

**MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİ, ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİĞİ
VE ÖĞRENCİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra BULDUKLU

**KONYA
Ağustos, 2014**

**MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİ, ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİĞİ
VE ÖĞRENCİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Esra BULDUKLU

**Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce kabul edilen yüksek lisans
tezidir.**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Ayşe NEGİŞ IŞIK**

**KONYA
Ağustos, 2014**

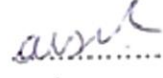
Yüksek Lisans Tez Onayı

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAYI

Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 04 /09 /2014

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Ayşe NEGIŞ IŞIK



Üye : Doç. Dr. Erkan IŞIK



Üye : Yrd. Doç. Dr. Emine GÜMÜŞ

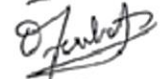


Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

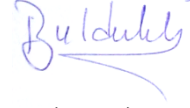
Ad SOYAD

Enstitü Müdürü


İsmail Özpınar Zülal

BİLDİRİM

Yapmış olduğum akademik çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ele alarak düzenlediğim yüksek lisans tezimin etik davranış ve akademik kurallara dikkat edilerek hazırlanıp sunulduğunu, tezimin tez yazım kurallarına uygunluğunu, tezimde kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, tezimi sadece Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne verdiğimi ve bu beyanımın aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.



Esra BULDUKLU

24 / 08 / 2014

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
Tablolar Listesi.....	vii
Şekiller Listesi.....	viii
Kısaltmalar Listesi.....	ix
1. Giriş.....	1
1.1. Problem:	5
1.2. Araştırmanın Amacı:	5
1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi:	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları	7
1.6. Tanımlar:	8
İkinci Bölüm.....	10
Literatür	10
2. Öğretimsel Liderlik	10
2.1. Kavram ve Kapsam	10
2.1.1. Öğretimsel Liderlik Davranışları.....	17
2.2. Örgüt İklimi ve Okullarda Olumlu Örgüt İklimi Geliştirme	30
2.3. Öğretimsel Liderlik ve İletişim	31
2.4. Etkili Okul	32
2.5. Öğretimsel Liderlik ve Denetleme	36
2.6. Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarının Yönetimi	38
2.7. Öz-Yeterlik.....	40
2.8. Okul Başarısı	47
2.9. Öğrenci Başarısı	48
2.10. İlgili Araştırmalar	49
2.10.1. Öğretimsel Liderlik ile İlgili Araştırmalar.....	49
2.10.2. Öğretmen Öz-yeterliği ile İlgili Araştırmalar.....	52
Üçüncü Bölüm.....	55
3. Yöntem.....	55

3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2 Evren	55
3.3. Örneklem.....	55
3.4. Veri Toplama Araçları.....	56
3.4.1. Öğretim Liderliği Davranışları Anketi	56
3.4.2. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği	57
Dördüncü Bölüm.....	58
4. Bulgular.....	58
4.1. Değişkenlerin Tanımlayıcı Özellikleri	58
4.2. Ölçeklerde Yer Alan Maddelere İlişkin Bulgular.....	62
4.3. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular	67
5. Tartışma ve Yorum.....	81
6. Öneriler.....	87
7. Kaynakça.....	89
Ekler:	97
Ek-1: Anket	97
Ek-3: Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni	101

ÖNSÖZ

“Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği, Öğretmen Öz-Yeterliği Ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bu çalışma, oldukça yoğun bir çaba sonucu ve pek çok kişinin değerli katkıları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu katkılardan en büyüğü kuşkusuz, konunun seçilmesinden başlayarak, planlama, teorik kısmın ortaya çıkarılması, uygulama, analiz ve düzeltme aşamalarında en büyük desteği veren, sabırla ve titizlikle tezin tüm aşamalarını izleyen ve inceleyen değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ayşe NEĞİŞ IŞIK tarafından yapılmıştır. Bu yüzden öncelikli olarak her aşamasında verdiği destek ve gösterdiği sabır için en büyük teşekkürü kendilerine ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim sırasında kendilerinden ders alma şansını yakaladığım ve oldukça önemli bilgileri öğrendiğim Sayın Hocalarım, Prof. Dr. Musa GÜRSEL, Sayın Prof. Dr. Vehbi ÇELİK, Sayın Doç. Dr. Hüseyin IZGAR şükranlarımı sunuyorum.

Beni büyüten, eğitim almamı sağlayan ve bugünlere gelmemde emekleri olan sevgili anneme, rahmetli babama, teyzelerime de ayrıca teşekkür ediyorum. Tezin hazırlanmasında, okunmasında, veri girişinde yardımcı olan sevgili eşim, Yrd. Doç. Dr. Yasin BULDUKLU’ya, yüksek lisans eğitimim sırasında zaman zaman ihmal etmek zorunda kaldığım çocuklarım Doğukan ve Batıkan’a da ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak tezin yazımı sırasında özellikle geliştirdikleri ya da uyarladıkları ölçekleri kullandığım değerli bilim insanlarına ve kaynaklarından yararlandığım yazarlara sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

ÖZET

Son dönemde eğitim yönetimi alanında eğitim ve eğitim kurumlarının toplumsal hedeflere erişme konusundaki işlevine ilişkin akademik vurgu giderek artmaya başlamıştır. Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programında yapılan bu tezin amacı, eğitim kurumlarının başarısının somut ölçüsü olarak kabul edilen öğrenci başarısı ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama yöntemiyle yapılan bu araştırma, Konya merkez ilçelerinde (Karatay, Selçuklu, Meram) bulunan 32 ortaokulda 594 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. oluşturmaktadır. Örneklem alınacak öğretmenlerin görev yaptığı okulların belirlenmesinde 2013 SBS başarı puanı esas alınmıştır. Her bir merkez ilçeden SBS puan sıralaması yüksek olan okullarla başarı sıralamasında alt sıralarda yer alan okullar saptanmış bu okullarda çalışan toplam 1.917 öğretmenin %31'i katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırmada veriler, yüz yüze görüşme yoluyla soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları anketi ve Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği aracılığıyla veriler elde edilmiş, SPSS 15.0 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmada öğrenci puanları ile öğretmen öz-yeterliğinin toplam puanı arasında ($r=.150$) düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenci katılımını sağlamaya yönelik öz-yeterlik ($r=.194$), öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ($r=.113$) ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ($r=.116$) alt boyutları ile öğrenci başarısı arasında da düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemeleri ile öğretmen öz-yeterliği arasında orta düzeyli ($r=.340$) anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen öz-yeterliği, öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($t=4.128, p=.000$), ancak öğretimsel liderliğin tek başına doğrudan öğrenci başarısını açıklamada anlamlı yordayıcı olmadığı görülmüştür.

ABSTRACT

Recently, the academic emphasis, concerning the function on accessing to the social objectives of education and training institutions in the field of educational administration, gradually began to increase. The purpose of this thesis, which was carried out in Education Administration, Supervision, Planning and Economics Program, is to examine the relationship between student achievement that is considered as a concrete measurement of the success of educational institutions, instructional leadership behaviors of school principals and self-efficacy beliefs of teachers. This research that was conducted by the method of relational survey with the participation of 594 teachers in 32 secondary schools in the central districts of Konya (Karatay, Selçuklu, Meram). The SBS achievement scores of 2013 are based on determining the schools of the participant teachers. Schools with high score and lower rankings with SBS in each central district were identified and 31% of the total 1,917 teachers working in these schools were determined as participants. The research data was collected through face to face interviews and a questionnaire. The data has been gathered by employing school principals' instructional leadership behaviors survey and teachers self-efficacy scale and analyzed by means SPSS 15.0 statistical software package. In the study, between students scores and the total score ($r = .150$) of teacher self-efficacy a significant relationship at low levels was found. A meaningful relationship at lower level was found between the sub-dimensions of teacher self-efficacy, self-efficacy for student engagement ($r=.194$), strategies for teaching self-efficacy ($r=.113$), self-efficacy for classroom management ($r = .116$) and student achievement. A moderate meaningful relationship was observed between the exhibit of instructional leadership behaviors of school principals and teachers self-efficacy ($r = .340$). Teacher self-efficacy was seen to have a significant effect in explaining the achievement of the students ($t=4.128, p=.000$), but the instructional leadership was observed to have no significant impact.

Tablolar Listesi

TABLO 1 : EVRENDE YER ALAN OKUL VE ÖĞRETMEN SAYILARI.....	55
TABLO 2: ÖRNEKLEMDE YER ALAN ÖĞRETMEN SAYILARININ İLÇELERE GÖRE DAĞILIMI	56
TABLO 3 : KATILIMCILARIN CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI	58
TABLO 4: OKULDAKİ ÇALIŞMA SÜRESİ.....	58
TABLO 5: MESLEKİ KIDEME GÖRE DAĞILIM	59
TABLO 6: EĞİTİM DÜZEYİ	59
TABLO 7: İLÇELERE GÖRE OKULLAR VE ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN NİCEL BİLGİLER	60
TABLO 8: BRANŞLARA GÖRE DAĞILIM	61
TABLO 9: MEVCUT MÜDÜRLE ÇALIŞMA SÜRESİ	62
TABLO 10: OKUL AMAÇLARININ BELİRLENMESİ	62
TABLO 11: EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM SÜRECİNİN YÖNETİMİ	63
TABLO 12: ÖĞRETİM SÜRECİ VE ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ	64
TABLO 13: ÖĞRETMENLERİN DESTEKLENMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ.....	64
TABLO 14: DÜZENLİ ÖĞRETME-ÖĞRENME ÇEVRESİ VE İKLİMİ OLUŞTURMA.....	65
TABLO 15: ÖZ-YETERLİK İNANÇ DÜZEYİ PUANLARI.....	66
TABLO 16: ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK PUAN ORTALAMALARININ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE	68
TABLO 17: ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK PUAN ORTALAMALARININ KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE.....	69
TABLO 18: ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK PUAN ORTALAMALARININ ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE T- TESTİ SONUÇLARI.....	70
TABLO 19: ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK PUAN ORTALAMALARININ OKULDAKİ ÇALIŞMA SÜRELERİNE DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA TESTİ SONUÇLARI	71
TABLO 20: ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK PUAN ORTALAMALARININ OKUL BÜYÜKLÜĞÜNE (ÖĞRENCİ SAYISI) DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA TESTİ SONUÇLARI.....	72
TABLO 21: ÖZ-YETERLİK PUAN ORTALAMALARININ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE	73
TABLO 22: ÖZ-YETERLİK PUAN ORTALAMALARININ KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE	74
TABLO 23: ÖZ-YETERLİK PUANLARININ ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE.....	75
TABLO 24: ÖZ-YETERLİK PUANLARININ OKULDAKİ GÖREV YAPILAN SÜRE DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA TESTİ SONUÇLARI.....	76
TABLO 25: ÖZ-YETERLİK PUANLARININ OKUL BÜYÜKLÜĞÜ (ÖĞRENCİ SAYISI) DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA TESTİ SONUÇLARI	77
TABLO 26: ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK, ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK VE ÖĞRENCİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK KORELASYON TABLOSU	78
TABLO 27: ÖĞRETİMSSEL LİDERLİĞİN ÖĞRETMENLİK ÖZ-YETERLİK ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN REGRESYON TABLOSU	79
TABLO 28: ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK VE ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİĞİNİN OKUL BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN REGRESYON TABLOSU	80

Şekiller Listesi

ŞEKİL 1: ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ÇERÇEVESİ	15
--	----

Kısaltmalar Listesi

Bkz: Bakınız

Akt. : Aktaran

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı,

PISA: Programme for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development - Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

TED: Türk Eğitim Derneği

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİ, ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİĞİ VE ÖĞRENCİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

1. Giriş

Okul, toplumun inşa edilmesinde önemli işlevleri olan eğitim ve öğretimin gerçekleştiği yerdir. Okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerini bir bütünlük içerisinde başarılı biçimde yerine getirmesi, toplumların gelişme düzeyleri ile yakından ilişkilidir. Ülkemizde de gelişmiş ülkelerde olduğu gibi eğitime verilen önem her geçen gün giderek artmaktadır. Eğitim ve öğretime verilen önemin giderek artması, beraberinde eğitim işinin diğer paydaşlarının görev ve sorumluluklarının yeniden tanımlanmasına neden olmuştur. Okulun başarılı olması, paydaşlarla iyi iletişim kurmayı, okulun rutin yönetim işlerini etkin yürütmeyi ve insan kaynaklarını doğru yönlendirmenin yanında eğitim, öğretim faaliyetlerini koordine etmeyi gerektirir. Okullarda yönetim işlemlerinin ve eğitim-öğretimin koordinasyonunun sağlanması okul müdürlerinin işidir. Okul yöneticilerinin eğitim - öğretime ilişkin gerekli ortamı yaratması ve okul iklimini yönlendirmesi akla öğretimsel liderlik kavramını getirmektedir.

Eğitim sisteminin sürekli değişimi ve eğitim öğretim teknolojilerinin okullarda artan oranda kullanımı okul yönetimlerinin, yöneticilik ve liderlik kavramlarını sorgulamaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Günümüz okul yöneticileri, sadece idari kuralları uygulayan, bürokratik iş ve işlemleri takip eden, okulda işlerin aksamadan yürütülmesini sağlayan kişiler değildir. Bugünün modern okul yöneticileri, görev yaptıkları örgütlerin çevre ile bütünleşmesinden başlayarak, okulun başarısını artırmaya yönelik uygulamalara kadar uzanan geniş bir yelpazede pek çok öğretimsel etkinliğin de planlayıcısı ve uygulayıcısı olmak zorunluluğu ile karşı karşıyadır. Dolayısıyla artık okullar, salt yönetici rolünü benimsemiş “idare” ediciler tarafından yönetilme dönemini geride bırakma zarureti ile karşı karşıyadır. Günümüz okul müdürleri de bu zaruretin sonucu olarak lider özelliklerine sahip bireyler olmak durumundadır. Çalıştığı bireylerin güdülenmesi, onlara yol gösterilmesi, amaçlara erişim için kaynakların etkili kullanılması olarak tanımlanan liderlik kavramı da bu gelişmelere paralel olarak eğitim yönetimi alanında giderek artan oranda akademik çevrelerin ilgisini çekmektedir.

Yönetim bilimlerine ilişkin farklı disiplinler tarafından çeşitli adlar ve işlevler altında tanımlanan liderlik modelleri, eğitim alanında da farklı biçim ve kategorilerde araştırılmaya devam edilmektedir. Eğitim alanının kendine özgü yönleri ve ilişki içinde bulunduğu hedef kitlelerin farklılığı, alandaki tanımlamaların da farklı olmasını gerektirmektedir. İyi yönetilen eğitim sistemi veya etkili lider karakteri, eğitim örgütlerinin de etkili ve başarılı olması anlamına gelir. Ancak; okul müdürlerinin bazı lider özelliklerine sahip olmaları okul etkililiği ve başarısı açısından tek başına yeterli unsur değildir (Aksoyalp, 2010:142-143; Buluç, 2009:9). Okul müdürlerinin diğer lider davranışlarının yanı sıra özellikle son 30-35 yılda akademik vurgunun arttığı öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olması (Şişman, 2002:57; Çelik, 2012b:43); önce ilgili okulun eğitim etkililiği, sonrasında eğitim sisteminin başarısı ve

ülkenin geleceği açısından önem arz etmektedir. Okullar, geleceğin güçlü bireylerini yetiştirme görevini üstlenmiş; onlara sağlıklı düşünme ve etkili uygulama becerilerinin kazandırıldığı toplumsal kurumlardır. Buradan hareketle okulların asli görevinin bireyi eğitim ve öğretim yöntemlerini kullanarak geleceğe hazırlamak olduğu söylenebilir. İşte bu eğitim ve öğretim faaliyetlerine rehberlik etme, öğrenci ve öğretmenlerin eğitim etkinliklerini doğru ve etkili bir biçimde yürütme, bu faaliyetler sırasında da okulun hedef kitleleriyle, paydaşlarıyla ve çevresiyle bütünleşmesini sağlama görevleri, okul müdürlerinin öğretimsel liderliği kavramını ortaya çıkarmıştır.

Öğretimsel liderlik, okul müdürlerinin geleneksel yönetim işlevlerinin yanı sıra eğitim ve öğretimin planlanması, yürütülmesi ve denetlenmesi konularının stratejik yönetim bağlamında ele alınması ile ilgilidir. Öğretimsel liderler, okulun amaç ve hedeflerini tanımlamış; misyonunu ve vizyonunu bu amaç çerçevesinde ifade etmiş, eğitim – öğretime ilişkin gelişme ve değişimleri takip eden, işgörenlerin işbirliği yapabilecekleri okul iklimini oluşturmuş, okul kültürünün amaçlar çerçevesinde gelişmesinin gerekliliğinin farkında olan ve bu görevleri yerine getirmesi sırasında çevresiyle ve okulun ilişki içinde olduğu diğer sistemlerle etkileşim halinde olan kişilerdir (Arslantaş, 2012:232-233). Ayrıca eğitim – öğretim yönetiminin temel görev olduğunun farkında olan; bu anlamda eğitime - öğretme faaliyetlerini odak noktası olarak kabul eden ve tüm öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak ortamları hazırlayan okul müdürleri öğretimsel liderler olarak tanımlanabilir. Kuşkusuz öğretimsel liderliğe ilişkin yapılan tanımlama, okul yöneticilerine önemli görevler yüklemekte, okul müdürlerinin optimum verimlilik düzeyinde davranış göstermesi beklenilmektedir. Özellikle ülkemizin eğitim sistemi göz önüne alındığında kavramsal olarak ifade edilen öğretimsel liderlik davranış boyutlarının büyük çoğunluğunun okul müdürlerinden beklenilmesinin fazlaca iyi niyetten ibaret olduğu düşünülebilir. Bu anlamda eğitim sisteminin bazı dezavantajlarına rağmen, diğer liderlik özelliklerinde sıklıkla vurgulanan liderlik kişisel özelliklerinin yerinde kullanımı ile eğitim örgütlerinde de bu sistemsel dezavantajların üstesinden gelinebilir. Zaten liderliğin de zor koşullarda başarıyı elde etmek ile ilişkili olduğu unutulmamalıdır. Başarılı okulların yöneticileri, maddi kaynakları yönetme yanında, kaynak yaratma ve okul işgücünü etkin yönetme yeteneğine de sahiptirler. Onlar, işgücünün gelişiminin ve işgörenlerin özgüven ve inançlarının farkında olan yöneticilerdir.

Eğitim alanında son yıllarda uluslararası akademik çevrelerin yoğun olarak ilgi göstermeye başladığı bir diğer kavram “öz-yeterlik” kavramıdır (Çalık, vd., 2012: 2487). Özellikle 1977 yılında Bandura'nın ortaya attığı ve Sosyal Bilişsel Kurama dayanan (Barnes, 2000:628; Henson, 2001:2; Lewandowski, 2005:2;) bu davranışsal kavram, bireyin zorlukları yenmek hakkındaki var olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Tschannen- Moran, vd., 1998:210; Lewandowski, 2005:17; Schwarzer ve Hallum, 2008:153; Skaalvik ve Skaalvik, 2010:1059; Bang ve Frost; 2012:4). Pek çok mesleki başarı için gerekli olan öz-yeterlik başarılı okul ve başarılı eğitim sistemi bağlamında öğretmenler için de hayattır. Sadece okul yöneticilerinin lider olması başarılı yönetim ve etkin sonuçlar için yeterli değildir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerden kurulmuş bir okul ve okuldaki tüm işgörenlerin benimsediği ve desteklediği misyon ve vizyon başarıyı doğal olarak ortaya çıkaracaktır. Buna göre başarılı okul için öz-yeterlik inancı yüksek öğretmen, en önemli kaynak olarak ortaya

çıkılmaktadır denilebilir. Pek çok velinin çocuğunu okula gönderirken dikkate aldığı ilk unsurun öğretmenin öğretim tarzı ve kişiliğine ilişkin geribildirimler olduğu düşünüldüğünde başarı algısı ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişki daha rahat anlaşılabilir.

Son 10-15 yılda ülkemizde öz-yeterliğe ilişkin çalışmalarda önemli düzeyde bir artış göze çarpmaktadır. Türkiye ölçeğinde yapılan araştırmaların (Aktağ ve Walter, 2005; Ekici, 2006; Özerkan, 2007; Üstüner, vd., 2009; Okutan ve Kahveci, 2012; Çalık, vd., 2012) sonuçları da okul başarısı için öğretmen öz-yeterliğinin önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal Bilişsel Kurama dayanan öz-yeterlik inancı diğer mesleklerde olduğu gibi, öğretmenin kendi kaynaklarına güvenmesine karşılık gelmektedir. Eğitim sırasında karşılaştığı zor bir durumla baş etmede yeterli becerileri olan öğretmenler, etkili öğretim konusunda da başarılı kişilerdir. Asli görevi öğrenmeyi sağlamak olan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri eğitimin kalitesi ile doğrudan ilintilidir. Öğretmen açısından öz-yeterliğin göstergeleri; öğretici bir ortam yaratacak biçimde sınıfın düzenlenmesi, bilgi düzeyini ölçmeyi sağlayacak soru ya da materyallerin oluşturulması, zor öğrencilerle başa çıkabilme yetisini gösterme düzeyi ve buna benzer öğretimsel olumlu atmosferin yaratılmasına ilişkin diğer unsurlar sayılabilir (Bolat, 2011:7-8; Akgün, 2013:51). Öğretmenlerin kendi mesleki yeteneklerine inanmaları, öğrenci başarısı için kendi yapabileceklerinin farkında olmaları, okul ve öğrenci başarısını sonuç olarak ortaya çıkaracaktır.

