılığı (Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu)



Şekil 6'da görüldüğü gibi eğitim yüksek okulu/ yüksek öğretmen okulu (3/4 yıllık) mezunları ile eğitim fakültesi mezunları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Eğitim yüksek okulu/ yüksek ğretmen okulu (3/4 yıllık) mezunlarının görüşleri, eğitim fakültesi mezunlarının görüşlerine göre daha olumlu çıkmıştır.

Tablo 4.3.2.4. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin ğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyetlerine Göre Farklılığı Scheffe Testi Sonuçları (ğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu)

Mezuniyet	Mezuniyet	Ortalama Fark	Std. Hata	Anlamlılık Değeri
Öğretmen Okulu veya Lise	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,483	,554	,943
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek ğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,383	,473	,956
	Eğitim Fakültesi	,417	,387	,884
	Diğer	,015	,437	1,000
Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	ğretmen Okulu veya Lise	,483	,554	,943
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek ğretmen Okulu (3/4 yıllık)	,100	,498	1,000
	Eğitim Fakültesi	,900	,416	,327
	Diğer	,498	,463	,885
Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek ğretmen Okulu (3/4 yıllık)	ğretmen Okulu veya Lise	,383	,473	,956
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,100	,498	1,000
	Eğitim Fakültesi	,800	,301	,139
	Diğer	,398	,363	,877
Eğitim Fakültesi	ğretmen Okulu veya Lise	-,417	,387	,884
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,900	,416	,327
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek ğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,800	,301	,139
	Diğer	-,402	,240	,594
Diğer	ğretmen Okulu veya Lise	-,015	,437	1,000
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,498	,463	,885
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek ğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,398	,363	,877
	Eğitim Fakültesi	,402	,240	,594

Scheffe Testi Sonuçları incelendiğinde Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin görüşlerini öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre incelediğimizde öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda anlamlı ($p>0,05$) farklılık görülmemiştir.

Tablo 4.3.2.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Mezuniyetlerine Göre Farklılığı Scheffe Testi Sonuçları (Düzenli Öğretme, Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu)

Mezuniyet	Mezuniyet	Ortalama Fark	Std. Hata	Anlamlılık Değeri
Öğretmen Okulu veya Lise	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,336	,519	,981
	eğitim yüksek okulu/ yüksek öğretmen okulu (3/4 yıllık)	-,419	,444	,925
	Eğitim Fakültesi	,458	,363	,810
	Diğer	-,016	,410	1,000
Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	Öğretmen Okulu veya Lise	,336	,519	,981
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,083	,466	1,000
	Eğitim Fakültesi	,793	,390	,392
	Diğer	,320	,434	,969
Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	Öğretmen Okulu veya Lise	,419	,444	,925
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	,083	,466	1,000
	Eğitim Fakültesi	,877	,282	,051
	Diğer	,403	,341	,843
Eğitim Fakültesi	Öğretmen Okulu veya Lise	-,458	,363	,810
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,793	,390	,392
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,877	,282	,051
	Diğer	-,473	,225	,357
Diğer	Öğretmen Okulu veya Lise	,016	,410	1,000
	Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)	-,320	,434	,969
	Eğitim Yüksek Okulu/ Yüksek Öğretmen Okulu (3/4 yıllık)	-,403	,341	,843
	Eğitim Fakültesi	,473	,225	,357

Scheffe Testi Sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre incelediğimizde 'okulun düzenli öğretme, öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda anlamlı ($p>0,05$) farklılık görülmemiştir.

3.2.4. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Öğretmenlerin Branşları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu başlık altında ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerini branşlarının etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4.4.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Farklılığı (Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu) Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	F	Xsıra	X²	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Sınıf	140	79,71	13,984	0,375
	Matematik	22	54,86		
	Müzik	14	99,57		
	Türkçe	34	93,03		
	Fen Bilimleri	12	56,50		
	Görsel sanatlar	6	110,67		
	Sosyal Bilgiler	16	82,44		
	Beden Eğitimi	8	105,50		
	Bilişim Teknolojileri	8	66,50		
	Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi	16	88,06		
	Yabancı Dil	24	76,58		
	Anasınıfı	12	101,20		
	Teknoloji ve Tasarım	6	115,67		
	Diğer	14	105,50		

Tablo 4.3.8'e göre İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında okul amaçlarının belirlenmesi ve

paylaşılması alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p>0,05$) bir fark saptanmamıştır.

Tablo 4.4.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Farklılığı (Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu) Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	F	Xsıra	X ²	P
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Sınıf	140	80,94	14,612	0,332
	Matematik	22	54,95		
	Müzik	14	99,79		
	Türkçe	34	91,68		
	Fen Bilimleri	12	60,25		
	Görsel sanatlar	6	99,17		
	Sosyal Bilgiler	16	74,00		
	Beden Eğitimi	8	113,25		
	Bilişim Teknolojileri	8	64,13		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	16	87,69		
	Yabancı Dil	24	73,67		
	Anasınıfı	12	109,40		
	Teknoloji ve Tasarım	6	99,00		
	Diğer	14	113,21		

Tablo 4.4.2'ye göre İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p>0,05$) bir fark saptanmamıştır.