Eğitim – öğretimi asli görev olarak yerine getiren okulların etkililiğine ilişkin göstergelerin tümü, okul başarısı adı altında ifade edilmektedir. Başarılı okulların nitelik ve nicelik olarak artması, eğitim sisteminin etkililiğini ve dolayısıyla ülkenin yetiştirdiği nitelikli insan gücünün sayısını da artıracaktır. Günümüzde gelişmiş toplumların tümünde, gelişmenin nedeninin nitelikli işgücü olduğu bir gerçektir. Ülkemiz de gelişmekte olan ülkeler kategorisinden sıyrılarak gelişmiş ülkeler ligine dâhil olma yolunda hızla ilerlemeye devam etmektedir. Bu yolculuk sırasında ihmal edilmemesi gereken temel unsurun eğitim olduğu politika yapıcılar ve uygulayıcılar açısından göz önünde bulundurulduğunda ülkemizin de sağlam bir gelişmişlik düzeyine erişebileceği söylenebilir. Okulların başarısını tespit eden ölçüt ülkemizde (ülke içi sıralama açısından) bir üst eğitim kurumuna geçerken yapılan merkezi sınavlardır. Bu sınavlar, okulların ülke ölçeğindeki diğer okullar arasındaki sıralaması hakkında sonuçları ve dolayısıyla okulun genel başarı düzeyini yansıtan kriter olarak kabul edilmektedir. Her ne kadar bu sıralama ve ölçme sistemine ilişkin bazı eleştiriler, akademik çevrelerce dile getiriliyor olsa da okullar kendi sahip oldukları olanaklar ölçüsünde başarılarını bu sınavlar yoluyla görebilmektedirler.

Ulusal ölçekte okulların değerlendirme ölçütü, merkezi sınavlar; hem okulların genelinin hem de ülkenin eğitim sisteminin uluslararası değerlendirilmesi gündeme geldiğinde durum biraz farklılık arz etmektedir. Bu anlamda akla gelen kuruluşlardan birisi Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşudur ve TIMSS kısa adıyla bilinen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmasını dört yılda bir yayınlamaktadır. Ülkemizin gelişmişlik düzeyine ilişkin yukarıda ifade edilen umutlu beklentiler, TIMSS verileri göz önüne alındığında yakın zamanda ulaşılması güç bir hedef gibi görünmektedir. Zira TIMSS 2011 Sonuçları (<http://pisavetimsssinavları.wordpress.com>) fen bilimleri alanında; 4. sınıf seviyesinde; 50 ülke arasında 463 puan ile 36. sırada olduğumuzu, 8. sınıf

seviyesinde; 42 ülke arasında 483 puanla 21. sırada bulunduğumuzu ortaya koymuştur. Önümüzde Hırvatistan, Sırbistan, Litvanya, Slovenya ve Kazakistan gibi bazı ülkelerin olduğu düşünüldüğünde; okul başarısı ve eğitim sisteminin kalitesine ilişkin tartışmaların gündemde biraz daha yukarılarda yer almasının gerekliliği daha iyi anlaşılacaktır. Yine Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” olan PISA’nın, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) aracılığıyla üçer yıllık dönemlerde yayınladığı raporlarda da (pisa.meb.gov.tr/) durum pek farklı değildir. 2009 yılında değerlendirmeye alınan 65 ülkeye bakıldığında, Türkiye, fen bilimleri ve matematik alanlarında 43.sırada, okuma yeterliliğinde ise 41. sıradadır. Ayrıca PISA tarafından yayınlanan 2012 raporunda ülkemiz, puanlarını biraz artırmış olarak durumu biraz olumluya çevirmiş gibi görünse de matematik, okuma ve fen sıralamalarını değiştirememiştir. Aynı şekilde 2012’de de Türkiye, Hırvatistan, Sırbistan, Yunanistan ve İsrail gibi ülkeleri sıralamada geride bırakamamıştır.

Bir Yüksek Lisans Tezi olarak; öğretimsel liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ile öğretmen öz-yeterliği ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümü, olgunun problem olarak algılanması hakkında bilgileri içermektedir ve araştırmanın neden yapıldığı, araştırma sorusu, araştırmanın varsayımları, sınırlılıklar ve alanyazında daha önce yapılmış çalışmalar yer almaktadır. Daha önceki çalışmalar başlığı altında iki kuramsal çerçeve ayrı ayrı ele alınarak aktarılmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümü, tezin kuramsal kısmını iki başlıkta açıklamaktadır. Bu bölümde ilk olarak öğretimsel liderlik temel kavram olarak açıklanmakta; öğretimsel liderliğe ilişkin davranış boyutları, önceki alanyazın çalışmalarından da yola çıkılarak; okulun amaçlarını belirleme, okulun misyonunu oluşturma, vizyonunu belirleme, olumlu öğrenme iklimini oluşturma olarak ele alınmaktadır. Öğretimsel liderlik davranışı ile ilişkili olduğu konusundan hareketle okul iklimi, öğretimsel liderin iletişim bağlamında ele alınması da bu bölümde ayrıca irdelenmektedir. Öğretimsel liderliğe ilişkin davranışların etkin kullanımı sonucu, amaçlanan okul etkililiğine ulaşılacağı varsayımından hareketle etkili okul; etkili okulun saptanmasını sağlayacak ölçütlerin belirlenmesini içeren denetleme, ölçme ve değerlendirme boyutları diğer başlıkları olarak ikinci bölümde aktarılmaktadır.

İkinci bölümde çalışmanın bir diğer kuramsal çerçevesini oluşturan öğretmen öz-yeterliği konusu ayrıca ele alınmaktadır. Bu bağlamda; öz-yeterlik, öncelikle genel anlamda irdelenmiş, öz-yeterliğin belirleyicileri ve öğretmen öz-yeterliği konuları, ayrı başlıklar halinde irdelenmiştir. Öğretimsel liderliğe ilişkin davranışların yerinde ve doğru anlaşılması ile kullanımı halinde ulaşılması beklenen okul başarısı ikinci bölümün son konu başlığı olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümü, araştırmanın metodolojisinin incelendiği Yöntem bölümüdür. Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmektedir.

Araştırmanın son bölümü, çalışmanın saha araştırmasından elde edilen bulguların sunumu ve sonuçların aktarımında oluşmaktadır. Üçüncü bölümde ifade edilen metodoloji ışığında örneklemeden elde edilen veriler, kuramsal çerçeve ışığında yorumlanmakta; sonuçlara ilişkin

çıkarımlar sunulmaktadır. Ayrıca gelecekte yapılması düşünülen araştırmalara ilişkin önerilere de dördüncü ve son bölümde yer verilmiştir. Tezin sonunda kullanılan kaynakları gösteren Kaynakça ve veri toplama sırasında kullanılan anket, onay belgeleri, çalışma için kullanılan diğer araçlar Ekler olarak sunulmaktadır.

1.1. Problem:

Gelişmenin temel unsuru iyi yetişmiş bireylerdir. Ülkenin gelecekteki hedeflerini gerçekleştirebilmesi, nitelikli bireylerin ülke hedeflerine katkı yapması ile doğrudan ilişkilidir. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi, onlara ülkenin çıkarlarına ve hedeflerine ilişkin bilgilerin öğretilmesi ya da içselleştirilmesinin sağlanması için yegâne unsur eğitimidir. Bunun farkında olan toplumlar, her geçen gün giderek artan oranda eğitime ve dolayısıyla iyi insan ve nitelikli işgücünün yetişmesine ilişkin yatırımlara daha fazla kaynak ayırmaktadırlar. Eğitimde de kaynakların etkin kullanımı ve hedeflenen noktaya ulaşılabilmesi, ancak doğru yönetim felsefesinin benimsenmesi ile olasıdır. Doğru yönetim ya da etkili yönetim, bilimsel tabandan yoksun olarak düşünülemez. Özellikle Eğitim Yönetiminin disiplinler arası bir ilgiyle daha fazla önemsenmeye başlanması da okullarda kaynakların etkin kullanımı ve etkin eğitim amaçlarına ulaşmak arzusunun bir sonucudur. Eğitim ve yönetim kavramlarının yan yana gelmesi, akla kuşkusuz eğitim örgütlerinde liderliği getirmektedir. Eğitim yönetiminde farklı türlerde lider tanımlamaları ve kategorizasyon çabalarına rağmen; eğitimin kendine özgü doğasından kaynaklanan öğretimsel liderlik her zaman ayrı bir biçimde ele alınmış ve incelenmiştir. Gelişmiş ülkelerde uzunca bir süredir ve bizim toplumumuzda da son 10 – 15 yılda kavramın akademik açıdan öne çıkarılmaya başlamasının nedeni de bu liderlik tipine eğitim alanında atfedilen önemin yüksek olmasıdır. Ancak öğretimsel liderliğe ilişkin olarak okul yöneticilerinin farkındalığının artması için daha fazla çabaya gereksinimin olduğu da açıktır.

Bir davranışsal psikoloji modeli olan Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde ortaya çıkan öz-yeterlik ve onun eğitime veya öğretmene atfedilmiş boyutunun ifadesi olan öğretmen öz-yeterliği, konuya ilişkin farkındalığı artırmış ve akademik çevrelerce yoğun biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Giderek yaygınlaşan bu eğilimin sonucu olarak etkili veya başarılı okul ve dolayısıyla eğitim sisteminin başarısı için öğretmen yeterliğinin de sistemsel anlamda ele alınması ve daha fazla oranda araştırılması gerekmektedir.

Hem öğretimsel liderliği; hem de öğretmen öz-yeterliğini aynı araştırma kapsamında ele alan bu çalışmanın da sorunsalı, okul başarısı için liderlik yaklaşımlarının eğitime özgü yapısı olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada öğretimsel liderlik ile öğretmen öz-yeterliği değişkenlerinin okul başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı:

Bu çalışmanın temel amacı, okulun başarı düzeyi üzerinde, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeleri ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının etkisini araştırmaktır. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini sergilemekteki performansları ile öğrencilerinin sınav başarıları arasındaki ilişki sorgulanmaktadır. Aynı şekilde öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri okul başarısı bağlamında irdelenmektedir.

Bu temel amaç çerçevesinde, Konya'da üç merkez ilçede görev yapan ortaokul öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin saptanması; bu düzeylerin farklı değişkenlerle olan ilişkisinin ortaya konulması da hedeflenmektedir. Son olarak da okul müdürlerinin liderlik tarzlarının, öğretmen öz-yeterliği üzerine etkisine ilişkin çıkarımlarda bulunmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

a. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin;

i- Cinsiyetlerine

ii- Kıdemlerine

iii- Eğitim durumlarına

iv- Okuldaki çalışma sürelerine

v- Okul büyüklüğüne

göre farklılaşmakta mıdır?

b. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin öğretmenlik öz-yeterlik inançları:

i- Cinsiyetlerine

ii- Kıdemlerine

iii- Eğitim durumlarına

iv- Okuldaki çalışma sürelerine

v- Okul büyüklüğüne

göre farklılaşmakta mıdır?

c. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasında ilişki var mıdır?

d. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeleri okul başarısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

e. Öğretimsel liderlik ve öğretmen öz-yeterliği öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi:

Okul başarısı için liderliğin önemli olduğuna yönelik vurgu, akademik pek çok yayında dile getirilmektedir. Son dönemlerde yüksek nitelikli liderlik uygulamaları ile okul başarısı arasında pozitif yönlü korelasyonun olduğuna yönelik yayınların sayısında da önemli düzeyde artış göze çarpmaktadır (Özdemir ve Sezgin, 2002:271; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009:294; Ayık ve Ada, 2009:438-440; Balyer, 2013:184).

Öğretmen öz-yeterliği hakkında yapılan çalışmalarda zor öğrenen öğrenciler ve sorunlu öğrenciler ile başa çıkma ve onların öğrenmeleri için öğretmenlerin öz-yeterlik inancının önemi ısrarlı biçimde vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylığından başlayarak, öğretmen öz-yeterliğinin, hizmet içi eğitimlerle artırılabilceğini ileri süren varsayımlar, yine farklı uygulamalı araştırmalarla test edilmektedir. Ancak çalışmaların çoğunluğu eğitim sisteminin başarısının etkin öğretmenlere bağlı olduğunu ileri sürmektedir.

Öğrenci başarısı için güçlü bir öğretimsel liderin varlığının gerekliliği yanında, yetkin öğretmenlerin de etkin okul için önemli olduğundan hareketle; öğrenci başarısı üzerinde ayrı ayrı değişkenler olarak ayrı araştırmalarda ele alınan öğretimsel liderlik ve öğretmen öz-yeterliği konularının birlikte ele alınmasının öğrenci başarısı üzerindeki etkiyi daha fazla açıklayabileceği gerekçesine dayanılarak bu araştırmanın yapılması planlanmıştır.

Son zamanlarda yapılan eğitim yönetimi çalışmalarında ön plana çıkarılan konular, okul müdürlerinin etkili yönetici olmaları, eğitim programlarını etkili yönetmeleri, misyon - vizyon – stratejik yönetim kavramlarına özel vurgu ve olumlu okul iklimi yaratma ile ilişkilidir (Balyer, 2012: 75-76; Çelik, 2012b: 40-44). Özellikle eğitim örgütlerinin doğasına uygun bir liderlik tarzı olan ve yukarıda ifade edilen konuların tümünü içine alan öğretimsel liderliğin bir yönetim yaklaşımı olarak, okul müdürlerince belirlenmesi ve uygulanması, okul başarısı ve etkili okulların yaratılması açısından son derece önemlidir.

Öğretmenlerin zor koşullar ve zor olarak adlandırılan öğrenci kişilikleriyle başa çıkabilmeleri onların sahip oldukları yeterlik inancı ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançlarının artması; onların öğretmenlik eğitimleri sırasında iyi eğitim almaları ve mesleki yeterliklerini bilmeleri ile de ilişkilidir. Öz-yeterlik, bireyin sahip olduğu yeteneklerden çok inanç düzeyi ile ilgilidir. Bir zorlukla başa çıkma yetisine ilişkin inancının fazla ya da yüksek olması, öğretmenin tüm öğrencilerinin öğrenmesini sağlaması açısından önemlidir.

Başarılı bir eğitim sistemi ve başarılı okulların yaratılması öğretimsel liderliğin davranış boyutları ve bu boyutlara ilişkin olarak okul müdürlerinin eğitilmesi ile mümkündür. Öğretmenlerin öz-yeterliği yüksek kişiler olması, öğrenci başarısı açısından gerekliliktir. Dolayısıyla her iki kavramın arasındaki ilişkinin öğrenci başarısı bağlamında ele alınıp incelenmesi; gelecekte her iki alanda da oluşturulacak politikaların belirlenmesi açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- a. Örneklem kapsamındaki bireyler soruları içtenlikle ve doğru olarak yanıtlamışlardır.
- b. Yapılan merkezi sınav sonuçlarının okul başarısını ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Öğrenci başarısında öğretimsel liderlik ve öğretmen öz-yeterliği ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlayan bu çalışmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bu sınırlılıklar:

1. Çalışma, örnekleme açısından Konya ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görevli öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırma, Konya il sınırlarındaki ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasından oransal örnekleme yöntemiyle seçilmiş grup üzerinde yapılmıştır. Bu nedenle çalışma bulgularının genellenebilirliği, benzer şekilde ve benzer niteliklere sahip örneklem kitlesi üzerinde çalışılması halinde olanaklıdır.

2. Çalışma, liderlik boyutunda öğretimsel liderlik ile sınırlıdır. Diğer liderlik ya da yöneticilik biçimleri çalışmanın kapsamı dışındadır.

3. Konu, öğretmen öz-yeterliği konusunda da sınırlıdır.

4. Öğrenci başarısının saptanmasında çalışma sadece merkezi sınavlarda okulun il sıralamasındaki yeri ile sınırlandırılmıştır.

Özet olarak; çalışma, bilinçli ve amaçlı olarak hem yöntem hem de amacı kapsamında kendisine bazı sınırlılıkları geliştirmiştir. Anlatılan sınırlılıklar, yüksek lisans çalışması niteliğindeki bu çalışmanın geçerliliğine gölge düşürmemekte, bilakis artırmaktadır.

1.6. Tanımlar:

Araştırmada çoğunlukla kullanılan tanımlar ve araştırmanın bazı değişkenlerine ilişkin açıklayıcı ifadeler aşağıda verilmiştir.

Değerlendirme: Değerlendirme, ölçmede elde edilen verilere dayanılarak bir yargıya ulaşmaktır (Erdoğan, 2010:192).

Etkili Okul: Okulun etkililiği, çıktılarla ölçümlenir. Okulun çıktıları, öğretmen ve öğrencilerin performanslarıdır. Bunların toplamı ise, okulun etkililiğinin göstergesidir (Hoy ve Miskel, 2010:417).

Lider: Grup üyelerini bir araya getiren ve grubun üyelerini belirli amaçları gerçekleştirebilmek için harekete geçirebilen ve onları yönlendirebilen kişidir (Erdoğan, 1997:330;

Misyon: Kurumun ne yapmak ve hangi amaçla yapmak üzere kurulduğunu, kendisini nasıl görmek istediğini ifade eder (Koçel, 2007: 97; Aşgın, 2013:5). Örgüt üyelerine bir istikamet vermesi amacıyla belirlenen ve örgütü diğer örgütlerden ayıran uzun dönemli görev ve amaçlardır; örgüt üyelerinin paylaştığı değerler ya da ortak amaçlarını içeren bir kavramdır (Gürsel, 2013:11).

Okul Müdürü: Görev yaptığı okulun günlük işlerinden yönetsel bakımdan sorumlu olan kişi olarak tanımlanabilir. Çağdaş okul yöneticiliği anlayışına göre okul müdürlerinin

başlıca sorumluluk alanı bütçeleme, öğretmen ve diğer işgörenleri denetleme, öğrenci yönetimi, kayıt yönetimi ve öğretim liderliğidir (Gümüseli, 1996a:23).

Öğretmen Öz-yeterliği: Öğretmenin, öğrencinin başarı düzeyi ve davranışlarında pozitif değişiklikler meydana getirmesi ile ilgili olarak kendi öğretim yeteneğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Schriver ve Czerniak, 1999; Akt. Yaman vd., 2004:357).

Öğretimsel Liderlik: Öğretmenler için iş tatmini ve verimli iş ortamı yaratma; öğrenciler için ise istenilen öğrenme koşullarını oluşturma ve sürdürme sürecidir (İnandı ve Özkan, 2006:125). Okul yöneticilerinin, öğretmen ve denetmenlerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2002:58). DeBevoise (1984) öğretimsel liderliği en basit haliyle “başarıyı artırmak için bir okul yöneticisinin öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak eylemleri uygulaması ve diğer paydaşlarının bu amaç doğrultusunda yönlendirilmesi” olarak tanımlamaktadır (Karlı, 2006:10; Rogers, 2009:39).

Öğretimsel Lider: Öğrencinin en etkin biçimde öğrenmesini sağlayacak ve onun gelişimine katkıda bulunacak çevrenin yaratılmasını sağlayan kişidir (Rogers, 2009:40). Öğretimsel lider, öğrenme kapasiteleri farklı olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik özel koşulları ve uygulamaları oluşturmaktan sorumlu olmalıdır.

Ölçme: Ölçme, eğitim sonuçlarını değerlendirmek amacıyla ilgili bilgilerin toplanması ve incelenmesini içeren bir süreçtir. Okul, program, sınıf ve öğrenci başarısı eğitim sonuçları olarak görülebilir (Erdoğan, 2010:192).

Öz-yeterlik: Herhangi bir konuda istenilen başarı düzeyine ulaşılabilmesi için karşılaşılması olası zorlukların üstesinden gelebilmede bireyin kendi beceri ve yeteneklerine olan inancıdır. Bireylerin sahip oldukları inançlar, davranışları etkilemektedir (Tschannen-Moran, vd., 1998:210; Lewandowski, 2005:17; Schwarzer ve Hallum, 2008:153; Baloğlu ve Karadağ, 2008:575; Okutan ve Kahveci, 2012:28; Akgün, 2013:51).

Vizyon: Kelime anlamıyla görüş, görme kuvveti, geleceği kestirebilme anlamlarına gelen vizyon, geleceğe yönelik bakış açısını ortaya koymayı ifade etmektedir. Vizyon, bir örgütün gelecekte alacağı “ideal” durum olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 1998:30).

İkinci Bölüm

Literatür

2. Öğretimsel Liderlik

2.1. Kavram ve Kapsam

Lider, grup üyelerini bir araya getiren, grubun üyelerini belirli amaçları gerçekleştirebilmesi için harekete geçirebilen ve onları yönlendirebilen kişidir (Erdoğan, 1997; Doğan, 2007; Can, 2007). Liderlik, etkileme, amacı başarabilmek için gönüllü çabaları harekete geçirebilme (Doğan, 2007:32) yeteneği ile ilgilidir ve geleceği öngörerek planlamayı, amaçlara ulaşmak için gerekli yönetim anlayışını oluşturmayı, hedefler doğrultusunda diğer yönetici ve çalışanları öngörülen vizyon doğrultusunda yönlendirebilmeyi gerektirir (Aşgın, 2013:40). Yönlendirebilmek ve amaca erişim için çalışanlara liderlik etmekte planlama önemli bir liderlik davranışdır (Stimson, 1997:30). Liderlik, temel olarak grubun etkinliklerinin, grubun amaçlarına ulaşmak amacıyla güdülenmesi sürecidir (Çelik, 1999:1). Bu süreç, yönetimin önemli bir parçasıdır. Yönetim, işletmedeki faaliyetlerin planlanmasını, kaynakların etkin kullanımını ve uygulamaları içine alırken; liderlik, grup üyelerinin işletme amaçlarını gerçekleştirmeye gönüllü olmasının sağlanması ve bu amaçlara yönlendirilmesidir (Doğan, 2007:34). Bu anlamda; bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen unsurların tümü liderlik sürecinin içindedir. Özel bir rol ve sosyal bir etki süreci olarak da nitelenen liderlik, etkileme girişimlerinin amacı ve sonuçları hakkında herhangi bir varsayımda bulunmaksızın; mantıksal ve duygusal öğeleri içine alır (Hoy ve Miskel, 2010:377).

Her alanda olduğu gibi eğitimde de güçlü liderlik, eğitimde üstünlük ve eşitlik sağlar (Karşlı, 2006:23). Eğitim – öğretimin ana unsuru olan okullarda liderlik denilince akla gelen ilk şey doğal olarak okul müdürleridir. Okul düzeyinde karar vermesi gereken ve sorunları çözmesi beklenen okul müdürlerinin lider davranışı göstermesi (Yılmaz, 2008:167) ve lider özelliklerine sahip olması son derece önemlidir (Demir, 2008:357).

Liderliğe ve örgütsel etkililiğe ilişkin pek çok alanda yapılan araştırmalarda ortaya konulduğu gibi; eğitim örgütlerinin verimliliği ve etkililiği üzerine yapılan çalışmalarda da eğitimsel etkililiğin en önemli unsurunun okullarda liderlik nosyonuna sahip yöneticiler olduğu ortaya konulmuştur (Gümüseli, 1996b:1). Araştırmacılar, yöneticilerin, eğitim ve öğretimle ilgili etkileşim ve faaliyetlere odaklanarak kurumlarındaki öğretim ve öğrenimi geliştirmeleri gerektiği konusunda aynı görüştedirler. Önceleri etkili bir okul yöneticisi olmak yeterli iken günümüzde artık yöneticiler daha fazlasını yapmak zorunluluğuyla karşı karşıyadır. Yöneticilerin, yüksek düzeyde müfredat bilgisi, öğretim bilgisi, öğrenci değerlendirme, öğretmen denetimi ve profesyonel gelişim gibi öğretim becerisi sorumlulukları, öğretim liderliğinin özellikleri olarak sıralanabilir (Hallinger, 2003:331; Can, 2007:229). Araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde, liderlik stilleri ile okulun performansı arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu süreçte okul yöneticilerinin

sahip oldukları liderlik özellikleri önemli rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları etkili liderlik özellikleri, okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Buluç, 2009:9). Eğitim ve liderlik denilince akla gelen ilk liderlik biçimi öğretimsel liderliktir. Öğretimsel liderliğe ilişkin uluslararası pek çok çalışmanın yanı sıra ülkemizde de son yıllarda önemli sayıda çalışma yapılmaktadır.

Greenfield (1987) ve Vinson'a (1997) göre öğretim liderliği, öğretmenler için iş tatmini ve verimli iş ortamı yaratma; öğrenciler için ise istenilen öğrenme koşullarını oluşturma ve sürdürme süreci olarak tanımlanmıştır. Yang'a (1996) göre öğretim liderliğini geniş ve dar anlamda ikiye ayırmak mümkündür. Dar anlamda öğretim liderliği, yönetim içerisinde bir fonksiyon, öğretmen ve öğrenme ile ilgili doğrudan ilişkili hareketler olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma destekleyenler, güçlü öğretim liderinin sınıf içerisinde ve eğitime ilişkin etkinliklerde çok zaman harcaması gerektiğini savunmaktadır. Geniş tanıma göre öğretim liderliği, öğrenci öğrenmesine etki edebilecek tüm liderlik aktivitelerini yerine getirme süreci olarak ifade edilmektedir. Geniş tanımın içerisinde öğretim liderinin sınıfları doğrudan ziyaret etme aktiviteleriyle birlikte, eğitim programını düzenleme gibi dolaylı aktiviteleri de gerçekleştirmesi söz konusudur. Görüldüğü gibi öğretim liderliği davranış boyutlarını ve öğretim liderliği kavramını birçok araştırmacı farklı yönleriyle tanımlamaktadır. Ancak bu tanımlamaların ortak olan yanları, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanları ve öğrencileri eşgüdümleyerek motive etmek ve etkili bir okul yaratmaktadır (Akt. İnandı ve Özkan, 2006:125). Öğretim liderliği etkinliklerini, öğrenci öğrenmesinde gelişmeyi sağlamak için, yöneticinin kendisinin ve/veya diğer eğitim çalışanlarının yaptığı işler, olarak tanımlanmakta ve okulun amaçlarını tanımlama, okulun bütünü ile ilgili amaçlar edinme, öğrenmenin oluşması için kaynak sağlama, öğretmenleri denetleme ve geliştirme, personel gelişim programlarını eşgüdümleme ve öğretmenler arasında grupsal anlamda ilişkiler yaratmayı içine almaktadır (Akt. Can, 2007:232). Yapılan tüm tanımlamalar, eğitim örgütlerinin öğretime ve öğretimsel etkililiğe yönelik vurguları içine almaktadır. Etkili okul araştırmaları ya da eğitimde etkililiği konu edinen çalışmalar, okullarda öğrenci başarısının artırılmasında, öğrencinin kişisel özellikleri ve öğrenme ortamının fiziksel niteliklerinin yanında, okul yöneticilerinin de etkili bir öğretim lideri olması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre bugünün okul yöneticileri, kendilerini bir öğretim lideri olarak görmeli ve öğretimsel başarı için okulda eğitim-öğretim etkinliklerine rehberlik etmelidir (Özdemir ve Sezgin, 2002:273). Riehl'e (2000) göre, okul yöneticileri, öğrenme kapasiteleri farklı olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik özel koşulları ve uygulamaları oluşturmaktan sorumludur ve bu sorumluluk iki boyutta gerçekleştirilebilir (Akt. Aksoyalp, 2010:144):

1. Öğrenme yeterliliği farklı olan öğrencilerin başarılı olabilmeleri için öğrenme ve öğretme ortamını biçimlendirme,

2. Farklı yeterliklerin olabileceğini kabul eden ve buna göre davranan bir okul kültürü oluşturma ve bu doğrultuda, öğretimsel liderlik, destekleyici, kolaylaştırıcı ve bu süreçleri harekete geçirici bir katalizör olma,

Öğretimsel liderlik, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran ve kazanımlarını pekiştiren faktörlerin tümünü içermektedir (Karslı, 2006:9). Öğretim liderliği alanında 1992 yılında beş

yüz okul müdürü üzerinde yapılan bir araştırmada, okul yöneticiliğinde başarılı olabilmek için gerekli olan davranış, görev ve beceriler önceliklerine göre aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Gümüseli, 1996a: 11-12):

- a. İşgören performansını değerlendirme,
- b. Öğrenci ve işgörenler için yüksek beklentiler belirleme,
- c. Yüksek mesleki standartları biçimlendirme,
- d. Vizyon, misyon ve hedefleri belirleme ve koruma,
- e. Olumlu bireyler arası ilişkileri sürdürme,
- f. Öğrenci ve personel ile görüşme fırsatları yaratma,
- g. Güvenilir ve düzenli bir çevre oluşturma,
- h. Okulu geliştirme planı hazırlama,
- i. Okul içi iletişim sistemini kurma,
- j. Öğretim görevleri için adaylarla görüşme,

Yönetim alanında etkililik vurgusu ya da iyi yönetim için gerekli olduğu öne sürülen tüm nitelikler eğitim örgütleri içinde önemlidir. Ancak öğrenme sürecinin gerçekleştiği yer olan okullar girdisi, işlediği varlık ve çıktısı büyük ölçüde insan olan örgütlerdir ve insanı ilgilendiren konularda daha titiz davranılmasının gerekliliği de aşikârdır. Dolayısıyla eğitim örgütlerinin yönetilmesi, diğer örgütlerin yönetilmesine oranla daha fazla çaba ve özen ister (Keser ve Gedikoğlu, 2008:3). Bireylere bir konuyu başarılı biçimde öğretme, karşılıklı etkileşimi gerektiren, dinamik ve karmaşık yapıdaki bir süreçtir. Dolayısıyla kişilerin öğrenme durumlarının önceden tespit edilebilmesi güçtür. Okul, sınıf ortamı, araç-gereç, teknoloji, öğrenci, öğretmen, içerik, öğretim yönetimi, okul yönetimi gibi unsurlar sürecin parçalarıdır (Şişman, 2002:59). Başarılı öğretim sürecinin dolayısıyla sağlıklı bir ekonomik büyümenin, sosyal ve siyasal gelişmenin, eğitim sisteminin çıktılarının iyi yetişmiş olma derecesiyle yakından ilişkisi vardır. Eğitim sisteminin bekleneni yerine getirebilmesi için, sisteme giren madde ve insan kaynaklarının en etkin biçimde kullanılması gerekir. Bunun yolu, organizasyonları, eğitim politikalarını, amaçları, ilkeleri, planlananlar çerçevesinde etkin bir biçimde yönetmek ve verimli yönetimi uygulayacak olan eğitim yöneticilerinin yetiştirmektir (Gürsel, 2013:71). Eğitim yöneticileri, öğretim kurumlarının niteliğini etkileyebilecek kişilerdir. Okul yönetiminin başlıca ögesi olan okul müdürlerinin, okul-çevre-toplum değişkenlerine göre okulu şekillendirmesi ve işgörenleri eşgüdümleyerek, onları okulun değişen amaçları doğrultusunda yönlendirmesi eğitim örgütlerinin etkiliği için gerekliliktir (Arın, 2006:3). Sürecin tüm bu unsurlarının çatışmaya neden olmayacak biçimde eşgüdümlemesi, sürecin her aşamasındaki iş ve eylemlerin planlanması, denetlenmesi ve değerlendirilmesi, sürecin başarısı ve öğretimsel amaçlara erişim için oldukça önemlidir. Okul yöneticileri de bu unsurların yönetilmesi yoluyla eğitimsel amaçlar üzerinde etkin olmaktadır.

Öğretimsel liderliğin temel felsefesi, öğrencinin etkili öğrenmesini sağlayacak ve onun gelişimine katkıda bulunacak çevrenin okul yönetimi tarafından yaratılmasıdır. Öğretimsel liderlik, öğretmenlerin üretkenliklerini geliştirecekleri ve iş doyumunu elde edecekleri, iş tatmini ve verimli iş ortamı yaratma; öğrenciler için ise arzu edilen öğrenme şartlarının ve sonuçlarının oluşturulmasına ilişkin olarak yürütülen eylemler olarak tanımlanmaktadır (Rogers, 2009:40). Okul yöneticilerinin okulda amaçladıkları sonuca erişmek için, hem kendisinin yerine getirmesi gereken görevleri yapması, hem de okulun diğer paydaşlarını etkilemek yoluyla görevlerinin yapılmasını sağlaması, öğretimsel liderlik ile ilgilidir (Şişman, 2002:58). Öğretimsel liderlik, birine güç ya da yetki kullanarak bir şeyleri yaptırmak değildir. Tüm paydaşlarla işbirliğini, astların eğitimini; kısaca yönetimde birlikte çalışmayı gerektirir (Stimson, 1997:30). Buna göre okul yöneticilerinin eğitim - öğretime yönelik olarak oluşturdukları çevre, yaptıkları eylemler ve insan kaynaklarının motivasyonu öğretim liderliği davranışı ile ilgilidir. Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında, üzerinde önemle durulan konulardan biri, okul yöneticisinin öğretim liderliği rolüdür. Bir okulun başarısını etkileyen bazı örgütsel yapı, norm ve etkinlikler vardır. Araştırmalara göre, bir okuldaki öğrencilerin başarısında hem bireysel yetenekler, hem de örgütsel özellikler etkilidir. Okul yöneticisinin öğretimsel liderliği, okulun başarısında, bireysel bir yetenek ve örgütsel bir özellik olarak önemlidir (Özdemir ve Sezgin, 2002:271). Okul müdürünün en önde gelen sorumluluğu olarak öğretim liderliği, sürekli ve yapıcı değişimin, fırsatların geliştirilmesi anlayışının ve eğitim programlarının dinamik bir yansımasıdır (Aydın, 2010:199). Okul yöneticileri, programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen ve öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara da sahip olmalıdır (Erdoğan, 2010:125). Okulun beklenen sonuçlara erişimi için okul yöneticileri, sistematik, mantıklı, kolay anlaşılabilen bir yaklaşım sergilemeli ve bu yaklaşımı uygulamaya çalışmalıdır (Karslı, 2006:9).

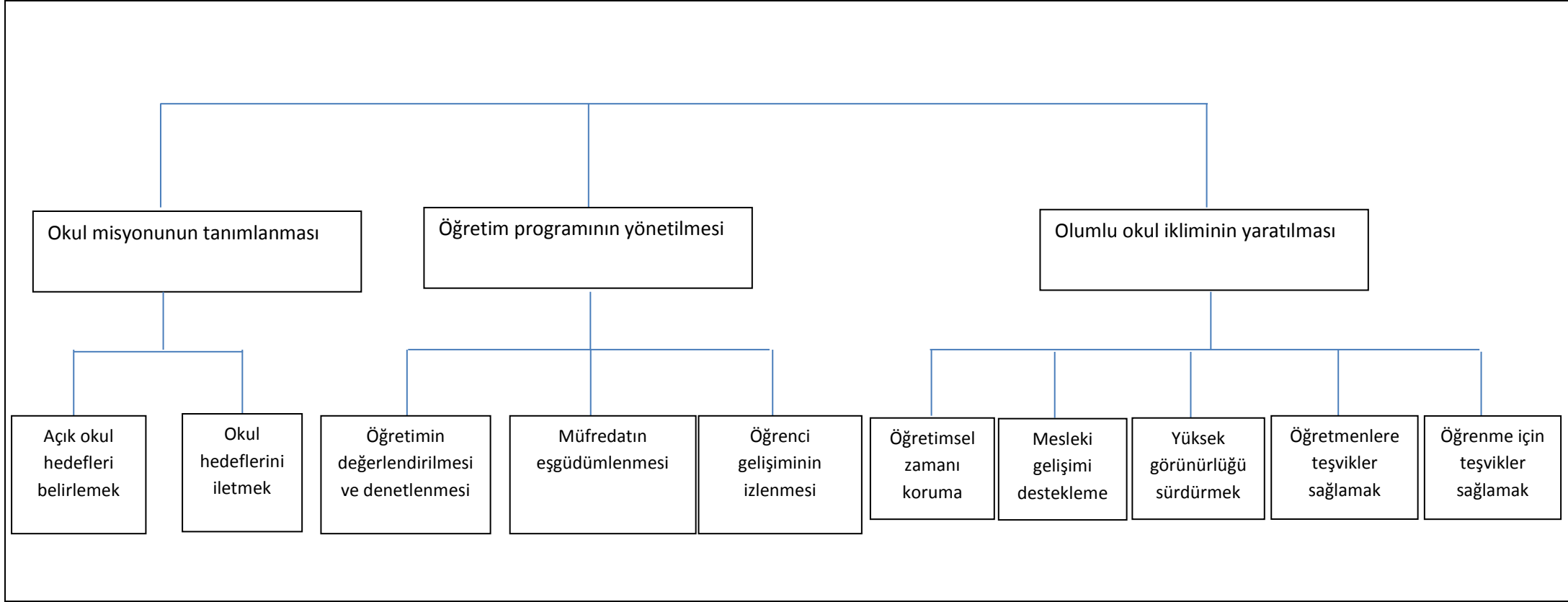
Pek çok çalışmada öğretimsel liderliği tanımlamaya ilişkin bazı göstergeler ortaya konulmuştur. Bu göstergeler; görünürlük, problem çözme, toplumsal farkındalık, işgörenleri destekleme, iletişim vizyonu, okul kaynaklarını kullanma, hizmet veren öğretmen, okulun öğretimsel programı ve olumlu okul iklimini teşvik etme (Rogers, 2009:40) şeklinde ifade edilmiştir. Bu bakış açısına göre okul müdürü iyi yönetici olmak zorundadır. İyi yönetici olmayan okul müdüründen öğretimsel liderliğe ilişkin davranış beklenemez. Bir okul müdürü, öğretmenlerin beklenti ve gereksinimlerini karşılayabilmelidir. Öğretimsel liderlik, bir yönetim uzmanı olmayı gerektirir (Çelik, 1999:43). Delaware Eğitim Departmanı'na göre bir okul müdürünün öğretimsel liderlik alanında yeterli olabilmesi aşağıdaki davranışları göstermesine bağlıdır (Gümüşeli, 2001:540):

- a. Tüm paydaşların katılımı ile öğretimi geliştirmeye ve öğrenci başarısı yükseltmeye odaklanmış bir okul kültürü oluşturmak,
- b. Hedeflenen öğrenci başarısına uygun öğretim stratejilerinin uygulanmasına olanak verecek örgüt yapıları ve program modelleri geliştirmek ve uygulamak,
- c. Farklı öğrenci ihtiyaçları ve öğretim yöntemlerine cevap verecek nitelikte öğretim malzemesi ve yaşantılarının temin edilmesi ve oluşturulmasını sağlamak,

- d. Düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştiren, öğrenim hayatına uygulayan bir ortamı yaratmak ve bu nitelikteki öğretimi özendirmek,
- e. Öğrenci başarısını sürekli ve sistemli olarak ölçümlemek ve değerlendirmek,
- f. Başarıyı ölçümlemekte farklı değerlendirme stratejilerini uygulamaya koymak için öğretmenlere destek vermek,
- g. Müfredat ve öğretimin geliştirilmesi için başarı değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen verilerden yararlanmak,
- h. Eğitimle ilgili yeni teknolojileri takip etmek ve okulda kullanımını sağlamak,
- i. Eğitime yardımcı ders dışı etkinliklerin öğretim programı ile bütünleşmesini sağlamak,
- j. Okul vizyon ve misyonuyla tutarlı, sürekli gelişime olanak sağlayacak nitelikte personel geliştirme, planlama yapmak ve programları hazırlamak ve uygulamak,
- k. Yaşam boyu öğrenmeyi özendirmek ve bu konuda personele örnek olmak,
- l. Okulu başarıya dönük şekilde örgütlemek,
- m. Öğrenci ve personelin kendilerine değer verildiğini hissetmelerine olanak sağlayacak bir iletişim sistemini kurmak,
- n. Kendisi de dâhil tüm çalışanların performansına yönelik yüksek beklenti kültürü oluşturmak,
- o. Öğrenci ve çalışanların başarılarını takdir etmek ve ödüllendirmek,
- p. İlgililerin katılımıyla okul kültürü ve iklimini düzenli olarak değerlendirmek,
- q. Karar almada mümkün olduğunca çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmak,
- r. Öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte öğrenci hizmet programları geliştirmek ve uygulamak.

Hallinger (2003), öğretimsel liderliğe ilişkin olarak, okul misyonunun belirlenmesi, öğretim programının yönetilmesi, olumlu okul ikliminin yaratılması üst başlıkları arasında öğretim liderliğinin çerçevesi Şekil-1'deki gibi tanımlamış ve alt bileşenleri ile formüle etmiştir. Ona göre okulun açık hedeflerinin belirlenmesi, bu hedeflerin okulun tüm unsurlarına iletilmesi etkili okul misyonu için gereklidir. Aynı şekilde öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve denetlenmesi, müfredatın eşgüdümlemesi ve öğrenci gelişiminin izlenmesi de öğretim programının yönetilmesine yönelik liderlik davranışlarıdır. Okullarda önemli olan bir diğer unsur olan olumlu okul ikliminin yaratılması; öğretimsel zamanı koruma, mesleki gelişimi destekleme, öğretimsel programlarda sık görünür olma, öğretmenleri teşvik etme ve öğrencileri ödüllendirme ile ilgili davranışları içermektedir (Bkz. Şekil 1).

Şekil 1: Öğretimsel Liderlik Çerçevesi



Kaynak: Philip Hallinger (2003). “Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership”
Cambridge Journal of Education, s.336

Bu çerçevede belirtilenlerin yanı sıra öğretimsel açıdan liderler, öğretim sürecini sürekli gözlemek ve uygun geri bildirimler sağlamak; öğretim müfredatını ve eğitim sürecini yönetmek; eğitimsel programları değerlendirmek gibi görevler üstlenirler. Bu yüzden geleceğin okullarında, okul yöneticilerinin, lider olmaları ve sınırlarının ötesini görebilmeleri gerektiği söylenebilir (Özdemir ve Sezgin, 2002:267). Öğretim liderlerinin temel özelliklerini şöyle sıralayabiliriz (Özden, 2005: 118):

- a. Farklı öğretim tekniklerinin kullanımını teşvik eder.
- b. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekler.
- c. Öğretmenlerin, öğretime ilişkin sorunlarda başvurduğu kişidir.
- d. Eğitim hedefleri ve öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunur.
- e. Öğrenci başarısı ve öğretim uygulamaları konularındaki çalışmalara liderlik eder.
- f. Sık sık sınıf gözlemleri yapar.
- g. Daha etkili öğrenmeyi sağlamak için okulun ve çevrenin kaynaklarını harekete geçirir.
- h. Okulun varlık gerekçesi hakkında açık bir vizyona sahiptir.
- i. Öğretmenlerin performansını değerlendirmedeki amacı, onların öğretmenliğinin gelişmesine katkıda bulunmaktır.
- j. Öğrenme ve öğretme ile ilgili konularda öğretmenlerle iletişim içerisindedir.
- k. Öğretmenler tarafından, öğretim konusunun tartışılabilceği önemli bir kişi olarak görülür.
- l. Öğretmenlerin, öğretim ile ilgili konuları tartışmak için kolayca erişebildikleri kişidir.
- m. Okulda neyin daha önemli olduğunu vurgulamak için sık sık sınıfta ve koridorda görülür.
- n. Öğretmenlere sınıftaki performansları konusunda sık sık geribildirimde bulunur.
- o. Öğrenci başarısını ölçmede ve yorumlamada öğretmenlere yardımcı olur.