Tablo 4.4.3. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Farklılığı (Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu) Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	f	Xsıra	X ²	P
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Sınıf	140	79,60	23,624	0,335
	Matematik	22	46,00		
	Müzik	14	102,57		
	Türkçe	34	93,71		
	Fen Bilimleri	12	53,83		
	Görsel sanatlar	6	144,00		
	Sosyal Bilgiler	16	86,63		
	Beden Eğitimi	8	112,88		
	Bilişim Teknolojileri	8	67,63		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	16	90,50		
	Yabancı Dil	24	68,38		
	Anasınıfı	12	118,40		
	Teknoloji ve Tasarım	6	92,00		
	Diğer	14	103,36		

Tablo 4.4.3'e göre İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında öğretim süreci ve öğrencilerin

değerlendirilmesi alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p>0,05$) bir fark saptanmamıştır.

Tablo 4.4.4. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Farklılığı (Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi) Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	f	Xsıra	X ²	P
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Sınıf	140	75,11	14,504	0,339
	Matematik	22	57,91		
	Müzik	14	86,71		
	Türkçe	34	96,71		
	Fen Bilimleri	12	74,08		
	Görsel sanatlar	6	114,50		
	Sosyal Bilgiler	16	97,63		
	Beden Eğitimi	8	110,13		
	Bilişim Teknolojileri	8	65,38		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	16	78,94		
	Yabancı Dil	24	88,63		
	Anasınıfı	12	112,50		
	Teknoloji ve Tasarım	6	90,17		
	Diğer	14	107,21		

Tablo 4.3.11'e göre İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p>0,05$) bir fark saptanmamıştır.

Tablo 4.4.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Farklılığı (Düzenli Öğretme- öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma) Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	f	Xsıra	X ²	P
Düzenli Öğretme- Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Sınıf	140	78,49	19,322	0,113
	Matematik	22	56,27		
	Müzik	14	85,64		
	Türkçe	34	93,62		
	Fen Bilimleri	12	64,25		
	Görsel sanatlar	6	133,50		
	Sosyal Bilgiler	16	86,63		
	Beden Eğitimi	8	124,75		
	Bilişim Teknolojileri	8	56,88		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	16	93,31		
	Yabancı Dil	24	68,63		
	Anasınıfı	12	106,70		
	Teknoloji ve Tasarım	6	95,50		
	Diğer	14	113,64		

Tablo 4.4.5'e göre İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p>0,05$) bir fark saptanmamıştır.

3.2.5. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri ile Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıflardaki Öğrenci Sayısı Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu başlık altında ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerini branşlarının etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Branşlara Göre Farklılığı Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	f	Xsıra	X²	P
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	10-20	22	113,45	9,760	0,045
	21-30	56	85,25		
	31-40	180	81,41		
	41-50	62	69,29		
	51-60	10	117,10		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	10-20	22	105,23	8,351	0,080
	21-30	56	90,50		
	31-40	180	79,81		
	41-50	62	71,55		
	51-60	10	120,50		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	10-20	22	107,32	6,993	0,136
	21-30	56	91,46		
	31-40	180	79,72		
	41-50	62	72,34		
	51-60	10	107,20		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	10-20	22	95,82	4,547	0,337
	21-30	56	88,66		
	31-40	180	76,99		
	41-50	62	86,18		
	51-60	10	111,60		
Düzenli Öğretme - Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	10-20	22	98,23	6,635	0,156
	21-30	56	89,82		
	31-40	180	77,08		
	41-50	62	82,13		
	51-60	10	123,20		

İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin okuttukları öğrenci sayıları arasında 1. boyutta (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması) istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) bir fark saptanmıştır. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anlamlı farklılığın hangi yönde olduğunu incelemek amacıyla ilk önce gruplar arası varyansın eşit olup olmadığına bakılmıştır. “Varyansların homojenliği testi” sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.5.1. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Varyansların Homojenliği Testi (Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu)

Levene Verileri	df1	df2	Anlamlılık Değeri.
2,017	4	160	,095

Tablo 4.5.1'e göre varyanslar homojen dağılım göstermektedir. Homojen dağılım gösteren gruplar üzerinde yapılan Anova testi ile grupların anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.5.2. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Anova Testi Sonuçları

	Karelerin Toplamı	Df	Karelerin Ortalaması	F	Anlamlılık Değeri
Gruplar Arası	6,480	8	1,620	2,345	,057
Grup İçinde	110,547	320	,691		
Toplam	117,027	328			

Tablo 4.5.2'de öğretmenlerin okuttukları öğrenci sayılarına göre hiçbir grupta anlamlı bir farklılık olmadığını görüyoruz.

3.3. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri Öğretimsel Liderlik Rollerine Ne Düzeyde Sahiptir?

İlk ve Orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara verdikleri cevaplar, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

3.3.1 Öğretmen görüşleri Açısından Okul Yöneticileri Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Rollerine Ne Düzeyde Sahiptir?