2.1.1. Öğretimsel Liderlik Davranışları

Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin, program geliştirme sürecine katılmaktan, hedefleri ve etkinlikleri okul içi ve okul çevresi ile paylaşmaya uzanan işlevleri vardır (Can, 2007:233). Öğretim liderinin, lider olarak yapması gereken davranışlarının neler olduğu konusunda çeşitli görüşler vardır. Bu davranışlar Smith ve Andrews (1998) tarafından kaynak sağlama, öğretim kaynağı olma, iletişim sağlama ve görünür kişi olma olarak tanımlanmıştır (Ünal, 2013:289-290). Literatürde yaygın olarak üzerinde durulan öğretimsel liderliğe ilişkin davranış boyutları hakkında ayrıntıya girmeden önce; bu işlevlerin kısaca açıklanması gerekmektedir:

1. Kaynak sağlama: Parasal ve diğer kaynakların yeterliliği, okullar için en temel özelliklerdendir (Karlı, 2006:21). Bu kaynakların yanı sıra okulların en önemli kaynağı kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, örnek öğretim etkinlikleri bilinmeli ve yaptıklarını diğerleriyle paylaşmaları için cesaretlendirilmelidirler. Okul müdürleri, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini saptamalı, onların sağlığı, refahı ve mesleki gelişimiyle yakından ilgilenmelidir. Kaynak sağlayıcı olarak okul müdürleri, okulun amaçlarına erişimini sağlamak için gerekli kaynakları sağlayan kişilerdir. Bu kaynakları özenli şekilde bir araya getirirler ve gerekli yapıyı amaçlar çerçevesinde oluştururlar (Ünal, 2013:289). Okul müdürleri, öğretmenleri geliştirmenin yanında okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları da bulmak ve bunları ustaca yönetmek durumundadırlar (Çelik, 2011:91). Ayrıca öğretimsel lider olmanın bir gereği olarak, her ne kadar sağlam bir eğitim programının planlanması ve örgütlenmesi konularını birincil derecede görmesi gerekiyorsa da; programın hayata geçirilmesi için gerekli finansal kaynakların da sağlanması okul müdürlerinin sorumluluğundadır (Aydın, 2010:203). Okulun rutin işleyişine ve fiziksel gerekliliklerine yönelik imkânlar sunulmaksızın, salt eğitim programlarına yoğunlaşarak, eğitim hedeflerine ulaşmak olanaksızdır. Okul müdürleri, tüm bu kaynakları temin etmenin yanında sistemli bir şekilde okulu yönetmekle de sorumludur.

2. Öğretim kaynağı olma: Okul müdürü, doğrudan öğrenme ortamını geliştirmeye ilgilenmek zorundadır (Çelik, 2011: 91). En başta öğretmenin öğretimini geliştirmeye yardım etmek bir okul müdürünün en önde gelen görevidir. Okul müdürü, iyi öğretimin ne olduğunu ve öğretim sorunlarını teşhis etmeyi bilmelidir. Öğretimsel sorunların teşhis edilmesi; öğrenim işlerinin gözlenmesi, sorunlu alanların tanımlanması ve sorunu çözecek stratejik önerilerden oluşur. Sorunları çözecek stratejilerin belirlenmesi okul müdürünün sorumluluğundadır. Okul müdürü, bu sorumluluğu yerine getirebilmek için kaliteli öğretimi bilmeli ve öğretmenin mesleki gelişimini sağlayacak dönütlerden yararlanmalıdır. Öğretmenler için yeni olan öğretim yaklaşımları, ortaya çıkışları bakımından eski olabilir. Okul müdürünün rolü, bu öğretim yaklaşımlarını öğretmenlerin öğrenmelerini sağlamaktır. Müdür aynı zamanda öğretim personeline, yeni öğretim tekniklerini göstermek ve ihtiyaç duyduğu alanda yardımcı olmak için uzman olmalıdır. Müdür, öğretmenin yeni öğretim tekniklerini öğrenmesi ve uygulanmasından da sorumludur (Ünal, 2013:289).

3. İletişim sağlama: Okul müdürleri etkili olarak iletişim kurabilme yeteneğine sahip olmalıdır (Çelik, 2011:91). Onlar, doğrudan öğrenciye öğretim hizmeti vermeseler de öğrencilerin başarılarından birinci dereceden sorumlu kişilerdir. Okulun iç çevresinde cereyan

eden biçimsel ya da biçimsel olmayan iletişimin yanı sıra okulun paydaşlarıyla da iletişimin kurulması ve yönetilmesi işi, okul müdürünün sorumluluğundadır. Okul müdürü, bunu başarabilmek için ilk adım olarak öğretmenler ve öğrenciler arasında etkin biçimde işleyebilecek nitelikte iletişim ağını oluşturmalıdır. İletişim vasıtasıyla okul müdürleri, öğretmenlerin uygulamakta oldukları öğretim tekniklerinin izlenildiği mesajını da karşı tarafa iletmiş olmaktadır. Aynı şekilde okulun çevresiyle iletişimi de okulun başarısına olumlu katkı sağlayacaktır.

4. Görünür kişi olma: Öğretmen ve öğrenciler, okul müdürünün zamanını odasında mı yoksa derslikler ve koridorda mı geçirdiğine ya da hangi işlere ne kadar zaman ayırdığına bakarak okulda neyin önemli olduğunun kararını verebilmektedirler. Bu nedenle okul müdürü, okulun varlık nedeninin öğrencilerin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak olduğu gerçeğinden hareket etmelidir. Mevzuat bekçiliği ya da mevzuatın arkasına sığınmakla öğrenci başarısının sağlanamayacağını bilmelidir. Aksi halde en yetenekli öğretmenler bile öğrenci başarısı üzerinde beklenen etkiyi sağlayamayacaktır. Okul müdürü, zamanının büyük çoğunluğunu eğitim etkinliklerine ayırmalı (Ünal, 2013:289-290), kolay erişilebilir olmalıdır. Öğrenci ve öğretmenlerle etkileşim halinde ve onlarla iç içe olmalıdır (Çelik, 2011:91).

2.1.1.1. Okul Amaçlarını Belirlemek

Örgütler, amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını korurlar (Aydın, 2010:204). Amaçlar, öğrencilerin bilmesi gerekenleri ve okuldan mezun olduktan sonra yapabileceklerini tanımlayan belli başlı genel sonuçlardır. Bu ana amaçlara ek olarak, öğretim alanları ve sınıf düzeyi için yine daha belirgin diğer amaçlara ihtiyaç duyulabilir. Amaçların tümü, yönetici ve öğretmenler için öğrenmeye ilişkin yol gösterici niteliktedir (Gümüşeli, 1996b:6). Okullardaki kaynakları, en etkili biçimde örgüt amaçlarına yönlendirmek, onları eşgüdümleyerek öğretim programının hedeflerine ulaşmasını sağlamak, yöneticinin temel görevleri arasında yer almaktadır (Şekerci ve Aypay, 2009:137).

Okulun öğretim amaçlarını belirleme ve bunların uygulanmasını yönetmekten sorumlu olan kişi öğretim lideridir (Gümüşeli, 1996b:6). Her okulun, gerçekleştirmesi gereken amaçları ve bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik kullandıkları yöntem, teknik ve stratejileri vardır. Okul yöneticilerinden, bu amaçları kendi personeline açıklaması ve nasıl gerçekleştirileceği konusunda personele yardımcı olması, personelin ilgi ve beklentilerinden yararlanabilmesi; onların ilgi ve amaçları ile bütünleştirebilmesi beklenmektedir (Tatlılıoğlu ve Okyay, 2012:1049).

2.1.1.2. Okulun Misyonunu Belirlemek

Örgütlerin “5-10 yıl içerisinde alacağı pozisyonu ifade eden” (Özdemir, 1998:31) misyon, kurumun ne yapmak ve hangi amaçla yapmak üzere kurulduğunu, kendisini nasıl görmek istediğini ifade eder (Koçel, 2007: 97; Aşgın, 2013:5). Örgüt üyelerine bir istikamet vermesi amacıyla belirlenen ve örgütü diğer örgütlerden ayıran uzun dönemli görev ve amaçlardır ve örgüt üyelerinin paylaştığı değerler ya da ortak amaçlarını içeren bir kavramdır (Gürsel, 2013:11).

Öğretimsel başarıyı hedefleyen okullar, öğrenci başarısını geliştirmeyi merkeze alan açık bir biçimde ifade edilmiş misyonlara sahip olmalıdırlar (Demir, 2008:359). Calabrese (1991), öğretimsel liderliği, okulun öğretimsel programı için amaçlar ve parametreler belirleyerek, okulun misyonunun tanımlanması ve geliştirilmesi olarak tanımlamıştır (Akt. Rogers, 2009:40). Okullarda misyonun belirlenmesi için (Erdoğan, 2010:105):

a. **Stratejik amaçların geliştirilmesi:** Kurumsal misyonun gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan amaçlar geliştirilir. Amaçlardan farklı olarak misyon genel hedefleri ifade eden bir kavramdır ve ortaya konulan somut değerlerle ifade edilir.

b. **Stratejilerin belirlenmesi:** Misyon ve amaçların saptanmasını takiben aynı doğrultuda stratejilerin belirlenmesi gerekir. Stratejinin belirlenmesinde amaca giden seçenekler ortaya konulmaya çalışılır. Birden fazla seçenek ortaya konulmalı ve her aşama ölçümlenmelidir.

Örgütlere plan, program ve karar alma süreçlerinin temelini teşkil eden ve öğretimsel liderliğin ayrılmaz bir parçası olan misyon, mümkün olduğunca kısa, anlaşılır ve net ifadelerle ortaya konulmalıdır. Bir okulun misyonu aşağıda belirtilen konuları açık biçimde ifade etmelidir (Aşgın, 2013:6):

- Ne yaptığını,
- Nasıl yaptığını,
- Kimin için yaptığını
- Yapılan işin amacını,

Ayrıca; örgütün değerleri, misyonu ve vizyonu birbiriyle uyumlu olmak zorundadır (Çelik, 2012a:86:). Öğretimsel liderliğin misyon tanımlama boyutunun iki temel görevden oluştuğu söylenebilir (Hallinger, 2003:336; Demir, 2008:360-361):

a. **Okulun amaçlarını açık biçimde belirlemek:** Okulun misyonu, okulun stratejik amaçlarını ortaya koyar. Okulun yöneticileri, okulun gelişme alanlarını tanımlamak ve bu alanlardaki performans hedeflerini geliştirmek için öğretmenler, öğrenciler ve velilerle birlikte çalışarak okulun amaçlarını şekillendirmelidir. Bir okulun amacı, öğrenci başarısını ve öğretmenlerin bu başarıyı gerçekleştirmedeki sorumluluğunu vurgulamalıdır. Amacın belirlenmesi sırasında geçmişteki uygulamalar ve mevcut öğrenci performansı göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı şekilde amaçların saptanmasında, içinde yer alınan toplumun beklenti ve yönelimleri de dikkate alınmalıdır. Okulun amaçları, gelişen ve değişen koşullara bağlı olarak sürekli gözden geçirilmeli ve gerektiğinde yeniden belirlenmelidir.

b. **Okulun amaçlarını üyelerine iletme:** Amaçların gerçekleşmesindeki temel yollardan biri; amacın ve onun öneminin tüm okul üyeleri tarafından benimsenmesidir. Bunun için okul yönetiminin amaçları, öğretmen, veli ve öğrencilere iletilmesi gerekir. Amaçların iletiminde formel ve formel olmayan tüm iletişim araçlarından yararlanılmalıdır.

2.1.1.3. Vizyon Belirleme

Liderliğin öncelikli işlevlerinden birisi; örgütün temel amaçlarını veya gelecek için vizyonunu belirlemektir (Greenberg ve Baron, 2003:471). Etkili liderler, gerçekçi ve ölçülebilir hedefleri belirleyerek geleceğe yön verirler (Schlechty, 2011:169). Kelime anlamıyla görüş, görme kuvveti, geleceği kestirebilme anlamlarına gelen vizyon, geleceğe yönelik bakış açısını ortaya koymayı ifade etmektedir. Bir örgütün gelecekte alacağı “ideal” durum örgütlerin vizyonunda tanımlanmaktadır (Özdemir, 1998:30); örgütün ne yaratmak istediğinin cevabıdır (Senge, 2007:227) ve geleceği gösteren kılavuzdur (Gürsel, 2013:10). Bir örgütün geleceğe dönük paylaştığı resim olarak ifade edilen vizyon (Dinçer, 2004, Çelik, 2011:92), organizasyonun varlık nedeni doğrultusunda gelecekte ulaşmak istediği ideal yeri ifade etmektedir. Eğitim örgütlerinde vizyon, öğretim çevresinin geneline yönelik hedefleri, ilkeleri ve beklentileri açık olarak tanımlayan ifadelerden oluşur (Karslı, 2006:27). Eğitim örgütünün ideal geleceğini sembolize eder. Bu haliyle okulun paydaşlarını ve çalışanlarını motive edecek kadar iddialı olmalıdır. Ama bu iddia aynı zamanda ulaşılabilir hedefleri içermelidir (Aşgın, 2013:7). Okulun vizyonunu belirleme görevi öğretimsel liderin sorumluluğundadır (Çelik, 2011:92). Öğretimsel lider, vizyonun; bugün ile yarın arasında entelektüel bir köprü kurduğunu, geçmişini ya da statükoyu onaylamayı değil ileriye bakmayı gerektiren düşünce ve eylemler sistemi olduğunu bilmelidir (Özdemir, 1998:30). Okullarda etkililik için vizyonun oluşturulması yeterli değildir; paylaşılması gerekir. Örgüt üyeleri tarafından anlaşılmamış ve benimsenmemiş vizyonun varlığı sadece kağıt üzerindedir. Örgütün tümü tarafından anlaşılan ya da paylaşılan vizyon (Özdemir, 1998:30):

- a. Toplu var oluş duygusu yaratır,
- b. Kalıcı amaç duygusu yaratır,
- c. Başarı ölçütü içerir,
- d. Günlük sorunların üstesinden gelmeyi kolaylaştırır,
- e. Lidere ve grup üyelerine eylem yetkisi verir.

Vizyon bir süreçtir ve belirli ilkelere uyularak geliştirilmelidir. Özellikle okullara yönelik vizyon geliştirme sürecinde aşağıdaki ilkelere dikkat edilmelidir (Erdoğan, 2010:145)

a. Vizyon, okulda benimsenen değerlerle ve ilkelerle tutarlı olmalıdır. Genel olarak eğitimin ve özel olarak da okulun değerlerini kapsamalıdır.

b. Misyonsuz vizyon olmaz. Sadece vizyonun geliştirilmiş olması hedeflere erişim ve okul etkililiği için yeterli değildir. Vizyonda olduğu gibi misyonun da amaçlar, hedefler ve eylemler ile genelden özele doğru şekillenmesi gerekir.

c. Vizyon, herhangi bir yerden alınarak kopya edilecek bir şey değildir. Vizyon saptanırken üst yönetimden alt düzeye kadar herkesin katılımı sağlanmalıdır.

d. Vizyon, kurumdaki herkesin anlayacağı biçimde; belirsizliğe yer vermeyecek şekilde açık olmalıdır. Vizyonda geçen ifadeler kendi içinde tutarlı olmalıdır.

e. Vizyonun gelişiminden hemen sonra kurumsallaşması gerekir. Vizyonun kurumsallaşması için öncelikle misyonun ortaya konulması, zamanla uygulamaya yönelik standart kural, program ve politikaların açıklık kazanmasıyla uygulanması gerekmektedir. Ayrıca okulun yapısı, kuralları, roller ve ilişkilerde vizyon çerçevesinde gözden geçirilmeli ve yeniden yapılandırılmalıdır.

Sonuç olarak; gerçek bir vizyona sahip olan örgütlerde yöneticiler, gündelik işler yerine geleceğe yönelik konulara zaman ayırır. Örgütsel değer ve ideallerle desteklenmeyen vizyon, yaşayamaz. Vizyon için önemli olan örgütün tüm üyeleri tarafından benimsenmesidir (Özdemir, 1998:30).

2.1.1.4. Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi

İnsanlar, sosyal varlıklar olmasının sonucu olarak tek başına yaşayamazlar ve ihtiyaçlarını tek başına karşılayamazlar. Bu nedenle işbirliği yaparak çalışmak durumundadırlar (Ünal, 2013:287). Eğitim örgütleri de yoğun işbirliğine gereksinim olan örgütlerdir. Toplumların gelişmesi ve devam etmesi için hizmet veren okullar, içinde yer aldıkları eğitim sisteminin politikalarını uygulamalarının yanı sıra, okulun kendine özgü eğitim programını da planlamayı, örgütlemeyi ve uygulamayı gerektirir. Öğretimsel lider, okulun eğitim görevini gerçekleştirmesi için, gerekli politikaları belirlemeli ve süreci denetlemelidir.

Eğitim programı okulun tüm etkinliklerinin merkezindedir. Okulun eğitim programı, anlamlı hedeflerin gerçekleştirilmesi için bilinçli bir biçimde planlanmış öğrenme deneyimlerinin tümüdür (Aydın, 2010:189). Öğretimsel liderliğin bu boyutu, öğretim programı ve müfredatın denetlenmesi ve eşgüdümü üzerine odaklanır (Hallinger, 2003:332; Msila, 2013:81). Etkili okullarda, okul yöneticileri, öğretimsel konularda güçlüdürler. Bu okullarda öğretmenlerin performansları, sürekli gözden geçirilir. Okul yöneticisi, bir lider konumundadır. Okulun tamamını kapsayacak şekilde, öğretimin amacını ve önemini, odak noktasını belirten ve öğretmenlere yol gösterici niteliği olan açık bir misyon geliştirilmiştir. Böylece, öğrencilerin öğrenmelerine odaklanan ve öğrenmeye yardımcı olan pozitif bir okul iklimi oluşturulur. Etkili okulların en önemli özelliklerinden biri, okul yöneticilerinin, sınıfın öğretimsel etkinliklerine, aktif bir şekilde katılmalarıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002:274; Hallinger, 2003:).

Etkin yönetim, öğrencinin sürekli öğrenmesini sağlayacak olan öğretimsel ortamın ve standartların hazırlanması ile olanaklıdır (Karlı, 2006:10). Yönetici, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için okul programı ile öğretim-öğrenme sürecine de liderlik etmeli, planlanması ve uygulanmasında rol almalıdır (Argon ve Mercan, 2009:3). Buna göre öğretim liderinin eğitim – öğretim programı bağlamında şu tür görevleri sıralanabilir (Can, 2007:232):

a. Öğretim lideri; program hedefleri ile öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır,

b. Sınıftaki bireysel farklılıklara, öğrenciye, onun seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirilmesi gerekliliğinin bilincindedir,

c. Öğrenme-öğretme süreç ve yöntemlerinin ve derse, konuya uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerekliliğinin farkındadır,

d. Yönetimsel, bürokratik iş ve işlemlerin öğretime destek etkinlikleri olduğunun ve öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptamaya çalışmanın bilincindedir,

e. Sınıflardaki sorun ve üretilen çözümlerin, öğrencilerin ve okuldaki gelişme ve değişmelerin ve sınıf yönetiminin etkili bir öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak olduğunun farkındadır.

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim sisteminde, milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya getirilen eğitimcileri ve diğer kaynakları örgütleyip eşgüdümleme ve eyleme geçirme sürecidir (Başaran, 1983:13). Eğitim - öğretim, programlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Eğitim - öğretim açısından yaşamsal bir önemi olan programların anlaşılması, geliştirilmesi ve uygulanması boyutlarında okul yöneticilerinin önemli görev ve sorumlulukları vardır. Okul yöneticilerinin bu sorumlulukları yerine getirmeye hazır oldukları ölçüde yeni programların uygulanabilme şansı artacaktır (Can, 2007:233). Eğitim programının yönetimi, derslerin öğretmenlere göre dağılımı, yıllık, haftalık ve günlük ders planlarının ve programlarının yapılması ve öğretimi destekleyici nitelikteki araç - gereçlerin kullanımı ile okul - aile ilişkilerinin yönetilmesi gibi birçok etkinliği kapsar. Programının yönetilmesi, uzmanlık gerektiren bir iştir ve bu işin kapsamlı ve bilimsel olarak yapılabilmesi, okulda yeni bir yapılanmaya ihtiyaç duyar. Programın planlanması, genel olarak dört temel sorunun cevaplanması ile gerçekleşir (Erdoğan, 2010:191):

1. Ulaşılmak istenen amaçlar nelerdir?
2. Amaçlara ulaşmak için hangi eğitimsel içerik, etkinlik ve deneyimler sağlanacak?
3. Bu içerik, etkinlik ve deneyimler nasıl organize edilecek?
4. Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı nasıl değerlendirilecek?

Okul yöneticisi, özellikle, öğretim etkinliklerinin planlanması ve değerlendirilmesi konusunda, öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmalı, öğretmenleri destekleyici ve yönlendirici olmalı, sürecin daha etkili işlemesi için uygun görüş ve geribildirimler sağlamalıdır. Geribildirim işlevsel olması ve öğretmenler tarafından iyi niyetli olarak algılanması, okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirebilme yeteneğine, bilgi ve becerisine bağlıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002:274). Eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutu, birbiriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar, rehberlik ve öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci ilerlemesini izlemedir (Gümüseli, 1996b:8; Demir, 2006:361):

a. Rehberlik ve öğretimi denetleme ve değerlendirme: Okul müdürünün temel görevi okul amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesinin sağlanmasıdır. Bu görev, öğretmenlerin ders hedefleri ile okul amaçlarını eşgüdümlemeyi, onları öğretimsel bakımdan

desteklemeyi ve informel sınıf ziyaretleri ile sınıf öğretimini izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler verilir. Literatüre göz atıldığında denetimin, öğretim liderliği ile en sık ilişkilendirilen görev işlevi olduğu görülmektedir (Gümüşeli 1996b:8). Ayrıca etkili okullardaki öğretmenlerin program ve öğretim alanlarında müdürlerine büyük güven duydukları, araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Denetleme ve değerlendirmenin, öğretim liderliği için bu denli önem taşımasının nedeni, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine büyük katkı sağlaması ile ilgilidir. Etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çalışmalarına bizzat katılmakta; beklentilerini açıklamakta; herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılmasını desteklemektedir (Şişman, 2002:88). Okul yöneticisinin öğretim ve öğrenme sürecini izlemediği ve dönüt almadığı durumlar, öğretimin önemsenmediği algısını yaratacak ve eğitim – öğretim hizmetleri üzerinde olumsuz etkilere yol açacaktır (Demir, 2008:363).

b. Eğitim programlarını eşgüdümleme: Örgütlerde her bir birimin örgütsel amaçlara ulaşmak için nasıl işbirliği yapacakları ve aralarındaki uyumun nasıl gerçekleştirileceği önemli konulardan biridir (Eren, 2001: 286). Örgütte bulunan bu birimlerin aralarındaki uyumun sağlanması, çeşitli birimler arasında ilişki ve işbirliğinin sağlanması eşgüdümleme olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2008: 178). Eşgüdümleme, bireysel çabaları birleştirmek, zamanlamayı ayarlamak, ortaklaşa amaçlara ulaşmak için faaliyetlerin birbiri ardı sıra gelmeleri ve birbirlerini tamamlamalarıdır (Ertürk, 2001: 230). Başaran (1994)'a göre eğitim etkinliklerinin dağılımını yapmada, okul yöneticisinin en önemli görevlerinden birisi etkinlikler arasında eşgüdümü sağlamaktır. Bu eşgüdüm genel olarak iki biçimde yapılır. Birincisi *aynı dersi okutan öğretmenlerin yaptıkları plânlar arasındaki eşgüdümdür*. İkinci tür eşgüdüm ise *aynı sınıfı okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür*. Eşgüdümleme toplantılarına okul müdürü başkanlık etmelidir (Akt. Aksoy ve Işık, 2008:237).

c. Öğrenci gelişimini izlemek: Etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çalışmalarına bizzat katılmakta, beklentilerini açıklamakta, herkesin programı değerlendirme ve geliştirme sürecine katılmasını teşvik etmektedirler. Okul yöneticisi okulu amaçlarına ulaştırmak için, okulun başarı durumunu, öğrencilerin ve öğretmenlerin performansını gözlemeli, değerlendirmeli ve gerekli önlemleri zamanında almalıdır (Tatlılıoğlu ve Okyay, 2012:1050). Okul müdürleri, öğrencilerin derslerde ve diğer ölçme araçları ile tespit edilen başarı durumları hakkında öğretmenlerle sürekli görüşmeler yapmalı değerlendirmeye ilişkin sonuçları yakından izlemelidir (Akgün, 2001:35). Değerlendirme sonuçlarını inceleyen okul yöneticisi, okulun ve dersin amaçlarına ne düzeyde ulaşabildiğine ilişkin nesnel bilgilere ulaşacak (Demir, 2008:365), sonuçlara ilişkin gerekli düzenlemeleri yaparak etkili okul yaratma hedefine daha doğru yürüyebilecektir.

Okulların temel amacı eğitim ve öğretimdir. Öğrenme ve öğretim süreci, okulların teknik temelini oluşturur. Diğer okul etkinlikleri, ikincil sırada gelmektedir. Eğitim öğretim süreci okullarda alınacak kararları şekillendirir (Demir, 2008: 361; Hoy ve Miskel, 2010:415) . Kararları alan eğitim yöneticisi, eğitim felsefesine ve eğitim amaçlarına ilişkin sorumluluğa sahip olmalı (Aydın, 2010:200), bu felsefe ve amaç doğrultusunda eğitim ve öğretimi planlamalıdır.

Eğitim programının yönetilmesi uygun ve etkin bir planlamayı gerektirir. Eğitimin planlanması, eğitim yönetiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Başarılı bir eğitim programı yönetimi, sağlıklı bir planlamaya bağlıdır. Eğitimin planlanması, okul örgütünde bulunan bütün madde ve insan gücü kaynaklarının önceden kestirilmesi sürecidir. Eğitim planlamasında belli hedefler öngörülür. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde, okulda egemen olan kültür dikkate alınmalıdır. Çünkü okul kültürü, yönetici, ğretmen ve diğer personelin davranışlarını gcl bir Şekilde etkiler. Eğitim planlamasında okul kültürüne ters düşmeyecek hedefler belirlenmelidir (elik, 2012a:45). Eğitimin planlanması, en geniş anlamda, rasyonel ve düzenli çözümlleme tekniğinin eğitim sürecine, eğitimi öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamada ve amaçlarını gerçekleştirmede daha etkili ve verimli kılmak amacıyla uygulanmasıdır (Grsel, 2012, 61).

ğretimsel lider, öğrenmeye ilişkin hedefleri basit ve özgül bir biçimde tanımlamalıdır. Tanımlama ne denli açık olursa o kadar iyi anlaşılır. Gereksiz yere karmaşık hedefler ve performans kriterleri açıklığı ve anlaşılabilirliği zorlaştırır (Stimson, 1997:67). Grsel'e (2007) göre okul müdürlerinin amacı, Milli Eğitim Bakanlığının eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve onu etkili bir biçimde işler durumunda tutmaktır. Bunun için okul yöneticilerinin belli yeterliklere sahip olması; görev, yetki ve sorumluluklarını bilmesi gerekir. Okul müdürünün görevi öğrenim işlerini herhangi bir aksamaya meydan vermeden yürütmektir. Bu görevini yerine getirmek için okul müdürü, derslerin ahenkli bir biçimde okutulmasını ve zümre öğretmenleriyle, aynı sınıfta ders anlatan öğretmenler arasında işbirliğini sağlar (nal, 2013:298). Her eğitim yöneticisi, hedefler açısından okulun gelişimini, bilmek durumundadır. Bu yönetimsel bir sorumluluktur. Eğitim süreci ile ilgili gerekli bilgiye sahip olmayan bir yönetici, durumu bilmediğinden sağlıklı bir değerlendirme de yapamaz (Aydın, 2010:200). MEB (2005) tarafından eğitim programı ve öğretiminin yönetilmesi sırasında okul müdürlerinden beklenenler aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Akt. Yrk ve Akdağ, 2010:70-71):

- a. Programlar hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak, uygulamada ortaya çıkabilecek olan problemlere çözüm üretmek,
- b. Programın uygulanması için gerekli olan araç gereç ve diğer materyallerin temini ve fiziki ortamın hazırlanmasını sağlamak,
- c. Öğretmenler arasında programa ilişkin görevleri tanımlamak, koordinasyonu sağlamak,
- d. Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamları hazırlamak,
- e. Yıl içinde yapılacak etkinliklerin ğretim yılı başındaki toplantılarda tüm alan öğretmenleri arasında belirlenmesini sağlamak,
- f. İşlenecek tüm niteler\temalar ile yapılacak etkinlikler konusunda öğretmenlerin paralel programlar uygulamalarını sağlamak amacıyla aylık toplantı düzenlemek,
- g. nite veya tema değerlendirme toplantıları düzenlemek,

h. Programın uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin yılsonunda değerlendirmesini yapmak,

i. Öğretim yılı sonunda, öğretmenlerin yıl boyunca gerçekleştirdikleri etkinliklerin paylaşıldığı ortamlar hazırlamak ve çalışmalara bizzat katılmak,

j. Okulda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak çeşitli konularda seminerler düzenlenmesini sağlamak; okul dışında verilen bu tür seminerlere katılım konusunda yönlendirici ve yardımcı olmak,

k. Okulda, öğretmenlerin mesleki gelişmelerini olumlu etkileyecek filmler, belgeseller... seyretmeleri konusunda bilinçli ve uygulayıcı olmak,

l. Mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak kaynaklara erişim konusunda öğretmenlere rehberlik etmek, sunum yapacak gruplar oluşturmak, grup üyeleri arasında işbölümüne yardımcı olmak; sunum için ortam hazırlamak ve diğer öğretmenlerin hazır bulunmasını sağlamak,

m. Öğretmenleri cesaretlendirmek, yeniliğe açık olmalarını sağlamak, bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için imkan vermek, öğretme-öğrenme sürecindeki planlama ve uygulama başarılarını öğretmenlerin sahiplenmesini sağlamak,

n. Öğrenci ailelerine yönelik seminerler düzenlemek,

o. Okul dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlamak,

p. Okulda laboratuvar ve kütüphane kurmak ve işlevsel hale getirmek,

q. Okulun internette web sayfasının hazırlanmasını ve programın uygulanmasında aktif olarak yararlanılmasını sağlamak (M.E.B., 2005:73-74).

2.1.1.5. Öğretim Zamanını Etkili Kullanma

Zaman, tanımlanırken genellikle onun özellikleri ve işlevleri belirtilmektedir. Scoot (1995), zamanı “paha biçilemez bir kaynak” olarak görürken, Mackenzie (1989)’de “eşsiz bir kaynak” olarak nitelemektedir. Zaman, belli bir ritimle akan, geri döndürülemez, satın alınamayan, biriktirilemeyen, ödünç alınamayan veya verilemeyen, çalınamayan (Scoot, 1995); yerine yenisi konulamayan (Adair ve Adair, 1996); para gibi toplanamayan, hammadde gibi depolanamayan, ancak harcamak zorunda olunan (Mackenzie, 1989) bir kaynak olarak tanımlanmaktadır (Akt. Altun, 2011:494). Zaman yönetimi; başlangıcı ve bitişi belirlenmiş bir zaman diliminde, yapılması gereken iş ve eylemleri tanımlanmış amaçların gerçekleştirilebilmesine yönelik olarak, tüm kaynakları etkin ve verimli bir biçimde kullanmaktır (Akatay, 2003:283).

Okullarda zamanın örgütlenmesi ve yerli yerinde kullanılması önemlidir. Okulun açılış ve kapanışı, tatil ve dinlenme zamanları, derslerin başlama ve bitişi, teneffüsler, hep zamanla ilgili konulardır. Okuldaki zamanın önceliklere göre planlanması ve etkili bir biçimde

kullanılması yanında, yöneticinin kendine ait bir zaman planı olması ve zaman yönetimi konusunda beceri sahibi olması gerekir (Şişman, 2002: 89). Zamanın etkili kullanımını sadece bu programların yerli yerinde planlanması ile yönetilebilen bir durum değildir. Basit bazı konulara önlemlerin alınmayışı da okullarda zamanın etkililiği üzerinde olumlu yansımalara yol açabilir. Gümüşeli (1996a:44) tarafından verilen bir örneğe değinmek öğretimsel liderliğin zaman yönetimi boyutunun anlaşılması açısından farkındalığı artırabilir. Ona göre, öğretimin sık sık anonslarla kesilmesi, geciken öğrencilerin ders işlenirken sınıfa girmesi ve okul idaresinden gelen ricalarla öğretimin kısa sürelerle durdurulmasının önüne geçilmesi de öğretimsel liderlerin zaman yönetimi konusunda göz ardı etmemeleri gereken noktalar. Çok basit düzenlemelerle önüne geçilebilecek bu durumlar bile öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretimsel becerilerini etkili olarak kullanmalarını engelleyebilir. Aynı zamanda diğer öğrencilerin derse olan yoğunlaşmaları için geçen zamanın uzamasına da yol açabilir. Öğretim lideri olan müdürler, okul düzeyinde politikalar geliştirerek ve uygulayarak bu tür olumsuzlukları kontrol altına alabilirler. Okul yöneticilerinin öğretim zamanının etkili kullanılması ve bu amaçla sınıf ziyaretlerine zaman ayırması, öğretimin başarısı ve okul etkililiği açısından önemlidir. Bu anlamda okul müdürlerinin yapacağı işleri önceden planlaması ve bu plan dâhilinde eylemlerde bulunması, öğretim zamanının kullanımı için gereklidir.

Öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, öğretim zamanını dikkatli ve etkin kullanarak, yüksek nitelikli işgören ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerinin farkında olarak biçimlendiren; kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler (Gümüşeli, 1996: 60). Okul yöneticileri, sadece fiziksel ve finansal kaynakları ve öğretim kadrosunu değil aynı zamanda zamanın etkili bir biçimde kullanılması ve bu unsurların bütünleştirilmesi için okulda önemli görevler üstlenmek zorunda olduklarının bilincinde olmalıdır (Şişman, 2002:86). Okul müdürünün okuldaki eğitim için zamanını yerinde kullanımının yanında; öğretim lideri olarak kendi zamanını da öğretimsel işlere etkin biçimde ayırması, diğer işlerin aksatılmadan yürütülmesi, zamanının etkili kullanımı davranışı içerisinde değerlendirilebilir. Bu anlamda öğretimsel lider olarak okul müdürü, okulun işleyişine ilişkin bürokratik unsurlar yanında eğitime ilişkin süreçlere ve değerlendirmeye de yeterli zamanı planlı biçimde ayırmalıdır.

2.1.1.6. Olumlu Örgüt Kültürü Yaratma

İnsanlık tarihi kadar eski olduğu öne sürülen eğitim ve öğrenme işlerinin sistemli olarak uygulanmaya başlanması, diğer alanlara kıyasla uzun bir geçmişe sahiptir. Örgütlü bir biçimde eğitim hizmetlerinin yapılması, örgütlerin biçimsel olarak kurgulanmasını ve her bir örgütün sahip olduğu değerlerin oluşmasını gündeme getirmiştir. Farklı adlar altında ve farklı düzeylerde verilen eğitim hizmetleri, bir kurum olarak eğitime bilimsel yaklaşımı gerektiren niteliğe sahiptir. Değişen teknoloji ve eğitimde yeni yaklaşımların sonucu olarak eğitim örgütleri, sürekli bir değişim ve gelişim süreci içerisinde olmak zorundadır. Bu anlamda her bir örgütün sahip olduğu örgüt kültürü, bu kültürün yaratılması, değiştirilmesi ve geliştirilmesi örgüt liderlerinin sorumluluğundadır. Öğretimsel liderler aynı zamanda örgüt kültürünü de yönetebilen kişiler olmalıdır.

Bir örgüt, bireylerin çalıştığı bir işyeri olmaktan çok, çalışanların ait olduğu bir topluluk olarak görülür (Tschannen- Moran, 1998:142). Toplumsal bir grubun ya da bir örgütün üyesi olmak o topluluğa uyum sağlamayı gerektirir. Uyum sağlamanın temel koşulu ise ortak amaçların, standartların, değerlerin, alışkanlıkların, felsefenin ve ideolojilerin paylaşılmasıdır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 1998:27). Paylaşılan her bir düşünce, değer ve alışkanlıklar o örgütün niteliğini oluşturur ve onu diğer örgütlerden ayırır. Bireysel değerlerden farklı temel bir karakterin oluşmasını sağlayan bu yapı, örgüt üyelerinin davranış normlarının da çerçevesini şekillendirir.

Örgüt kültürü, tüm örgüt üyelerinin davranışlarını ve örgütün temel görüntüsünü şekillendiren, semboller aracılığı ile öğrenilebilen ve öğretilen, kuşaktan kuşağa aktarılabilen, değişebilen nitelikteki değer, düşünce ve normlar bütünüdür (Unutkan, 1995:39, Dinçer, 2004:334; Çelik, 2012a:1; Erdoğan, 2010:152). Örgüt içerisindeki bireyleri ve birimleri bir arada tutan, onları benzerlerinden ayıran ve onlara kimlik kazandıran yönelimlerin (Hoy ve Miskel, 2010:165) tümü örgüt kültürü çerçevesinde değerlendirilir. Örgüt kültürünün oluşturulması, yönetimi ve değiştirilmesi, örgütün yöneticilerine ve üyelerine yararlar sağlar (Erkılıç, 2013:403). Değişen iş ve üretim biçimleri, örgütleri de sürekli değişime zorlamaktadır (Özdemir, 1998:89). Örgütler kuruldukları andan itibaren ortaya koydukları politikalar, belirlenen hedefler ve örgüt üyelerinin örgüte getirdikleri değerler ve normları içinde barındırmaktadırlar. Örgütün sahip olduğu değerler olarak ifade edilen örgüt kültürünü, Daft (2003), örgütün üyeleri tarafından paylaşılan değerler, standartlar, kurallar, inançlar ve anlayışlar bütünü şeklinde tanımlamaktadır.

Örgüt kültürü, toplum kültürünün bir alt ürünü ya da alt kültürüdür (Eren, 1998:113). Örgüt kültürü, örgütü bir arada tutan ve ona belirleyici bir kimlik kazandıran paylaşılmış yönelimler bütünüdür (Hoy ve Miskel, 2010:413). Örgüt kültürü, anlaşılması mümkün olmayan ve sembollerden oluşan yazılı kurallar dizisi değildir. Örgüt kültürü, planlanabilir, denetlenebilir ve değiştirilebilir. Kısacası örgüt kültürü yönetilebilir (Erdoğan, 2010:152). Örgüt kültürünün bilinmesi ya da oluşturulmasına önderlik edilmesi, kurumun tanınması, olası sorun ve çözüm yollarının örgüt üyeleri ve yöneticiler tarafından bilinmesi, örgütsel hedeflere erişimi kolaylaştıracaktır (Erkılıç, 2013:403). Yönetici, okul kültürünün oluşturulmasını, tanıtılmasını ve gerektiğinde değiştirilmesini önemli bir görev olarak görmelidir (Erdoğan, 2010: 152). Örgüt kültürünün temelini paylaşılan değerler oluşturur. İşletmelerle ilgili olarak yapılan birçok araştırmaya göre (O'Relly, Chatman ve Caldwell, 1991; Chatman ve Jehn, (1994) örgüt kültürünü oluşturan yedi öge vardır (Hoy ve Miskel, 2010:171):

a. Yenilik: Çalışanların risk almaları ve yeni şeyleri ortaya koyacak şekilde yaratıcı olmaları konusundaki beklentinin derecesi,

b. İstikrar: Gerçekleştirilen etkinliklerin sürekli değiştirilmesinden ziyade mevcut uygulamaların sürdürülme derecesi,

c. Ayrıntıya önem verme: Kusursuz olmaya ve ayrıntılara verilen önemin düzeyi,

d. Sonuç yönelimlilik: Yönetimin sonuçlara attığı değerin düzeyi,

e. İnsan yönelimlilik: Yönetimin karar alırken insan unsurunu göz önünde bulundurma derecesi,

f. Takım yönelimlilik: Örgütte takım çalışmasına ve işbirliğine verilen önemin düzeyi,

g. Rekabet yönelimlilik: Çalışanların yumuşak başlı olmaktan ziyade rekabetçi olmalarına ilişkin beklentinin derecesi

Sosyal bir sistem olan okulların kültürü, diğer örgütlerin kültürü gibi faaliyet gösterdiği çevreden, yani sosyo-ekonomik ve politik süreçten bağımsız düşünülemez (Erkılıç, 2013:403) ve toplumsal sistemin bir alt sistemidir. Hiçbir insan yaşadığı toplumun kültüründen bağımsız olarak davranamayacağı gibi, hiçbir işgören de örgütsel kültürden bağımsız davranamaz (Çelik, 2012a:1) Diğer örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinde de örgüt kültürünün özelliklerinin bilinmesi, öğrenme, ilerleme ve değişmeye ilişkin dinamik yapının oluşmasında öğretimsel lidere yardımcı olabilir (Çelik, 2012a:2). Eğitim hizmeti üreten bir örgüt olarak okulun çıktısı insandır. İnsanın iyi yetişmesi ise o insanın güçlü bir okul kültüründe eğitim görmesine bağlıdır (Çelik, 2012a:4). Deal'e (1985) göre etkili okul kültürü aşağıdaki özelliklere sahiptir (Akt. Hoy ve Miskel, 2010:171-172):

1. Örgütte yapılanlar konusunda paylaşılan ortak değerler ve uzlaşma,
2. Okul müdürünün, temel değerleri temsil eden bir kahraman olarak görülmesi,
3. Çoğunluğun paylaştığı ortak değerleri ve inançları içeren törenler,
4. Çalışanların birer kurumsal kahraman olması,
5. Kültürel törenler ve yenilenme,
6. Temel değerleri güçlendirmeye ve dönüştürmeye yönelik törenler,
7. Yenilik ve gelenekle özerklik ve kontrol arasındaki denge,
8. Kültürel törenlere geniş ölçüde katılım.

Eğitim örgütlerinde insan ilişkileri önem taşır. Bu açıdan okuldaki iletişim sisteminin tanınması gerekir. Okuldaki iletişim sisteminin anlaşılması sadece formel yapı incelenerek belirlenemez. Bu nedenle okulun kültürünün de incelenmesi gerekir (Çelik, 2012a:5). Okul müdürü, diğer yönetsel etkinlikler yanında okul kültürünü bilinçli ya da bilinçsiz olarak yönetmektedir. Okul kültürünün gücünü ve yönetim süreçleri açısından önemini iyi bilen okul yöneticisi daha başarılı bir kültür yönetimi davranışı sergileyebilir. Yöneticinin okul kültürünün yönetimindeki ilk görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmaktır. Güçlü okul kültürü, öğretmen ve yöneticilerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkar (Çelik, 2012b:67). Okul yöneticisinin, güçlü okul kültürünü oluşturabilmesi için (Erdoğan, 2011:153):

a. İnsanlığın, toplumun ve eğitim-öğretimin temel değerlerini taşımaları ve temsil etmelidir.

b. Okul için genellenebilecek nitelikte olan değerleri öğretmen, öğrenci ve gerekirse çevreyle paylaşmalı ve bu konuda ortak bir fikir birliği oluşturmaya çalışmalıdır.

c. Okulda efsaneleşmiş olan kişileri ve onların deneyimlerini, oluşturulacak okul kültürü için önemli kişiler ve deneyimler olarak görmelidir.

d. Toplumsal değerlerin ve âdetlerin okulun kültürü ile kaynaşmasını sağlamalıdır. Yönetici, temel değerleri ve âdetleri işlemeli ve yerleştirmelidir.

e. Okula yeni katılan kişilerin örgüt kültürüne uyumlarını sağlamalı ve getirdikleri kültürün örgüt kültürünü zenginleştirici boyutlarını saklamamalarını ve okul ortamında geliştirmelerini sağlamalıdır.

f. Okuldaki farklı kültür öbekleri arasında bir denge kurmalı ve tüm çalışanların ortak örgütsel kültür çerçevesinde bütünleşmesini gerçekleştirmelidir.