Okul yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” rollerine hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile okul yöneticilerinin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 5.1. İlk ve Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin “ Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” Boyutunda Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Boyut	Bilgi Toplama Aracı Maddeleri	X	Ss	Değeri
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	1. Okulun Genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama	4,03	0,959	Çoğu Zaman
	2. Okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme	3,88	1,002	Çoğu Zaman
	3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	3,91	1,041	Çoğu Zaman
	4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarılarından yararlanma	3,90	0,995	Çoğu Zaman
	5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	3,82	1,002	Çoğu Zaman
	6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	3,99	1,033	Çoğu Zaman
	7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	3,94	0,998	Çoğu Zaman
	8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	3,89	1,018	Çoğu Zaman
	9. Okulun amaçlarının uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme	3,87	1,031	Çoğu Zaman
	10. Öğrenci başarısı konusundan herkesin yüksek beklentiye sahip olmasını teşvik etme	3,80	0,989	Çoğu Zaman
		TOPLAM	3,90	0,845

Yukarıdaki Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenler tarafından “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” boyutundaki tüm maddeler ve toplamı “çoğu zaman” olarak değerlendirilmiştir. İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini en yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri davranış olarak “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” boyutu olduğunu görüyoruz.

3.3.2. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Eğitim programı ve Öğretim sürecinin Yönetimi Rollerine Ne Düzeyde Sahiptir?

Okul yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin ‘‘eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi’’ boyutundaki rollerine hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile okul yöneticilerinin ‘‘eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi’’ öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 5.2. İlk ve Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin ‘‘Eğitim Programı Ve Öğretim Sürecinin Yönetimi’’ Boyutunda Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Boyut	Bilgi Toplama Aracı Maddeleri	X	Ss	Değeri
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	11. Okulun eğitim öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	4,02	0,934	Çoğu Zaman
	12. Okulun programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	3,79	1,029	Çoğu Zaman
	13. Okulun 1. Ve 2. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	3,75	1,124	Çoğu Zaman
	14. Program ile ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma	3,55	1,150	Çoğu Zaman
	15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	3,31	1,267	Ara sıra
	16. Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	3,75	1,112	Çoğu Zaman
	17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	3,62	1,202	Çoğu Zaman
	18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	4,15	1,034	Çoğu Zaman
	19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarına gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme	3,70	1,079	Çoğu Zaman
	20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	3,81	1,129	Çoğu Zaman
		TOPLAM	3,74	0,867

Yukarıda Tablo 5.2’de “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutunda öğretmenler tarafından “11. Okulun eğitim öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama.”, “12. Okulun programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme.”, “13. Okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama.”, “14. Program ile ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma.”, “16. Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme”, “17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.”, “18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama.”, “19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarına gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme” ve “20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme” maddeleri ve toplamı “çoğu zaman”, “15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” maddesi ise “ara sıra” olarak değerlendirilmiştir.

3.3.3 Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Rollerine Ne Düzeyde Sahiptir?

Okul yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki rollerine hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile okul yöneticilerinin “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 5.3. İlk ve Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin ‘‘ Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi’’ Boyutunda Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Aritmetik ortalaması ve Standart Sapması

Boyut	Bilgi Toplama Aracı Maddeleri	X	Ss	Değeri
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	3,79	1,041	Çoğu Zaman
	22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	3,65	1,103	Çoğu Zaman
	23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	3,60	1,173	Çoğu Zaman
	24. Sınav sonuçlarına göre özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri belirleme	3,60	1,199	Çoğu Zaman
	25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	3,70	1,144	Çoğu Zaman
	26. Okulun başarı durumunu yazılı ve sözlü olarak öğrencilere bildirme	3,95	1,011	Çoğu Zaman
	27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	4,07	1,025	Çoğu Zaman
	28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	3,57	1,165	Çoğu Zaman
	29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	3,56	1,155	Çoğu Zaman
	30. Okulla ilgili soruları görüşmek üzere doğrudan temas halinde olma	3,59	1,115	Çoğu Zaman
		TOPLAM	3,71	0,916

Yukarıdaki Tablo 5.3’te görüldüğü gibi öğretmenler tarafından ‘‘öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi’’ boyutundaki tüm maddeler ve toplamı ‘‘çoğu zaman’’ olarak değerlendirilmiştir.

3.3.4. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” Rollerine Ne Düzeyde Sahiptir?

Okul yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin ‘öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi’ boyutundaki rollerine hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile okul yöneticilerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 5.4. İlk ve Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin “ Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” Boyutunda Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Aritmetik ortalaması ve Standart Sapması

Boyut	Bilgi Toplama Aracı Maddeleri	X	Ss	Değeri
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	3,82	1,082	Çoğu Zaman
	32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	3,62	1,166	Çoğu Zaman
	33. Özel çaba ve gayretinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	3,34	1,341	Arasıra
	34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme	3,37	1,284	Arasıra
	35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	3,68	1,157	Çoğu Zaman
	36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme	3,81	1,104	Çoğu Zaman
	37. Gazete ve dergilerde eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	3,04	1,275	Arasıra
	38. Öğretmenlere yönelik konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	2,91	1,277	Arasıra
	39. Hizmet içi eğitim çalışmalarından elde edilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapmak	3,35	1,315	Arasıra
	40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	3,46	1,222	Çoğu Zaman
		TOPLAM	3,44	1,022

Yukarıda Tablo 5.4'te görüldüğü gibi, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda öğretmenler tarafından “31.Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme”, “32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma”, “35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme”, “36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme”, “40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme” maddeleri “çoğu zaman”; “33.Özel çaba ve gayretinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme”, “34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme”, “37. Gazete ve dergilerde eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma”, “38. Öğretmenlere yönelik konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma” maddeleri “ara sıra”, “39. Hizmet içi eğitim çalışmalarından elde edilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapmak” maddeleri ve toplamı “*ara sıra*” olarak değerlendirilmiştir.

3.3.5. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri, ‘Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması’ Rollerine Ne Düzeyde Sahiptir?

Okul yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin “düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve İkliminin Oluşturulması” boyutundaki rollerine hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek için sorulan sorulara ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile okul yöneticilerinin “düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve İkliminin Oluşturulması” öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar araştırmanın bu bölümünde yer almaktadır.

Tablo 5.5. İlk ve Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin “ Düzenli Öğrenme ve Öğretmen Çevresi Oluşturma” Boyutunda Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulguların Aritmetik ortalaması ve Standart Sapması

Boyut	Bilgi Toplama Aracı Maddeleri	X	Ss	Değeri
Düzenli Öğrenme ve Öğretme Çevresi Oluşturma	40. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme	3,71	1,142	Çoğu Zaman
	41. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	3,82	1,053	Çoğu Zaman
	42. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	3,90	1,080	Çoğu Zaman
	43. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	3,81	1,108	Çoğu Zaman
	44. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	3,74	1,115	Çoğu Zaman
	45. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	3,65	1,162	Çoğu Zaman
	46. Eğitim- öğretimle ilgili yeni farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	3,86	1,42	Çoğu Zaman
	47. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	3,95	1,055	Çoğu Zaman
	48. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme	3,93	1,060	Çoğu Zaman
	49. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	3,88	1,84	Çoğu Zaman
		TOPLAM	3,83	0,967

Yukarıdaki Tablo 5.5'te görüldüğü gibi öğretmenler tarafından “düzenli öğrenme ve öğretme çevresi oluşturma” boyutundaki tüm maddeler ve toplamı “çoğu zaman” olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problemin çözümlenmesi sonucunda elde edilen sonuçlara, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği rollerini araştırmak ana amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanarak sonuca ulaşılmıştır. Bu ana amaca bağlı olarak okulda çalışan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, mezun olduğu okulu, branşı, okuttuğu sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları şeklinde sıralanan özelliklerine göre öğretmenlerin algıları araştırılmıştır.

Örneklem grubundaki okul çalışanlarının;

- 330 öğretmenden 130'u (%39.4) erkek, 200'ü (%60.6) ise kadındır.
- 330 öğretmenden 120'si (% 36.4) 0-5 yıl, 122'si (%37.0) 6-10 yıl, 40'ı (%12.1) 11-15 yıl, 28'i (%8.5) 16-20 yıl, 20'si (%6.1) 21-25 yıl ve üstü arasında görev yapmaktadırlar.

• 330 öğretmenden 14'ü (%4,2) öğretmen okulu veya lisesi, 12'si (%3.6) eğitim yüksek okulu, 24'ü (%7.3) eğitim yüksek okulu / yüksek öğretmen okulu (3-4 yıllık), 240'ı (%72.7) eğitim fakültesi, 40'ı (%12.1) diğer okul mezunlarından oluşmaktadır.

• 330 öğretmenden 140'ı (%42.4) sınıf, 22'si (%6.7) matematik, 14'ü (%4.2) müzik, 34'ü (%10.3) Türkçe, 12'si (%3.6) fen bilimleri, 6'sı (%1.8) görsel sanatlar, 16'sı (%4.8) sosyal bilgiler, 8'i (%2.4) beden eğitimi, 8'i (%2.4) bilişim teknolojileri, 16'sı (%4.8) din kültürü ve ahlak bilgisi, 24'ü (%7.3) yabancı dil, 10'u (%3.0) anasınıfı, 6'sı (%1.8) teknoloji tasarım, 14'ünün (%4.2) diğer bölüm mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

• 330 öğretmenden 22'sinin (% 6.7) 10-20, 56'sının (%17.0) 21-30, 180'inin (%54.5) 31-40 yıl, 62'sinin (%18.8) 41-50, 10'unun (%3.0) 51-60 öğrencisinin bulunduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmanın sonucunda İlk ve orta dereceli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı” boyutundaki sonuçlar “çoğu zaman” olarak bulunmuştur. Bununla beraber “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” aşamasında ise “sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” maddesi dışında “çoğu zaman” seçeneği tercih edilmiştir. “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirmesi” boyutunda “çoğu zaman” seçeneği değerlendirilmiştir. Bunun yanında “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda ise “çoğu zaman” ve “ara sıra” seçeneklerinin eşit sayıda tercih edildiği görülmektedir. “düzenli öğrenme ve öğretme çevresi oluşturma” boyutunda çoğunlukla “çoğu zaman” seçeneği yer almaktadır.