Örgüt kültürünün değişmesi ve gelişmesi önündeki en temel sorun, kültüre direnmedir. Yeni üyelerin, örgütsel kültüre uyum sağlamaları, yavaş ilerlerse kültürel değişme de yavaş olacaktır. İşgücü sirkülasyonu hızlı olursa kültürel değişme de hızlı olur (Harrison ve Carrol, 1991, akt. Çelik, 2012b:70). Okul kültüründe değişim gereksinimi, okulun iç ve dış çevresine uyum sağlama çabası sonucu ortaya çıkar. Okul yöneticisinin değişmesi de okul kültürünün değişmesini etkileyen önemli bir faktördür (Çelik, 2012b:71). Okul yöneticisi, okulun amaçlarını, kurallarını, felsefesini değiştirme yetkisine sahip kişidir. Yeni yönetici yeni değerler sistemi de yaratabilir. Dolayısıyla yöneticinin değişmesi, örgütün sahip olduğu kültürel unsurların bir kısmını hızla değiştirebilecek niteliktedir. Unutkan (1995:109) okullarda kültürün üç aşamada değiştiğini ileri sürmektedir:

a. Geleneksel değerlerin ortadan kaldırılması: Yöneticinin ilk evrede yapması gereken öğretmenlere ve diğer işgörelere geleneksel değer ve düşünce tarzının hatalı olduğunun kabul ettirilmesidir.

b. Yeni değerlerin kabulü ile işgörelenin değişimi: İşgörelenler, bu evrede yeni değerler kapsamında eğitilir ve yetiştirilir. Yeni felsefenin tüm örgütün üyelerince kabul edilmesi sağlanır. Yeni değer ve felsefeyi benimseyen işgörelenler örgütün kültürünün topyekûn değişmesine yardımcı olur.

c. Değişimin yerleşmesi: Bu aşamada işgörelenler tarafından benimsenen ve uygulanmaya başlayan kural, felsefe ve davranışların yerleşik hal almasına ve yaygınlaşmasına çalışılır.

Peterson ve Deal (2002), bir okuldaki çalışanları birbirlerine kenetleyen paylaşılan değerler seti olarak tanımladıkları okul kültürünün öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin düşüncelerini ve duygularını etkilediğini ve şekillendirdiğini ileri sürmektedirler. Öğretmenlerin sosyal beklentilerinin ve değerlerinin çeşitli yönleri vardır. Bu yönler; öğretmenin gelişimin önemine inanması, çalışmaya motive olması, yeni öğretmenlere mesleki destek vermesi, düşüncelerini paylaşması, bütün öğrencilerin öğrenebileceğine inanması, meslektaşlarını ve öğrencilerini kabullenmesi, işbirliği ve takım çalışması içerisinde

olmasıdır. Okul kültürünün bu yönlerinin öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yönelik olduğu görülmektedir (Demirtaş, 2010:5).

2.2. Örgüt İklimi ve Okullarda Olumlu Örgüt İklimi Geliştirme

Örgüt iklimi, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgüt içindeki insan davranışlarını etkileyen özelliklerin tümüdür (Hoy ve Miskel, 2010:185). Örgüt iklimi, iş çevresinde, bu çevrede çalışanlar tarafından dolaylı ve dolaysız olarak algılanan ve çalışanların motivasyon ve davranışlarını etkilediği kabul edilen ölçülebilir özellikler setidir (Çelikten, 2011:132).

Okullarda olumlu bir örgüt iklimi geliştirmenin başlatıcısı olma görevi okul yöneticisine, sürdürülebilir niteliğe kavuşturulması görevi ise örgütteki gruplara düşmektedir (Şekerci ve Aypay, 2009: 137). Öğretmenlerin okulun genel çalışma çevresiyle ilgili algılarını, formel ve informal ilişkileri, üyelerin kişilikleri ve bunları etkileyen örgütsel liderliği kapsayan geniş bir terimdir. Ancak kısaca okul iklimi, bir okulu diğerlerinden ayıran ve okulun her üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler olarak tanımlanabilir (Hoy ve Miskel, 2010:185; Çelik, 2012a:43). Okul iklimi, okulun yöneticileri, öğretmenleri ve denetmenlerini etkileyen bireyler arası iş yaşamına odaklansa da öğrencilerin üzerinde önemli etkiye sahiptir (Aydın, 2010:262). Okulun iklimi, o okulun kişiliği olarak görülebilir (Çelik, 2012a:43). Öğretmenler tarafından tecrübe edilen okul ortamının göreceli niteliği okulun iklimidir; öğretmenin davranışlarını etkiler ve okuldaki davranışlara yönelik ortak algılar üzerine kuruludur. Üyelerinin etkileşiminden ve kendi aralarındaki iletişimin niteliğine bağlı olarak ortaya çıkar (Hoy ve Miskel, 2010:413, Aydın, 2010:264). Okul ikliminin açık ve olumlu olması, eğitimin çıktıları üzerinde doğrudan etkilidir. Olumlu okul iklimi, örgütün üyeleri arasında çatışmayı ortadan kaldıracığından amaçlara erişim kolay olacaktır.

Yönetici, okulda olumlu öğrenme - öğretme çevresi ve iklimi oluşturup devam ettirmelidir. Bunun için alt kültürleri tanıyıp, amaçları doğrultusunda bu bilgilerden yararlanmalıdır (Argon ve Mercan, 2009:4). Olumlu okul iklimi, öğretmenlerin işlerinden doyum sağlamalarını ve tüm güçleri ile işlerine yoğunlaşmalarını olanaklı kılar. Onların tercihleri, okul geliştirme girişimlerine gösterecekleri olası tepkiler ve denetmenlerle işbirliği konusundaki yaklaşımları, olumlu iklimin özelliklerini belirler. Bireyi değiştirmek büyük ölçüde grubu değiştirmek anlamına gelir. Bu nedenle, öğretim kadrosunu bir çalışma grubu olarak anlamak önemlidir (Aydın, 2010:265). Kısacası; okulun öğrenme iklimi, işgören ve öğrencilerin okulda öğrenmesini etkileyen ortam ve tutumlarına işaret eder. Klasik okul müdürü olmak yerine öğretim lideri olmayı yeğleyen okul müdürleri öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli işgören geliştirme programlarını seçerek ve uygulayarak, öğrenci ve işgörenler ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu biçimlendiren açık ve kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler. Olumlu bir öğrenme iklimi yaratmanın öğretim liderliğinin temel davranış boyutlarından biri olduğu yukarıda sıkça ifade edilmiştir.

2.3. Öğretimsel Liderlik ve İletişim

İletişim, bilgi, düşünce, tutum ve duyguların bir birey ya da grup tarafından diğer birey ya da gruba semboller aracılığıyla aktarılmasıdır. İletişim bireyler, toplumlar ve kültürler arasındaki bağıntıyı oluşturur (Gökçe, 2013:9). Öğretimsel liderlerin bilmesi gereken konulardan biri de iletişimidir; işgörenler, hem bilgi alma hem de bilgi verme gereksinimi içindedir (Gürsel, 2013:42). İşte bilgi alma ve bilgi verme işlevinin etkinliği iletişim unsurlarının bilinmesine bağlıdır. Etkili eğitim örgütlerinin önemli özelliklerinden biri de örgütün iyi bir iletişim sistemine sahip olmasıdır. Örgütlerde iletişim iki grupta incelenir (Özdemir, 1998:81):

a. Kişilerarası iletişim: İnsanlarda davranış değişikliği oluşturmak, kişiler ya da gruplar arasında ilişkileri geliştirmek, grubun etkililiğini sağlamak ve etkili bir koordinasyon için kişiler arası iletişime gereksinim vardır. İletişim insan hayatının tüm kesitlerinde vardır ve insanın olduğu her yerde iletişim vardır. İnsanların sözlü ya da sözsüz olarak anlamları paylaşması için birbirleriyle ilişki kurmaya ve iletişime ihtiyaç vardır.

b. Yönetimsel iletişim: Örgüt içi haberleşme ve yönetimin işlevlerinin yerine getirilmesini içeren etkileşimli bir süreçtir. Üst yönetimin astlarını yönlendirmesi ve örgüt amaçlarının paylaşımı için ortaya konulan her bir iletişim davranışı Yönetimsel iletişim olarak adlandırılır.

İnsanlar bir arada yaşama gereksinimi duyan sosyal varlıklardır. Bir arada yaşama gereksiniminin sonucu olarak insanlar karşılıklarını etkilemek ve onlardan etkilenmek kaçınılmazdır. İletişim sürecinde temel amaç, hedefle etkileşmek suretiyle davranış değişikliği oluşturmaktır. İletişim olmaksızın insanların birbirlerini etkilemeleri, ilişki kurmaları, anlaşabilmeleri ve dolayısıyla da bir arada yaşayabilmeleri olası değildir.

Öğretimsel lider, astlarıyla doğru ve etkili iletişim kuran kişidir. Bir liderin astlarını güdülemesi ve onları amaçlar doğrultusunda yönetebilmesi için iletişim unsurlarını bilmesi gerekliliktir. Eğitim öğretim süreci, sürekli ve geliştirilebilir iletişim sisteminin örgütte var olmasını zorunlu kılar. Eğitim örgütlerinin eğitimsel amaçları başarabilmeleri, okulun örgüt içinde ve çevresi ile etkileşimine bağlıdır. Çoğunlukla yüz yüze gerçekleşen kişilerarası iletişim boyutuna dayanan eğitim örgütlerinde iletişim, okul ve onun paydaşlarının bilinmesini gerektirir.

İnsan unsuru, okul müdürlerinin iletişim, güdüleme ve kolaylaştırıcılık rolleri için gerekli olan, öğretim liderliğinin bireyler arası etkileşimlerinin tümünü içerir (Gümüseli, 1996:2). Okullarda iletişim her alanda yer alır. Öğretmenler sözlü, yazılı veya bilgisayar ve diğer araçlar vasıtasıyla öğretirler. Öğrenciler de öğrenme sürecinde iletişim araçlarından yararlanırlar. Okul yöneticileri de zamanlarının büyük bir kısmını iletişim içinde geçirirler (Hoy ve Miskel, 2010:341). Öğretimsel liderlik özelliklerinden biri olan etkili iletişim kurabilme yeteneği, okul müdürlerinin bilmesi ve uygulaması gereken stratejiler bütünüdür. Eğitim sisteminin temelini teşkil eden iletişim, öğrenim kalitesi ve öğrenci başarısında başat unsurlardan biridir.

Örgütsel iletişim, örgüt üyelerinin örgütsel kültürü öğrenmelerine ve bu kültür ile bütünleşmelerine yardımcı olan bir unsurdur ve örgütsel kültürün unsurları iletişim sayesinde aktarılır ve yorumlanır (Çelik, 2012a:42). Örgütsel iletişimin etkin olması, öğretimsel liderin örgüt üyeleri ve çevresiyle etkin iletişimini gerektirir. Etkili okulun yaratılmasında başat faktörlerden olan iletişim unsuru işgörenlerin motivasyonunu artırıcı özelliğe sahiptir. Tüm örgütlerde olduğu gibi okul örgütlerinde de iyi bir liderin iletişim açısından farkında olması gereken sorumlulukları vardır. Bunlar (Gürsel, 2013:41-42):

a. Yönetici ya da lider, iletişimin anlam, ruh ve öneminin farkında olmalı, bu önemi kabul etmeli ve anlamalıdır. Böylelikle hiyerarşik düzenin en üstü ile en altı arasında anlam paylaşımı olacaktır. İletişim gereksiz olduğuna inanan bir yönetici, iyi bir yönetim sergileyemeyecek ve örgüt başarısız olacaktır.

b. Lider, iletişim unsurunun, başarı için zorunlu olduğunu bilmelidir. Bu bilince sahip olmayan örgütler de yönetim işi geleneksel ilke ve kurallar çerçevesinde gerçekleşir ve gelişmelere ayak uyduramaz.

c. İletişim, örgütte çalışanları merkeze alacak biçimde inşa edilmiş bir yapıyı gerektirir. Örgüt üyelerinin sorumluluklarını bilmelerine ihtiyaç duyar. Her bir birey bu düzeydeki görevlerinin önemini kavramış olması başarı için önemlidir

İletişimde en önemli sorumluluk, ara yöneticiler üzerindedir. Bu tür yöneticiler, üst yönetimden gelen iletileri, astlara ve astlardan gelen geribildirimleri de üstlere aktarma görevini yerine getirmektedirler. Ara yöneticiler, üstten gelen iletileri, anlamını kaybetmeksizin alıcıların anlayacağı şekilde açık ve anlaşılır hale getirmek; aşağıdan gelen iletileri de aynı şekilde üst kademeye iletmek durumundadırlar. Böylesine önemli pozisyonda görev yapan ara yöneticiler, iletişim açısından eğitilmiş ve yetenekli kişiler olmak zorundadır (Gürsel, 2013:42). Okul müdürleri de eğitim sisteminin ara yöneticileri rolündeki kişileridir. Bu anlamda üst eğitim örgütlerinden gelen iletileri açık, anlaşılabilir ve öz biçimde işgörelere aktarmak zorundadırlar. Anlaşılmayan bilginin uygulanması olasılığı ya da etkin biçimde yerine getirilme ihtimali zayıftır. Doğru iletişim yöntemleriyle aktarılan bilgi ve amaçlar, iyi anlaşılacaktır ve işgörelenler bu amaçlara ulaşmak için daha çok çaba gösterecektir.

2.4. Etkili Okul

Etkili olmak ve etkin yönetim, her okul yöneticisinin temel görevidir. Özel sektörde ve kamu sektöründe bir yöneticiden beklenen temel şey; onun en doğru kararları alması ve her zaman doğru olan eylemi yapmasıdır (Gürsel, 2013:85). Belirlenmiş hedefleri gerçekleştiren eylem etkilidir (Aydın, 2010:233). Etkili okullarda okul felsefesi, bütün öğrencilerin öğrenebileceği temeline dayanan uygulamaları kapsar (Özdemir, 1998: 35). Okulun etkililiği, çıktılarla ölçümlenir ve bu çıktılar, öğretmen ve öğrencilerin performanslarıdır. Bunların toplamı ise, okulun etkililiğinin göstergesidir (Hoy ve Miskel, 2010:417). Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılacak her türlü değişikliğin temel amacı, daha iyi, daha nitelikli ve daha etkili eğitimidir. Etkili okulların, okul müdürlerinin öğretim liderliği, insan kaynakları yönetimi, okulun kültürü-iklimi, okul çevresi-aile, bütçe ve destek işleri boyutları yönünden belirgin özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Koçak ve Helvacı, 2011:36).

Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur (Özdemir, 1998:87). Etkili olmak isteyen bir okul yöneticisinin başlangıç felsefesi, okulun öğretmenlerinin ve diğer paydaşlarının etkili okul amacını tek başlarına başaramayacaklarını fark ettirmek olmalıdır (Karlı, 2006:9). Purkey ve Smith'in (1982), eğitim alanyazındaki "etkili-okul" araştırmalarını analiz eden çalışmaları, etkili okulların ortak özelliklerinden birisinin "güçlü liderlik" olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Tanrıögen, 2000:1). Etkili öğretimin temelinde, güçlü bir öğretimsel liderlik davranışı yatmaktadır (Can, 2007:230).

Eğitimde sistemin değişmesi; öğrenci ve öğretim merkezli yeni uygulamalar, okulların etkililiği sorununu daha çok gündeme getirmiştir. Etkili okulun yaratılması, kuşkusuz bulunduğu çevre ile yakından ilişkilidir. İdeal öğrenme çevresinin yaratıldığı etkili okullar (Özdemir, 1998: 29-30; Karlı, 2009:16):

- a. Açık ve belirgin amaçlara; üzerine yoğunlaşmış misyona sahiptirler.
- b. Yöneticiler kendilerini ağırlıklı olarak öğretimsel lider olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler.
- c. Öğretimin tüm paydaşları, yüksek beklentilere sahiptir.
- d. Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı sunarlar ve öğrenmesini geliştiren olanakları sağlarlar.
- e. Öğrencilerin gelişmesini kontrol ederler ve akademik programlarla desteklerler.
- f. Okul-aile ilişkisini geliştirirler.
- g. Güçlü yönetimsel liderlik stilini benimserler.
- h. Uygun okul iklimine sahiptirler.
- i. Temel becerilerin geliştirilmesine odaklanırlar.
- j. Etkin bir yöneltme sistemi vardır.
- k. Okulun sahip olduğu kaynaklar, temel öğrenci gelişimine yönlendirilir.

Etkili okullar, öğrencilerinin başarısı için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç-gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili şekilde kullanırlar (Özdemir ve Sezgin, 2002:272). Şişman'a (1996) göre, bir eğitim-öğretim örgütü olan okul, diğer örgütlerden farklı özelliklere sahiptir. Bu yüzden okulun örgütsel etkililik boyutları da diğer örgütlerin örgütsel etkililik boyutlarından farklıdır. Okul etkililiği boyutlarının en önemlileri ise; eğitim-öğretim programı, eğitim-öğretim süreci, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul iklimi, kültür, okul sağlığı, okul çevresi, aile katılımı, okul ortamı, öğretim kadrosunun geliştirilmesi, iş doyumu, okulun fiziksel durumu, denetleme, güven, öğrenci gelişimi, hizmet içi eğitimi, liderlik, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretmen davranışı, öğretim kadrosunun geliştirilmesi, öğrenci performansının İlköğretim değerlendirilmesi, uyum, verimlilik, sınıf yönetimi, disiplin, etkili iletişim ve öğretmenlerin karar sürecine katılmasıdır (Akt. Ayık ve Ada, 2009:432). Owens'a

(1998) göre etkili okulun temelinde beş varsayım bulunmaktadır. Bunlar (Akt. Koçak ve Helvacı, 2011: 34);

1. Okul ne yapmak zorunda olursa olsun ilk amacı öğretmek olmalıdır. Bu öğretim sürecinin ölçülmesi öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarındaki ilerlemenin ölçülmesi ile gerçekleşir.

2. Okul, öğretme ve öğrenmenin var olduğu bir çevre oluşturmakla sorumludur.

3. Okul doğal şekilde, sürekli geliştirilmeye çalışılmalıdır. Bazı ihtiyaçları gidermek için parça parça sarf edilen çabalar en sonunda başarısızlığa mahkumdur.

4. Okulun en önemli karakteristikleri fiziksel ortam ya da kütüphane zenginliği gibi kavramlar değil, öğretmenlerin ve diğer personelin davranışı ve okula, eğitime olan bakış açılarıdır.

5. Okul, öğrencinin akademik performansındaki başarı ya da başarısızlık sorumluluğunu üstlenir. Aynı zamanda okulda öğrencinin her nereden gelirse gelsin başarılı olacağına dair mutlak bir inanç vardır.

Etkili okullar, başarı ya da başarısızlığı öğrenciye yükleyen geleneksel eğitim düşüncesinden ayrılarak bunun sorumluluğunu üzerine alırlar. Bu sorumlulukların farkında olan iyi bir okul müdürü aynı zamanda etkin bir yönetici ve liderdir. Etkili okulu yaratmak için gerekli olan etkin yönetici ya da liderliğin beş zihinsel ögesini Drucker (1994) aşağıdaki gibi sıralamaktadır (Akt. Gürsel, 2013:88):

1. Etkin bir yönetici zamanını nereye harcadığını belirler,

2. Etkin yöneticiler, kendilerine ulaşılabilir, somut hedefler koyarlar,

3. Etkin yönetici yeteneklerinin farkındadır ve sahip olduğu yeteneklere dayalı olarak çalışır,

4. Etkin yönetici, performansın artacağı alanları bilir ve bunlara yoğunlaşır,

5. Etkin yönetici, etkin karar almak zorunluluğu olan kişilerdir ve bunun her şeyden önce bir sistem işi olduğunun farkındadır. Etkili bir kararın olgular üzerinde varılan fikir birliğinde çok, birbiriyle çelişen düşüncelere dayanan bir yargıdan kaynaklandığının bilincindedir.

Okulun etkili yönetimi için aşağıdaki faktörlerin bilinmesinde yarar vardır (Karlı, 2006:12-13):

1. Büyük resmi ortaya koymak: Başarılı işgören, iş döngüsü içinde kalan ve örgüte karşı aidiyet duygusu güçlü olandır. İşgörenlerin iş ile ilgili yeni gelişmeler hakkında bilgilendirmek, yaptıkları işin genel örgütsel performansa katkılarını göstermek ve onlardan gelecek sorulara yanıt vermek için toplantılar düzenlemek etkili yönetimin gereklerindedir.

2. Görev ve sorumlulukları paylaşmak: İşleri ve iş akışını işgörenlerle birlikte paylaşmak ve sorumlulukların paylaşımı hem örgütsel başarı hem de işgörenlerin kendilerini geliştirmeleri açısından yararlıdır.

3. Amaçların işgörenlerle saptanması: İşin niteliği, ne zaman bitirileceği ve amaçlanan diğer faktörler, işgörenlerin daha çok işlerine odaklanmalarına ve amacın başarılmasına olumlu düzeyde katkısı olacaktır. Ayrıca örgütsel amaçlara ilişkin olarak her bir işgörenle konuşulması ve değerlendirmelerde bulunulması genel örgütsel amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

4. Sorunların farkında olmak: Yöneticiler, odalarında sorunları dinlemek yerine sorunların içinde olma anlayışını benimsediklerinde örgüt içi her gelişmeden haberdar olma imkanına sahip olacaklardır. Böylelikle sorunları yerinde görme ve hızlıca haberdar olma olanağı elde edilmiş olacak ve proaktif yönetim yaklaşımı benimsenebilecektir.