Okul büyüklüğü eğitim öğretimin niteliğini etkileyen en önemli özelliklerden biridir. Kalabalık sınıfların yer aldığı okullarda eğitimin kalitesi düşmekte, öğretmen ve okul yöneticilerinin iş yükü artmaktadır. Artan iş yükü ile birlikte gerek öğretmenlerde gerekse okul yöneticilerinde verimlilik azalmaktadır. Bu faktör okul yöneticilerinin, sınıf içi etkinlikleri takip edebilmesini zorlaştırmakta, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusuna yeterince zaman ayıramamasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada tespit edilen farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Scheffe testi kullanılmıştır. Sonuçlar grafiklerle desteklenmiştir.

İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda öğretmenlerin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

Öğretimsel liderliğin öğretim süreci ve öğrencilerin desteklenmesi boyutunda öğretmenlerin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.21-25 yılları arasında kıdeme sahip kişilerin verdiği cevapların olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi'' boyutunda 6-10, 21-25 yılları arasında çalışan öğretmen grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür..21-25 yılları arasında kıdeme sahip kişilerin verdiği cevapların, 0-5 yıl,

6-10 yıl ve 11-15 yılları arasında kıdeme sahip öğretmen gruplarına göre olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin mezuniyetlerine göre incelediğimizde eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin mezuniyetlerine göre incelediğimizde öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda eğitim yüksek okulu/ yüksek öğretmen okulu (3/4 yıllık) grup ile eğitim fakültesi grubu arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Eğitim yüksek okulu/ yüksek öğretmen okulu (3/4 yıllık) grubunun görüşleri, eğitim fakültesi grubunun görüşlerine göre daha olumlu çıkmıştır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin mezuniyetlerine göre incelediğimizde öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin mezuniyetlerine göre incelediğimizde okulun düzenli öğretim, öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir.

İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında düzenli öğretme, öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin okuttukları öğrenci sayıları arasında okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolüne sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklamadır. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü, öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentiye sahip olmasını teşvik etmemiştir.

İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama olarak tespit edilmiştir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü, sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etmedir.

İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme olarak tespit edilmiştir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü, sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama rolüdür.

İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü, öğretmenlere yönelik konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma rolüdür.

İlköğretim okulu yöneticilerinin düzenli öğrenme ve öğretme çevresi oluşturma rolüne sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme olarak tespit edilmiştir. Düzenli öğrenme ve öğretme

çevresi oluşturma boyutunda en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü, öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme rolüdür.

İstanbul İli Beyoğlu ilçesindeki İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri algılarını incelediğimizde, okul yöneticilerinin en üst düzeyde sergiledikleri öğretimsel liderlik rolü derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama iken en alt düzeyde sergilenen öğretimsel liderlik rolü öğretmenlere yönelik konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma olarak tespit edilmiştir.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre, uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler yapılabilir.

4.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

İstanbul ili Beyoğlu ilçesindeki İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri algılarını incelediğimizde, okul yöneticilerinin en alt düzeyde sergiledikleri öğretimsel liderlik rolü öğretmenlere yönelik konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla düzenlenecek olan seminer, söyleşi, panel, konferans vb. etkinlikler, ara sıra düzeyinde çıkan öğretimsel liderlik davranışında, öğretmen algılarının yükselmesini sağlayacak bu da okuldaki eğitimin niteliğinin yükselmesini sağlayacaktır. Okul müdürleri öğretim liderliğinin ihtiyaç duyulan boyutlarında Milli

Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼ ve İlçe Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼'n¼n ilgili birimleri ve AR-GE birimi desteği ile hizmet içi eğitim programları d¼zenleyebilir.

Çocuklara temel davranışların kazandırmanın amaçlandığı ilköğretim kademesinde görev yapan m¼d¼rlerin b¼rokratik davranışlar yerine eğitim ve öğretim s¼recini merkeze alan öğretim liderliği rollerini sergilemesi, öğretmenleri destekleyici ve geliştirici bir davranış olacaktır.

Öğretmen algılarına g¼re okul m¼d¼rlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekteştirirken yeterli ve yetersiz olduğu alanlar tablolar ve analizler ile birlikte ortaya konulmuştur. İlkokul ve ortaokul y¼neticileri, araştırmamızda d¼ř¼k çıkan maddelerden öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine y¼nelik öğretimsel liderlik rollerini önemsemeli ve her boyuta ilişkin davranışları ¼st d¼zeyde yerine getirmek için gayret g¼stermelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir okul m¼d¼r¼ yetiştirme programı olmalıdır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin her kademesinden geçen, okul ortamını en iyi bilen kişiler olarak öğretmenler arasından seçilecek y¼netici adayları bu alanda yetiştirilmeli g¼reve başladıktan sonra hizmet içi faaliyet olarak "öğretimsel liderlik" konuları eğitimlerine eklenmelidir.

Okul m¼d¼rlerinin idari faaliyetlerle ilgili yoğunluklarını azaltma y¼n¼nde gerekli yasal ve örg¼tsel d¼zenlemeler öncelikle yapılmalıdır. M¼d¼rlere öğrenci, öğretmen ve velilerle olan iletişimlerini daha etkili hale getirecek, sınıfları daha sıklıkla ziyaret etmesini sağlayacak ve mesleki gelişimlerini sağlayacak olanaklar sağlanmalıdır.

Yapılan çalışmada da g¼r¼ld¼đ¼ gibi mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin g¼r¼řleri diğer öğretmenlere g¼re daha olumsuzdur. Bu gruptaki

öğretmenlerin beklentileri daha fazladır. Okul müdürleri özellikle mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri üzerinde durmalıdır. Bu öğretmenlerin daha meslek yaşamlarının ilk yıllarında motivasyon ve azimlerinin olumsuz etkilenmemesine, kuruma yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olmalarına ve kendilerini kuruma adamlarına yönelik davranışlarda bulunmalıdır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin müdürlerine karşı olumsuz düşüncelerinin nedeni araştırılmalı, bu olumsuz algının okul müdürünün tutumlarından mı yoksa genç öğretmenlerin beklenti ve yetiştirilme biçimlerinden mi kaynaklandığı incelenmelidir. Nesiller arasındaki düşünce farklılığının eğitim sistemimize olan etkileri ve okul müdürlerinin hızla gelişen, değişen bilişim dünyasında çağın gerisinde kalıp kalmadığı gibi sorulara cevap aranmalıdır.

4.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırma İstanbul ili Beyoğlu ilçesindeki okullarda yapılmıştır. Başka il veya ilçelerde benzer araştırmalar yapılabilir.

2. Öğretimsel liderlik alanında benzer bir araştırma, özel ilköğretim okulu yöneticilerine, orta öğretim veya yüksek öğretim seviyelerine uygulanabilir. Ayrıca ihmal edildiğini düşündüğüm özel öğretim kurumlarından dersanelerde, Motorlu Taşıtlar Sürücü Kurslarında (MTSK) ve rehabilitasyon merkezlerinde de öğretimsel liderlik rolleri incelenebilir.

3. Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri öğretmen algılarına göre değerlendirilmiştir. Benzer bir araştırma ile yönetici, öğrenci, veli gibi paydaşların görüşleri alınabilir, öğretimsel liderliğe bakış açıları birbirleriyle kıyaslanabilir.

4. Yapılan araştırmada genel çerçevede eğitim yüksek okulu/ yüksek öğretmen okulu (3/4 yıllık) mezunlarının görüşleri, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre; yaşlı öğretmenlerin görüşleri genç öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu çıkmıştır. Bahsedilen gruptaki öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki olumsuz algılarının nedeni araştırılarak, bu düşüncenin örgütlere olumsuz yansımalarının önüne geçilebilir.

Okulların maddi kaynaklarının, veli profillerinin ve olanaklarının müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları üzerindeki etkisini belirlemek için; resmi okullar ile özel okullardaki müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları karşılaştırılarak, aralarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, Aytaç. (1998). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Akdemir, Ali. (2008). *Vizyon Yönetimi*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Akgün, Nuri. (2001). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, Esra. (2006). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın İli Örneği. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, Gülgün, (2007). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması, Çaycuma Alan Araştırması Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, Ali. (1993). *Ekili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım Yayınevi.
- _____(1996), *Etkili Okul ve Türkiye’de Uygulanabilirliği*. Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı. s.7
- Başaran, İbrahim, Ethem. (1982). *Örgütsel Davranış. 1. Baskı*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.
- _____ (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Kadioğlu Yayınevi

- Bayrak, Nevin. & Bayrak, Coşkun. (2002). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, sayı: 9.
- Büyüköztürk, Şener. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- İter, Akat.&Budak, Gönül. (2001).*İşletme Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Can, Niyazi. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir İlköğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi.
- Çakar, Demircan. (2005). *Toplam Kalite Yönetiminde Ekipler ve Liderlik. Toplam Kalite Yönetimi ve Felsefesi*. Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığı, Harekat İdari ve Lojistik Yönetim Okul Komutanlığı, İzmir: HİLYOK Yayını.
- Çelik, Vehbi. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem AYayıncılık.
- _____ (2002). *Eğitim Yönetici Yetiştirme Programına Yön Veren Temel Eğilimler*. 21. yy. Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. 16-17 Mayıs 2002. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.
- _____(2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____(2004). *Liderlik, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demiral, Erdinç. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erçetin, Şule. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Yayınevi.
- Gümüseli, Ali İlker. (1996). *Öğretim Liderliği*. MPM Verimlilik Dergisi, Sayı: 4.
- _____(1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları,
- İnandı, Yusuf. & Özkan, Metin. (2006). *Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S: 2, 123-149.
- İnceler, Serap.(2005).*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- İpbüken Yalçın. *Uluslararası Boyutta Liderlik*, (10.03.2007), http://www.yalinenstitu.org.tr/makale_detay.asp?id=3
- Karasar, Niyazi. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- _____(2007). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kayhan, Ülker. & Eroğlu, Gülçin. (2002). *Okul Deneyimi Bir Eğitim Ortamı Olarak Okul (Yapı, İşleyiş ve İlişkiler)*. Ankara: Damga Yayınevi