5. İşgörenlerin ödüllendirilmesi: Tüm örgütlerde maddi ödüller işgörenlerin motivasyonunda önemlidir ancak; yeterli değildir. Etkili bir yöneticinin bu gerçeği bilerek takdir olgusunu ve diğer motivasyon faktörlerini göz önünde bulundurarak ödülleri düzenlemesi etkili okul için gerekliliktir. Burada önemli olan işgörenlerin yaptıklarının yönetim tarafından değerlendirildiği bilincinin oluşturulmasıdır.

6. Yol gösterici olmak: Yöneticinin konu hakkında bilgi ve deneyiminin yanı sıra görüşlerini de işgörenlerle paylaşması; geçmiş bir deneyimi işgörene aktarmak yoluyla alınacak kararlara yol göstermesi etkili yönetim için zorunludur ve işgörenlerin olumlu tutum geliştirmesini sağlar.

7. Gözden geçirme fırsatı tanıma: Değerlendirme ve denetim başarılı yönetimin en önemli işlevleri arasındadır. İşgörenlere performansları hakkında dönütler sunmak, belirli aralıklarla performansları hakkında sunumlar yapmalarını sağlamak performans artışına neden olacaktır.

8. İnsani yönlerin gösterilmesi: İşgörenlerin yaşadıkları günlük sorunlar ve onların yaşadıkları bazı insani durumlara karşı duyarlı olmak; onlara insanca ve sevgiyle yaklaşmak etkili bir yönetim çerçevesini yaratmak konusunda imkanlar sunar.

9. Yönetici rolünü unutmamak: Etkili bir yönetici yukarıda sayılanları yerine getirirken yönetici olduğunu unutmamalıdır. İşgörenlere rehberlik etmek, onlara gelişme olanakları sunmak ancak yöneticinin güçlü olması ile olanaklıdır.

Okul müdürlerinin etkili yönetim için sahip olması gereken yukarıda sıralananlar başarı açısından önemlidir. Ancak etkili okul hedefi sadece liderlerin çabaları ile gerçekleşmeyecek kadar zorlu bir süreci gerektirir. Bu anlamda okul müdürleri, örgütün diğer paydaşlarını yönetime katılmasına, onların gelişme ve yetişmesine gerekli önemi vermesi gerekir.

2.5. Öğretimsel Liderlik ve Denetleme

Denetim, örgüt eylem ve işlemlerinin planlanan hedefler doğrultusunda, benimsenen ilke ve kurallara göre yapılıp yapılmadığının saptanması, hata ve eksikliklerin belirlenerek ortadan kaldırılmasıdır (Taymaz, 2003: 51). Öğretimin denetimi, öğretim programının yazılması ve gözden geçirilmesi, öğretim materyalinin hazırlanması, öğretim sürecinin geliştirilmesi, öğretim sonuçlarının ailelere açıklanması ve genel olarak eğitim programının bütününe değerlendirilmesidir (Aydın, 2012:4).

Okul müdürleri, diğer birçok görev ve sorumluluklarının yanı sıra okulda yapılan çalışmalarını sürekli denetlemek ve değerlendirmek sorumluluğundadır (Taymaz, 2003: 61). Öğretimsel lider olarak okul müdürleri, öğrenci başarısını arttırmak için okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalı öğrenmeyi engelleyen etmenleri yok etmelidir. Bu nedenle okul yöneticisi okulun başarı durumunu sürekli değerlendirmeli ve bu yönde önlem almalıdır. Okul yöneticileri okulun her yerinde görülür olmalı ve arkadaşça öğretmenlerin göremediklerine ayna tutmalı ve öğretimi değerlendirmek için mutlaka sınıfları ziyaret etmelidirler. Okul yöneticilerinin sınıfları ziyaret edip, öğretimi yakından izleyip değerlendirmelerinin okul çıktılarını etkileyen önemli etken olduğu unutulmamalıdır (Şahin, 2011:1918). Aynı zamanda bir okul yöneticisinin denetim yapmadan etkinliklerin başarılilik düzeyini ve başarısız olan yönlerini belirlemesi olanaksızdır. Denetim uygulama ile plan ve ilkeleri karşılaştırma, sapma ve hataları belirleme, zamanında ve yerinde durdurma, nedenlerini araştırma, giderici ve düzeltici önlemleri alma, önerilerde bulunma, yol gösterme, önlem ve uygulamaları izleme ve sonuçları hakkında hükme varmadır (Gümüseli, 1996b:9). Öğretimin denetiminde öğrencilerin amaçlanana uygun öğrenim yapmalarını sağlamak üzere gerekli öğretim ortamını ve sürecini geliştirmek için okul müdürlerinin yanı sıra tüm ilgililer de görev alır. Bu nedenle öğretimsel denetim sadece denetçilerin öğretmenlerle çalışmasının ötesinde okulda öğretimle ilgili yöneticiler, uzmanlar ve diğer personelinde planlı ve programlı olarak eylemlerde bulunmasını gerektirir. Öğretimin denetiminde iki tür denetim tipinden söz edilir (Erdem, 2006: 276):

1. Klinik denetim: Klinik denetim, öğretmenin sınıf içi öğretimdeki yeterliliğini arttırmak ya da öğretmeni daha yeterli kılmak amacıyla planlanmış bir program ve uygulamadır. Planlanmış olması ussal olduğunu göstermektedir. Denetçi eylemlerinin etkililiğini arttırmak amacıyla özellikle öğretimde planlı, işbirlikçi, gözlem, inceleme ve davranış değiştirmeye yönelik etkinlikler bütünüdür. Klinik denetim, öğretmenin daha etkili kılınması amacıyla denetçiyle öğretmenin sınıf içinde öğretme ve öğrenmenin gerçekleştirilmeye çalışıldığı ortamda yüz yüze gelmeleri ve görüşmeleridir.

2. Yönlendirilmiş Yoğun Denetim: Mesleğe yeni başlamış ve geliştirilmesi gereken bilgi ve beceri alanları çok olan tecrübesiz öğretmenlere uygulanmakta olan bir modeldir. Denetçiyle öğretmenin bir süre birlikte çalışmasını gerektiren bu modelde öncelikle genç ve tecrübesiz öğretmenin gereksinim duyduğu beceri alanları çeşitli bilgi toplama yöntemleri yardımıyla belirlenir. Öğretmenle yapılan toplantılar, sınıfına formel ve informel ziyaretler, ders planlarını ve öğrenci ürünlerini incelemek gibi yöntemlerle öğretmenin geliştirilmesi gereken beceri alanları belirlendikten sonra modelin aşamalarına geçilir. Modelin aşamaları;

ziyaret öncesi planlama toplantısı, ziyaret, ziyaret sonrası analiz, ziyaret sonrası toplantıdır. Bu denetim modelinde denetçilik rolü okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretimsel lider, öğretmen, usta öğretmen, bölüm başkanı, zümre başkanı gibi okulda sürekli olarak bulunan bir birey tarafından yerine getirilir.

Eğitim-öğretimde hedeflenenlerin gerçekleşme derecesinin belirlenmesi, varsa hedeflerdeki sapmaların düzeltilmesi ve eksikliklerin giderilmesi ancak denetim sürecinin sağlıklı işletilmesiyle mümkündür (Erdem, 2006: 275). Denetimin üç temel ögesi ya da basamağı aşağıdaki gibi sıralanabilir (Erdoğan, 2010:107-108):

a. Durumun saptanması: Var olan durumun belirlenmesi ve bir fotoğrafının çekilmesidir.

b. Değerlendirme: Kontrol ile elde edilen ölçüm sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılıp bir değer yargısında bulunulmasıdır.

c. Karar alma ve uygulama: Değerlendirme sonucu ortaya çıkan seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanması etkinlikleridir.

Öğretimin denetimi, öğretimin geliştirilmesine ilişkin bir kavram ve süreçtir. Her okul sisteminde farklı düzeyde ve nitelikte olan öğretimsel denetime ihtiyaç vardır (Erdem, 2006:275). Etkili bir öğretimsel denetim için Başaran (2000:12) aşağıdaki ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir:

1. Amaçlı olmak: Hedeflerin gerçekleşme düzeyinin belirlendiği bir süreç olan denetim; amacın belirlenmesi ile başlar ve neden denetimin yapılacağını da somutlaştırır. Amacın belirlenmesi, hem denetimin gerekçesini hem de ulaşılmak isteneni belirler.

2. Planlılık: Her yönetim sürecinde olduğu gibi denetim işlevinin de uzun ve kısa dönemli planlara bağlı olarak yapılması gerekir. Amaçlara yönelik yapılan denetim planı, planlamanın genel ilkeleri çerçevesinde düşünülmelidir.

3. Süreklilik: Denetimde süreklilik ve sürekli gelişme anlayışına uygun bir denetim politikası, amacı ulaşmak için önemlidir. Denetimin amacına ulaşabilmesi için, doğasında bulunması gereken sürekliliği, birim ve teknolojik gelişmeler de zorunlu kılar.

4. Yansızlık: Denetim sürecinde bilimsel bulgulardan yararlanmak, nesnel ölçütler kullanmak, olay ve kişiler hakkında tarafsız olabilmek, yargıları sayısallaştırmak ve duygusal davranmamak gerekir. Nesnel olmayan bir denetim, bilimsel de olamaz.

5. Bütünlük: Kapsamlı düşünme, olguları her yönüyle görüp değerlendirebilme, onları etkileyen tüm değişkenleri ve bu değişkenlerin ilişkilerini hesaba katabilme bütünlük ilkesi ile ilgilidir.

6. Durumsallık: Durumsal farklılıklar, eylemin nicel ve nitel düzeyini etkileyerek aynı bireylerin, farklı yer ve durumlarda farklı görülmelerine yol açabilir. Bu görülmeye değerlendirmeye aynen yansır, değerlendirme sonuçları yol gösterici olacak yerde, yanıltıcı olurlar.

7. Açıklık: Denetçinin açık davranışı, gerçekleri ortaya koyarak nesnelliği sağlayabileceği gibi, eylemlere katılmayı da sağlar ve denetçiye olan güveni artırır.

8. Demokratiklik: İnsan ögesinin ön planda olduğu eğitim örgütlerinde, denetim demokratik olmak zorundadır. Denetçi demokratik bir eğitim lideri olmalı, yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini, katılmayı kullanmalıdır.

Sonuç olarak; öğretimin denetimi, programların değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi eylemleri kapsamaktadır. Okul müdürü, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları, okul ve programın amaçlara ulaşma düzeyini saptamada, yeni amaçlar belirlemede kullanılmalıdır (Şişman, 2002:142).

2.6. Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarının Yönetimi

Ölçme, eğitim sonuçlarını değerlendirmek amacıyla ilgili bilgilerin toplanması ve incelenmesini içeren bir süreçtir. Okul, program, sınıf ve öğrenci başarısı eğitim sonuçları olarak görülebilir (Erdoğan, 2010:192). Ölçme geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etmektir. Ölçmede eşyanın, olayların veya insanların ölçmeye konu olan niteliklerinin gözlenmesi, sayılması veya bir ölçme aracıyla karşılaştırılması; ölçme işleminin sonunda da, ölçme konusu niteliğe bir sayı, bir derece veya bir sıfatın atfedilmesi söz konusudur (Turgut ve Baykul, 2012:3).

Değerlendirme, ölçmede elde edilen verilere dayanılarak bir yargıya ulaşmaktır (Erdoğan, 2010:192). Değerlendirme, bir karar verme işidir. Karar da, bilgi toplama ve toplanan bilginin bazı standartlarla karşılaştırılması sonunda elde edilir. Ölçme sonuçlarını bir ölçüte veya ölçütlere vurarak ölçülen nitelik hakkında kararı oluşturma sürecidir (Turgut ve Baykul, 2012:1). Amaçlar doğrultusundaki eylemlerin, amaçların gerçekleştirilmesi açısından etkililik derecelerinin sürekli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi örgütsel bir zorunluluk olmaktadır. Buna göre değerlendirmenin amacı, uygulamanın başarı derecesinin tarafsız olarak belirlenmesidir (Aydın, 2010:204). Öğretim süreci boyunca öğrenciler değerlendirme amaçlı olarak izlenmeli, değerlendirilmeli ve gerekli geribildirimler sağlanmalıdır. Geribildirimlere göre gerekli önlemler alınmalıdır (Gökkyer, 2004:27). Geribildirimlerin güvenilirliği, değerlendirmenin güvenilir olmasına olanak sağlar. Geçerli bir ölçütle ölçme, değer yargısına ulaşma işlemlerinde yanlışlık yapılmaması, isabetli değer yargısına ulaşmak için gereklidir. Değerlendirmenin dayanacağı ölçme sonuçlarının hatalarını azaltmak, eğitimdeki niteliklerin ölçülmesinde oldukça zordur. Değerlendirmeye esas olacak ölçütün bulunması ise daha zordur. Çünkü uygun bir ölçütün seçilmesinde eğitimin amaçlarından öğrencinin özgeçmişine kadar pek çok etkenin dikkate alınması gerekir; ayrıca bu etkenlerin çok sık değiştiği unutulmamalıdır (Turgut ve Baykul, 2012:3). Değerlendirme, örgütün programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştığı amacı ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin saptanmasını sağlar. Değerlendirme, ulaşılan standartların saptanması, standartlara ulaşılma derecesinin belirlenmesi açısından olanaklar sunar. Değerlendirme sürecinde (Erdoğan, 2010: 109-110):

a. Neyin değerlendirileceğinin belirlenmesi: Bu aşamada neyin değerlendirileceği açık biçimde belirlenir. Neyin değerlendirileceğinin belirlenmesi katılımla yapılması gereken bir

iştir. Düşünsel bir çabayı gerektiren bu aşama değerlendirme işleminin doğru yapılabilmesi açısından önem arz etmektedir.

b. Performans kriterlerinin belirlenmesi: Ölçümlemenin yapılacağı bir ölçüt belirlenmeli, değerlendirmenin yapılacağı bu ölçütler gerçekçi ve doğru standartları içermelidir.

c. Ölçme: Belirlenen standartlara ulaşılma düzeyini ortaya koymak için saptanan araçlar ve yapılan ölçümlerdir.

d. Karşılaştırma: Belirlenen ölçüt ya da standartlarla elde edilen sonuçların karşılaştırılması.

e. Yeniden ele alma: Gerçekleşen sonuçlarla belirlenen standartlar arasında uyumsuzluk olması durumunda yeniden değerlendirme gerekir.

Ölçme ve değerlendirme okul yöneticilerinin sorumluluk alanında görülse de öncelikle her öğretmenin dersini işlerken göz önünde bulundurması gereken bir alandır. Kuşkusuz ölçme ve değerlendirme sadece öğretmenlerin yaptığı bir faaliyet değildir. Eğitimde yöneticiler de ölçme ve değerlendirme yaparak karar vermelerine yardımcı olacak verilere ulaşabilirler. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme okul örgütlerinde önem verilen bir etkinlik olmalıdır (Erdoğan, 2010:193). Yönetici, okulda öğretim ve programı değerlendirme, öğrenci gelişimlerini takip etme gibi eylemler yapıp, sonuçlarını çalışanlarıyla paylaşmalıdır (Argon ve Mercan, 2009: 3). Etkili bir okul yönetimi için kurulması gereken ölçme ve değerlendirme sistemi (Karlı, 2006:19):

- a. Farklı öğrenme alanları arasında ve öğrencilerin sosyal gelişiminde açık ve güvenilir bilgi sağlama,
- b. Öğretme stratejileri hakkında sağlam kararlara yol açma,
- c. Ailelerle birlikte yapılan çalışmalarda, problem alanlarının belirlenmesi ve çözümlerin bulunmasında olanaklar sağlama,
- d. Ailelerin çocuklarının gelişimini gözlemlemesine ve anlamasına yardımcı olma,
- e. Öğrencilerin öğrenmelerini ve güvenlerini destekleme

Başarılı bir ölçme değerlendirme sistemi sayesinde aileler, çocuklarının ilerlemesi hakkında bilgi sahibi olurlar. Bu yolla çocuklarının öğrenim düzeylerindeki değişimleri ve öğretim stratejilerinin etkililiği hakkında değerlendirme yapabilirler (Karlı, 2006:20). İyi bir ölçme değerlendirme sistemi ailelerin yanı sıra okul yönetimine uyguladıkları yönetim biçimi hakkında; öğretmenlere de kullandıkları öğretim stratejisine ilişkin değerlendirme yapma olanağı sunar. Öğretimsel liderlerin, hem ölçme hem de değerlendirmeye ilişkin güncel değişme ve gelişmeleri takip etmesi, okulun ve öğrencinin başarısına yönelik ölçme sonuçları ve onlara ilişkin değerlendirmeleri paydaşları ile paylaşması, okul etkililiği ve başarısı açısından yararlı olacaktır.

2.7. Öz-Yeterlik

Bandura (1977), tarafından geliştirilen ve bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için öncelikle, ilgili alanda kendi yeterliliklerine güven duymaları gerektiğini öne süren Sosyal Bilişsel Kurama dayanır (Henson, 2001: 3; Skaalvik ve Skaalvik, 2010:1059; Bolat, 2011:3). Öz-yeterlik, Bandura'ya (1977) göre bireyin herhangi bir konuda istenilen başarı düzeyine ulaşabilmesi için karşılaşması olası zorlukların üstesinden gelebilmede kendi beceri ve yeteneklerine olan inancıdır. Bireylerin sahip oldukları inançlar, davranışlarını etkilemektedir (Tschannen- Moran, vd., 1998:210; Lewandowski, 2005:17; Schwarzer ve Hallum, 2008:153; Baloğlu ve Karadağ, 2008:575; Okutan ve Kahveci, 2012:28; Akgün, 2013:51). Öz-yeterlik inancı aynı zamanda bireylerin bir sorunla ya da hoş olmayan bir deneyimle karşılaştıklarında, ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar süre bu sorunla yüz yüze kalabileceklerini de belirlemektedir (Bıkmaz, 2002:199). Görüldüğü üzere; öz-yeterlik, gerçek yeterlik düzeyinden çok, yeterliliğe ilişkin bireyde var olan inanca karşılık gelen bir kavramdır (Kurbanoglu, 2004, 139). Buna göre öz-yeterlik yetenekli olmak değil, kişinin kendi kaynaklarına güvenmesidir. Bir durumla baş etmede yeterli becerileri olan, ancak öz-yeterliliği düşük olan kişi, söz konusu becerilerini harekete geçiremeyecektir. Öz-yeterlilik kavramı, bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan güdülenme düzeyi gibi öğeleri içerir (Yıldırım ve İlhan, 2010:302). Bu bağlamda öz-yeterliliğin üç temel özelliğinden söz edilebilir (Gist ve Mitchel, 1992; akt. Bolat, 2011:3):

1. Kişilerin belirli bir görevi yerine getirmeleri için gerekli olan kapasiteleri ile ilgili algılamalarını içerir.
2. Öz-yeterlik, dinamik bir yapıya sahiptir. Öz-yeterliliğe ile ilişkin yargı, yeni bilgi ve deneyimlerle değişime uğrayabilir.
3. Öz-yeterlik inancı, bireyi harekete geçme yönünde motive eder. Bireyler aynı becerilere sahip olsalar bile; onların öz-yeterlik inançları performansları üzerinde etkili olabilmektedir.

Bandura (1986,1997) bireylerin öz-yeterlik inançlarına kaynaklık eden faktörleri aşağıdaki gibi ifade etmektedir (Tschannen- Moran, vd., 1998:211; Akkuzu ve Akçay, 2012: 2195-2196; Okutan ve Kahveci, 2012:28):

1. Kişinin yaşadığı olumlu veya olumsuz deneyimler: Bireylerin geçmiş yaşam deneyimleri, bu deneyimlerinden elde ettikleri doğrudan tecrübeler, bireyin öz-yeterlik inancının daha kuvvetli olmasına ve buna bağlı olarak davranışları, motivasyonu ve başarısı daha yüksek olmasına yol açmaktadır.

2. Çevresindekilerin yaşadığı deneyimler: Bireyin kendi deneyimleri dışında, yakın çevresinin yaşadığı deneyimlerden gözledikleri de onun öz-yeterlik inancının güçlü olması üzerinde etkisi vardır.

3. Sözel ikna: Bireyin belli becerilere sahip olduğu yönünde yakın çevresinden ve ailesinden yapılan sözlü değerlendirmeleri kapsamaktadır. Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin bu telkinler değişik ölçülerde öz-yeterlik inancını etkiler. Sözel ikna, bireyin kendi yeteneği hakkındaki inançları üzerinde var olan kuşkunun ortadan kaldırılmasına yardımcı olur.

4. Bireyin psikolojik ve duygusal durumu: Olumlu duygusal sonuçları besleyen ortamlarda bireyler, daha özgür bir şekilde öğreneceklerine odaklanabilirler. Birey böylelikle endişe, korku gibi duyguların etkisinden kaçınmış olacaktır.