- Koçel Tamer. (1995). *İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış*, Beşinci Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- _____ (1989). *İşletme Yöneticiliği: Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Memişoğlu, Salih, Paşa. (2004). *Lise Müdürlerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya.
- _____ (2006). Lise Müdürlerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 188, 179-190.
- Özdemir, Servet. (1998). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, Servet. & Sezgin, Feridun. (2000). *Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Sosyal Bilimler Dergisi. Ankara.
- Özden, Yüksel. (1998). *Eğitimde Dönüşüm. Yeni Değerler ve Oluşumlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Zeyyat. & Tokol, Tuncer. (2003). *İşletme*. Bursa: Furkan Ofset Yayınları.
- Sağır, Mustafa. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Karşılaştıkları Sorunlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi,
- Şişman, Mehmet. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____ (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayını.

- _____ (2000). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Taymaz, Haydar. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tıkır, Nida. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz; Emel. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İle Etkili Okul arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- <http://www.yok.gov.tr>
- <http://search.ebscohost.com>
- <http://tkb.meb.gov.tr/yonetmelik/>

EKLER

EK-1: OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

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

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi yanıtlayan kişiye ilişkin bilgi edinmeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise ankete katılanların, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye yönelik 50 soru yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve uygun gördüğünüz seçeneklerden birini “Her zaman”, “Çoğu zaman”, “Ara sıra”, “Çok seyrek”, “Hiçbir zaman” (x) şeklinde işaretleyiniz.

Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin söz konusu soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar grup içinde değerlendirilecektir. Bireysel değerlendirme yapılmayacağı için anketlere adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmektedir.

Harcadığınız zaman ve yapmış olduğunuz katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar diler, saygılar sunarım.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Araştırmacı: Murat ALTAŞ

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz Erkek Kadın

2. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz: ... Yıl

3. Mezun olduğunuz en son okul:

Öğretmen okulu veya lisesi:

Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)

Eğitim Yüksek Okulu / Yüksek Öğretmen Okulu (3 / 4 yıllık)

Eğitim Fakültesi

Diğer (Lütfen Belirtiniz):

4. Branşınız

Sınıf

Matematik

Müzik

Türkçe

Fen Bilimleri

Görsel Sanatlar

Sosyal Bilgiler

Beden Eğitimi

Bilişim

Teknolojileri

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Yabancı Dil

Anasınıfı

Teknoloji Ve Tasarım

Zihinsel Engelliler

Diğer (Lütfen Belirtiniz):

5. Okuttuğunuz sınıftaki öğrenci sayınız: ...

(Branş öğretmenleri için ortalama öğrenci sayısı)

BÖLÜM II

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

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

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

OKULA VE MÜDÜRLERE İLİŞKİN BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz

Erkek Kadın

2. Meslekteki kıdeminiz: ... Yıl

3. Mezun olduğunuz en son okul

Öğretmen okulu veya lisesi

Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)

Eğitim Yüksek Okulu / Yüksek Öğretmen Okulu (3 / 4 yıllık)

Eğitim Fakültesi

Diğer (Lütfen Belirtiniz):

4. Branşınız

Sınıf

Matematik

Müzik

Türkçe

Fen Bilimleri

Görsel Sanatlar

Sosyal Bilgiler

Beden Eğitimi

Bilişim

Teknolojileri

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Yabancı Dil

Anasınıfı

Teknoloji Ve Tasarım

Zihinsel Engelliler

Diğer (Lütfen Belirtiniz):

5. Yöneticilikle ilgili hizmet içi eğitime katıldınız mı?

Evet Hayır

6. Çalıştığınız okuldaki öğrenci sayınız:

7. Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı:

Ek- 2 : Anket İzin Onayı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-605.01- 23795
Konu : Anket (Murat ALTAŞ)

25/02/2013

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

İlgi : a) 31.01.2013 gün ve 62 sayılı yazınız.
b) İst. Valilik Makamının 21.02.2013 tarihli ve 22820 sayılı onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Murat ALTAŞ'ın "İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Beyoğlu İlçesi Örneği)" konulu tezine ilişkin anket çalışması istemi hakkında ilgi (a) yazınız ilgi (b) Valiliğimiz Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Valilik Müdürlüğü
Müdürü

EKLER:
Ek-1 Valilik Onayı.
2 Anket Soruları.

5070 Sayılı Kanuna Göre MEHMET NURETTİN ARAS tarafından Elektronik Olarak İmzalanmıştır. <http://istanbul.meb.gov.tr/evralsorgu/> adresinden k edebilirsiniz.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239,

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-605.01/ 22820
Konu : Anket (Murat ALTAŞ)

21/02/2013

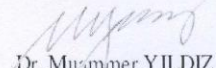
VALİLİK MAKAMINA

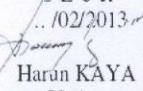
- İlgi : a) Maltepe Üniversitesinin 31.01.2013 gün ve 62 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı ve 2012/13 No'lu Genelgesi.
c) Millî Eğitim Komisyonunun 18.02.2013 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Murat ALTAŞ'ın "İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Beyoğlu İlçesi Örneği)" konulu Anket çalışmasını ilimiz Beyoğlu İlçesindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları anketi, kişisel bilgi formu, okula ve müdürlere ilişkin bilgi formunu uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Murat ALTAŞ'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/02/2013

Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239

5070 Sayılı Kanuna Göre HARUN
KAYA tarafından Elektronik
Olarak
İmzalanmıştır.<http://istanbul.meb.gov.tr/evraksorgu/> adresinden kontrol
edebilirsiniz.

Reksiz | Süpür | Şuraya taşı | Kategoriler | ...

Re: Öğretimsel Liderliği anketi

M. ŞİŞMAN 22.01.2013
Kime: murat altas

Merhaba Murat Bey
Öğretim liderliği olceğini kullanabilirsiniz. başarılar dilerim. Dr. Mehmet Sisman

22 Ocak 2013 Salı tarihinde murat altas <murat-altas@hotmail.com> adlı kullanıcı şöyle yazdı:

> Merhaba hocam;
> Ben Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Murat ALTAŞ. İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Beyoğlu İlçesi Örneği) isimli çalışmada sizin Öğretimsel Liderlik anketinizden yararlanmak istiyorum. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının belirlenerek, bu davranışlarının olumlu yöne çekilmesine yönelik öneriler geliştirilerek, eğitim kurumlarında daha kaliteli ve başarılı nesillerin yetişmesine katkıda bulunmak istediğim araştırmamda sizlerden edindiğimiz deneyimler bizim en önemli yol göstericimizdir. Saygılarıma sunar teşekkür ederim.

>
>
> Murat ALTAŞ
> Cemal Artüz İ.Ö.O Müdür Yardımcısı
> Tel: 05066129833
>

EK-3 Anket Dağıtım Listesi

S.N	Okul Adı	Müdür	M.Baş	Md.	Öğretmen	Verilen	Alınan
			Yrd.	Yrd.			
1	Hasköy İ.O	1	1	3	46/50	41	11
2	Hüviyet Bekir i.O	1	1	3	23/42	5	13
3	Kadimehmet İ.O	1	-	2	28/28	18	15
4	Piripaşa İ.O	1	1	4	76/92	21	24
5	Halıcıoğlu İ.E. İ.O	1	-	1	28/28	11	10
6	İhsan Şerif i.O	1	1	3	45/55	29	24
7	Kaptanpaşa i.O	1	1	3	48/55	20	12
8	Namık Kemal İ.O	1	-	1	22/22	5	9
9	Orbay İ.O	1	-	2	21/35	21	3
10	Ş.Ö Neşe Alten İ.O	1	-	2	19/32	19	10
11	Ahmet Emin Y. İ.O	1	-	2	41/46	20	15
12	Dr. Tevfik Sağlam İ.O	1	-	2	41/45	5	10
13	Okçumusa İ.O	1	-	1	23/25	25	18
14	Sururi İ.O	1	-	2	22/33	25	8
15	Taksim İ.O	1	-	2	28/35	10	5
16	Cihangir İ.O	1	-	2	30/30	10	15
17	İstiklal İ.O	1	-	1	14/16	14	5
18	İTO Kadınlar Ç. İ.O	1	1	3	41/63	46	21
19	Muallim Cevdet İ.O	1	-	2	38/39	41	21
20	Piyalepaşa İ.O	1	-	2	28/36	20	16
21	Cemal Artüz İ.O	1	1	3	39/57	39	30
22	Cezayirli Gazi H. İ.O	1	-	2	32/38	10	18
23	Firuzğa İ.O	1	-	1	20/24	10	4
24	Hoca İshak İ.H.O.	1	-	2	30/34	30	8
25	Pirireis İ.O	1	1	3	32/42	5	5
26		25		54	815/1122	500	330

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Murat ALTAŞ

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi : 08/03/2013

Doğum Yeri : Kırşehir

Medeni Durumu : Bekar

Eğitim

1997-1999 : Kırşehir Mucur Lisesi

2000- 2004 : Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim F. Türkçe Öğrt.

2012- 2013 : Maltepe Üniversitesi SBE Eğitim Yönetimi ve Denetimi B.

Çalıştığı Kurumlar:

2004-2006 : Balıkesir Erdek Halitpaşa İ.Ö.O Türkçe Öğretmenliği

2006- 2009 : İstanbul Beyoğlu Hüviyet Bekir İ. Ö.O Türkçe Öğretmenliği

2009- 2010 : Beşiktaş Ortaköy Gaziosmanpaşa İ.Ö.O Türkçe Öğretmenliği

2010- ... : İstanbul Beyoğlu Cemal Artüz İ.Ö.O Müdür Yrd.

İletişim :

e-mail : murat-altas@hotmail.com

tel : 5066129833