Bandura (1977), öz-yeterliğin iki boyutunu tanımlamıştır. Bunlar; sonuç beklentileri ve yeterlik beklentileridir. Ona göre *sonuç beklentileri*, bireylerin bir eylemi hayata geçirirken onun sonucu hakkında beklentileri üzerine dayanır. *Yeterlilik beklentisi*, bireyin eyleme geçmesindeki çabasının kendi bireysel yeterliklerle ilgili inançlarına ne denli uygun olduğu ile ilişkilidir (Lewandowski, 2005:2). Yeterlik inancı ve sonuç beklentisi her ne kadar birbirinden farklı yapılar olsalar da Bandura'ya (1977) göre, yeterlik inancı yüksek olan bireyler istedikleri sonuçları elde edebileceklerine de inandıklarından sonuç beklentileri de buna uygun bir biçimde şekillenecektir. Bu varsayımdan hareketle yüksek sonuç beklentisi ve yeterlik inancı olan kişilerin olaylarda daha kararlı ve kendine güvenerek hareket edecekleri kabul edilmiştir (Akkuzu ve Akçay, 2012: 2196). Bandura (1997), bireyin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceğine ilişkin özgüveninin ya da bir başka deyişle, öz-yeterlik algısının düşük olması durumunda, başarısız olma ya da hiç denememe olasılığı olduğunu belirtmektedir (Özerkan, 2007:29). Öz-yeterlik inancı literatürde genel yeterlik ve duruma özel yeterlik olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır:

a. Genel yeterlik: Genel öz-yeterlik kişinin zorlu olaylar karşısındaki yeterlik inancını ifade etmektedir. Karşılaştığı yeni ve zor durumlar karşısında bireyin sahip olduğu genel güveni olarak da tanımlanabilir (Okutan ve Kahveci, 2012:29). Öz-yeterliğin göreve ve alana özel tanımlanması ve bu çerçevede ölçülmesi, Sosyal Bilişsel Kuramın en önemli vurgularından biri olmakla birlikte Bandura'yı takip eden araştırmacılar, öz-yeterliğin farklı ortamlara genellenebileceğini ileri sürmüşlerdir. Genel yeterlik, günlük yaşamda kişilerin karşılaştıkları zorluk ve stres yaratan durumlarla başa çıkma yeterliliğine ilişkin inancı olarak tanımlanabilir. Genel yeterlik, kişilerin üstlendikleri belirli bir görev açısından yetkinliklerine inanması ile sınırlı değildir. Yaşamın mücadele isteyen farklı alanlarında ortaya koyacağı performans açısından kendini yeterli hissetme düzeyi ile ilgilidir (Bolat, 2011:5) Kısaca genel öz-yeterlik, stres yaratan koşullara karşı bireyin bu koşullarla başa çıkabileceğine ilişkin var olan duyguları ya da inancıdır (Schwarzer ve Hallum, 2008:154).

b. Duruma özel yeterlik: Bireyin belirli bir duruma yönelik başa çıkma yeterliliğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Duruma özel yeterlik algısına karşılık gelen birçok öz-yeterlik algısı bulunmaktadır. Akademik başarıya ilişkin öz-yeterlilik inançlarına karşılık gelen *akademik öz-yeterlik algısı*, kinestetik deneyimlerle ilişkili öz-yeterlilik inançlarına karşılık gelen *fiziksel öz-yeterlik algısı*, mesleki seçimlerde karar vermeye yönelik öz-yeterliliğe karşılık gelen *kariyer karar verme öz-yeterlik algısı*, stresle ya da stresli durumlarla başa çıkmayla ilişkili öz-yeterlilik inançlarına karşılık gelen *başa çıkma öz-yeterlik algısı*,

kişiler arası ilişkilerdeki yeterliliklerle ilişkili öz-yeterlilik inançlarına karşılık gelen *kişilerarası öz-yeterlilik algısı* ve duygusal durumlardaki yeterlilik algısına karşılık gelen *duyuşsal öz-yeterlilik algısı*, annenin çocuk bakımıyla ilişkili öz-yeterlilik inançlarına karşılık gelen *annelik öz-yeterlilik algısı*, duruma özel öz-yeterlilik algılarından bazılarıdır (Bolat, 2011:6). Öz-yeterlilik, Gist (1987) tarafından üç boyutta ele alınmaktadır (Akt. Bolat, 2011:7):

a. Büyüklük: Kişinin yapabileceğine inandığı işin zorluk derecesini ifade etmektedir. Örneğin 10 kg yerine 100 kg ağırlığındaki bir objeyi kaldırma inancı verilebilir.

b. Güç: Büyüklük ile ilgili inancın güçlü ya da zayıf olduğunu tanımlar. Örneğin bazı insanlar 10kg'lık bir nesneyi kaldırabileceklerine diğerlerinden daha çok inanırlar.

c. Genellik: Beklentinin çeşitli durumlarda ne ölçüde yaygın olduğudur. Örneğin bir kişinin 100 kg'lık bir nesneyi kaldırma ile ilgili yeterliği kendini bitkin hissedip hissetmemesine göre değişebilir.

Bireyler, bir görev ya da durumla ilgili olarak harekete geçmeden önce, çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri belirli süreçlerden geçirir, değerlendirir ve bunları bir araya getirerek duruma özgü veya genel bir inanç geliştirirler. Bireyin çeşitli kaynaklardan elde ettiği bu bilgiler, öz-yeterlilik inancının düzeyi hakkında varılacak yargıyı belirler (Bolat, 2011:7). Bandura (1977) ortaya koyduğu belirleyiciler dışında öz-yeterliliğe ilişkin diğer belirleyiciler; *dışsal* ve *içsel* belirleyiciler olarak iki başlık altında ele alınmaktadır:

1. Dışsal Belirleyiciler: Dışsal belirleyiciler olarak iş özellikleri, çevresel koşullar, teknolojik ve araçlar, liderlik, ekipler ve çalışma grupları, gözleme dayalı dolaylı deneyimler ve sözel ya da sosyal ikna üzerinde durulabilir.

a- İş Özellikleri: İşin kendisi, bireyin iş tatminine ilişkin öznel değerlendirmesi, bilişsel düzeyde memnun olması ve işle ilgili olumlu duygular yaşaması onun öz-yeterlilik algısı üzerinde etkili olmaktadır. İşe ilişkin olumlu tutum ve davranışlar, iş doyumunu artıracak ve bu bireylerin iş etkililiği üzerinde olumlu etkide bulunacaktır (Özkalp ve Kırel, 2010: 123). İşin özellikleri ve iş doyumunu ile öz-yeterlilik inançları arasında olumlu bir ilişki vardır. Öz yeterlilik inancındaki artış iş doyumunu ve performansını olumlu yönde etkilemektedir (Gamsız, vd. 2013:1477).

b- Çevresel Koşullar: İş ile ilgili çevre koşulları da becerilerin kullanılması üzerinde etkilidir. Örneğin; analitik becerilerin kullanımını gerektiren bir görevi yerine getiren kişi açısından bu becerilerin kullanılmasını engelleyen gürültü gibi pek çok dikkat dağıtıcı çevre unsuru söz konusu olabilir. Bu çevre unsurları da kişinin performansını olumsuz yönde etkileyebilir (Bolat, 2011:8).

c- Teknoloji ve Araçlar: Teknolojiye sahip olma ve özellikle bilgi – iletişim teknolojilerini kullanabilmeye ilişkin öz-yeterlilik algısı, bu araç-gereçlere yönelik olumlu tutumları da geliştirmektedir (Yavuz ve Coşkun, 2008:281). Teknoloji kullanımı, kişinin bilgi okuryazarlığı üzerinde olumlu etkiye sahiptir ve kişinin teknolojik araçları kullanımına ilişkin öz-yeterlilik inancı, ona başka araçları kullanma cesaretini verecek ve öz-yeterlilik inancını olumlu yönde etkileyecektir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003:2).

d- Liderlik: Çalışanlar, liderlerine inandıklarında başarılı olmak için daha fazla çaba ve fedakârlıkta bulunurlar. Schyns (2004), liderliğin uzmanlık deneyimleri, gözleme dayalı deneyimler ve sözel ikna yoluyla öz-yeterliği artıracığını belirtmiştir. Örneğin liderler, görev dağılımı yaparken aynı zamanda astlarına uzmanlık deneyimleri kazanmaları konusunda fırsatlar sunmaktadır. Bu çerçevede lider üye etkileşiminin kalitesine bağlı olarak liderlerin işgörelere farklı düzeylerde görevleri verdikleri görülmüştür. Bazı işgörelere daha zor ve önemli görevleri üstlenirken, diğerleri bu fırsatları bulamamaktadır. Aynı zamanda liderler, görevlerin yerine getirilmesinde de model olabilmekte, verilen görevlerin başarılmasının hiçte zor olmadığını bizzat astlarına gösterebilmektedirler (Bolat, 2011:9).

e- Ekipler ve Çalışma Grupları: Belirli bir görevi yerine getirmek için kurulan çalışma grupları ve ekipler, araç yeterliği için kaynak oluşturmaktadır. Üyesi olunan çalışma gruplarının kolektif yeterliliğine ilişkin inançlar bireysel yeterliği etkilemektedir (Bolat, 2011:9).

f- Gözleme Dayalı Dolaylı Deneyimler: Başka kişilerin bir işte başarılı veya başarısız olma durumlarının bireyin gözlemlemesi yoluyla kişinin kendi öz-yeterlik inancının etkilenmesidir (Kaya, 2013:58). Bireylerin kendi deneyimleri öz-yeterlik algısı üzerinde ilk elden etkilidir. Ancak bunlar dışında başkalarının deneyimlerini gözlemlemek yoluyla da öz-yeterlik inançlarının gelişimine katkıda bulunulabilir. Başkalarının deneyimlerini gözlemleyen kişi, başarılı bir bireyde gördüğü yeterliliklere ulaşırken yaş, eğitim düzeyi ya da cinsiyet gibi özellikleri de dikkate alır. Örnek aldığı bireyle kendi arasında ne kadar benzerlik varsa o işi yapabilmekteki öz-yeterlik inancı da o derece yüksek olmaktadır (Akkuzu ve Akçay, 2012:2196).

g- Sözel ya da Sosyal İkna: Bireylerin yeterlik inançları diğer bireylerden gelen sözel iknalardan da etkilenir. Bireyin belli becerilere sahip olduğu yönünde yapılan sözlü değerlendirmeleri kapsamaktadır (Akkuzu ve Akçay, 2012:2196). Sosyal ikna, öğretmenlerin kolektif yeterliğini artıran ve güçlendiren diğer bir etmendir. Sosyal ikna, hedefleri belirleme ve gerçekleştirme kapasitesine sahip olduklarına öğretmenlerin inancını güçlendirmenin başka bir şeklidir. Çalıştaylar, hizmet içi eğitim çalışmaları, güdüleyici konuşmacılar ve toplantılar öğretmenleri etkileyebilir; böylece onların kolektif yeterlik inanışları artış gösterebilir. Bir öğretmenin, öğrencilerinin başarılı olmasını sağlayan temel neden olarak gösterilmesi, öğretmenin çaba ve motivasyonunu artıran bir sözel ikna durumudur. Sözel ikna, öğretmenlerin kolektif yeterlik inancı üzerinde tek başına güçlü bir etkiye sahip olmamasına rağmen, başarı modelleri ve olumlu doğrudan deneyimle ilişkilendirildiği zaman etkili olabilir. Sözel ikna grup üyelerini bir yeniliğe ve zorlu durumların üstesinden gelmeye cesaretlendirebilir (Kurt, 2012:210)

2. İçsel Belirleyiciler: Öz-yeterliğin içsel belirleyicileri olarak, harekete geçirici uzmanlık deneyimleri ile fizyolojik ve duygusal durumlar üzerinde durulabilir.

a- Harekete Geçirici Uzmanlık Deneyimleri: Uzmanlık deneyimleri yeterlik bilgisinin en güçlü kaynağıdır. Bireyin bir eylemi yaparken geçmişte başarılı olmuş olması onun yeterlik algısının güçlenmesine neden olan bir deneyim oluşturmaktadır. Zor bir işin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi, uzmanlık deneyimi oluşturmaktadır. Bu anlamda, uzmanlık

deneyimi bireylerin öz yeterlik algılarının gelişmesine katkı sağlayan bir kaynaktır. Öğretmenlerin hem başarıya hem de başarısızlığa ilişkin deneyimleri onların öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkide bulunan unsurlardandır. Sürekli tekrar eden başarı deneyimleri öz-yeterlik inancını artırırken, başarısız deneyimlerin sıklığı da öz-yeterlik inancını azaltır (Kotaman, 2008:120; Kurt, 2012:209; Koç, 2013:241). Bu deneyimleri onların zor bir durumda ortaya koyacakları davranışı ya da başarı inancını etkilemektedir.

b- Fizyolojik ve Duygusal Durumlar: Bireyin fizyolojik ve duygusal durumları, sahip olduğu kapasiteyi öz değerlendirmesi esnasında kullandığı verilerdendir. İnsanların bir durum karşısındaki kapasitelerine ilişkin inanışları onların işi yaparken karşılaştıkları stres, yorgunluk, vb. gibi fizyolojik ve duygusal reaksiyonlarını da etkilemektedir (Kurbanoglu, 2004: 141; Kaya, 2013:58). Bu anlamda öz-yeterliğe etki eden unsur, kişinin fizyolojik ve duygusal algısını nasıl yorumladığıdır. Örneğin; sınav öncesi terleyen ve kalbi hızlı atan bir kişi, bu fizyolojik tepkilerinin aşırı sınav stresine bağlı olduğunu, aşırı sınav stresine de sınav yapılan konuyla ilgili yetersizliğinin neden olduğunu düşünürse, konuya dair öz-yeterlik inancı düşecektir. Fakat öğrenci aynı fizyolojik tepkileri hava sıcaklığına ve sınava yetişmek için çabuk hareket etmiş olmasına bağlarsa, öz-yeterliği etkilenmeyecektir (Kotaman, 2008:123).

Güvenç (2011) çalışmasında *içsel* denetim odağına sahip öğretmenlerin, öğrenme ürünlerinin ve olumlu öğrenci davranışlarının, öğretmen olarak kendi kontrolünde geliştiğine inanırken, *dışsal* denetim odağına sahip öğretmenlerin ise öğrenme ve öğrenci davranışlarının çevresel etmenlerin denetiminde oluştuğuna inandığını vurgulamıştır (Akt. Akgün, 2013:51)

Öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlıdır ve öğretmen niteliği ya da yeterliği, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Erden, 1998:43; Çakan, 2004:100). Eğitim – öğretim alanında öz-yeterlik, başarılı bir eğitim - öğretim hizmetinin sunumunda gerekli olan bir niteliktir. Öğretmenler, bu niteliğe ilişkin kazanımları eğitim fakültelerinde kazanmakta, mesleki görevlerini icra ettikleri sırada da geliştirmektedirler (Baloğlu, ve Karadağ, 2008:571). Öğretmen öz-yeterliğini, Schriver ve Czerniak (1999) “öğretmenin, öğrencinin başarı düzeyi ve davranışlarında pozitif değişiklikler meydana getirmesi ile ilgili olarak kendi öğretim yeteneğine olan inanç” olarak tanımlamaktadır (Akt. Yaman vd., 2004:357). Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” dır (MEB, 2008: VIII). Öz-yeterlik, öğretmenin sınıf organizasyonu, eğitim stratejileri, soru sorma teknikleri, bir görevi yerine getirmede sabırlı davranma düzeyi, yenilik ve risk alma dereceleri, öğrenciler için öğretmen geribildirimleri, öğrencinin görevi zamanında yerine getirmesindeki idare ve kontrol taktikleri ile ilgilidir (Yaman, vd., 2004:357). Öğretmen öz-yeterliği, aynı zamanda öğretmenlerin daha çok öğrenme ve motivasyon konusunda sıkıntılı olan öğrencilerle başa çıkabilme ve onları etkileme konusundaki inançlarını da içine almaktadır (Lewandowski, 2005:23).

Yapılan araştırmalarda (Byrne, 1984; Multon, Brown ve Lent, 1991; Pajares, 2002; Pajares, Miller ve Johnson, 1999) öğrencilerin başarılarında ve motivasyonlarında öğretmenlerinin sahip oldukları pozitif ve yüksek düzeydeki öz-yeterlik inancının etkili olduğu ortaya konulmuştur (Ekici, 2006:87). Kişisel yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinden yüksek beklentilere, öğrencinin öğrenmesi için sorumluluk duygusuna, amaçlarına ulaşmak için stratejilere ve öğrencilerinin öğrenmesini sağlayacak inanca ve onların öğrenmeleri hakkında pozitif tutumlara sahiptirler (Barnes, 2000:628). Bir okuldaki öğretmenler, öğrencileri eğitmedeki birleşik yeteneklerine inandıkları zaman, birey olarak öğretmenlerin kişisel yeteneklerine inançlarının ve öğrencilere öğretmek için gösterdikleri çabalarının da artması daha muhtemeldir (Çalık, vd., 2012:2488).

Öğretmenlerin kendi öğretmenlik kapasitelerine inanmaları ve öğrencinin başarısını artırmaları, onların mesleklerinde ne kadar yeterli olduklarının bir göstergesidir. Bu noktada onların kendi mesleki yeterliliklerine olan inançları, başarılarını etkileyen en önemli kişisel faktördür. Son 30 yılda eğitim alanında yapılan araştırmalar öğretmelerin kendi yeterliliklerini nasıl algıladığı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bandura ve Rotter, öğretmen yeterliliği konusunu büyük ölçüde inceleyen kişilerdir. Öz-yeterlik, öğrenme ve öğretim alanlarında çok önemli bir yere sahiptir, çünkü öz-yeterliliğin öğrenme ve güdülenme üzerinde etkisi büyüktür. Ashton ve Webb'e (1986) göre, kendilerinin mesleki yeterliliğine olan inançları; öğretmenlerin çabasını, başarısını ve verimliliğini etkiler. Ayrıca, öğretmenin yeterliği öğrencinin başarısıyla, Eccles'e (1986) göre, güdülenmesiyle, Anderson, Greene ve Loewen'e (1988) göre de kendi öz-yeterlikleriyle ilişkilidir (Tschannen- Moran, vd., 1998:202-203; Aktağ ve Walter, 2005:127). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz-yeterliğini; bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı olarak tanımlamaktadır. Bir diğer ifadeyle öğretmen öz-yeterliği bir öğretmenin "görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?" sorusuna verdiği cevaptır (Üstüner, vd. 2009:3). Öğretmenlerin beklentileri ve inançları, kendi davranışlarını dolayısıyla, öğrencilerin motivasyonlarını, tutumlarını ve başarılarını etkilemektedir. Öğretmen öz-yeterlik inancı, özellikle mesleki eğitimde hem öğretmenin hem de okulun verimliliğini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Öğretmenlerin niteliğinin ve yeterliklerinin öğrencilerin eğitiminde önemi, çeşitli belge ve çalışmalarda tartışmaya yer bırakmayacak bir açıklıkla ifade edilmiştir. Buna göre (TED, 2009: 1-2):

- Öğretmenler ve okullar çoğu öğrencinin yaşamında anlamlı bir fark yaratabilir ve yaratmaktadır.

- Öğretmen eğitiminin niteliği eğitim-öğretim uygulamalarında kendini gösterir ve çocukların yalnızca bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir.

- Aklın ve sağduyunun uzun zamanlar öncesinden eğitimciler ve anne-babalara söylediği gerçek, araştırmaların sonucunda her geçen gün biraz daha netleşmektedir: öğretmenin niteliği çok önemlidir. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri, okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkidir.

- Öğretmenlerin niteliği, eğitim açısından dezavantajlı ailelerden ya da sorunlu aile çevrelerinden gelen çocuklar için daha da önemlidir.

- Dünya standartlarında bir eğitim için; dünya standartlarında bir öğretmen ordusuna sahip olmak zorunludur. Öğretimin ve öğrenmenin kalitesini yükseltmek için öğretmenlerin neleri bileceği ve yapabileceğine ilişkin yüksek ve katı standartlar sağlanmalıdır.

Öğretmen yeterlikleri; öğretmenlerin neleri bileceği ve neleri yapabileceği konusu, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmaların odağı haline gelmiştir (Ball and Cohen, 1999; Darling- Hammond, Wise and Klein, 1999; World Bank, 2005; Darling-Hammond, 2006; Grand and Gillette, 2006; Imig and Imig, 2006). Araştırmalarda, yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, yeterlik inancı yüksek olmayanlara göre; öğrencilerle ilişkilerinin daha olumlu olduğu; yapılan hatalara daha hoşgörülü yaklaştıkları; yeni fikirlere karşı daha açık oldukları; yeni yöntemleri ve öğretim materyallerini kullanmaya daha istekli ve yatkın oldukları; öğrencilerin öğrenme güçlükleri ya da herhangi bir sorun karşısında daha dirençli oldukları belirlenmiştir (Kurbanoglu, 2004:140). Bu araştırmaların pek çoğunda öğretmenlerin, öğrencilerinin motivasyonu ve başarısını etkileyen öğretim yeterlilikleri hakkındaki beklenti ve inançlara vurgu yapılmaktadır. Örneğin; öğretmenlerin bazıları “bütün öğrenciler öğrenebilir” görüşünü savunurken bazı öğretmenler buna inanmak istemezler. Düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin davranışları, başarısız öğrencileri sınıfta bırakma eğilimi taşıırken, öğrencilerinin akademik başarısızlıkları hakkında hiç sorumluluk almak istemezler. Bu öğretmenler, öğrencilerini güvensiz olmaya sevk ederken, kendileri de otoriter öğretmen rolüne güven duyarlar. Öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler ise, düşük başarıya sahip öğrencilerini “ulaşılabilir” ve onların problemlerini ise, “çözümünebilir” olarak değerlendirirler. Bu öğretmenler, başarısı düşük öğrencilerin problemlerinin üstesinden gelebilmelerinde sorumluluk duygusu taşırlar ve onlara bir şeyler öğretebilme yetenekleri ile gurur duyarlar (Schriver ve Czerniak, 1999:23; Yaman, vd., 2004:357). Ross (1988), öğretmen yeterliği alanında yapılmış 88 araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile davranışları arasında 6 temel başlıkta ilişki bulunabileceğini belirlemiştir. Buna göre öz-yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler (Özerkan, 2007:39):

1. Öğretimde yeni yaklaşımlar ve teknikleri öğrenmeye ve kullanmaya,
2. Sınıf yönetiminde, öğrenci özdenetimini artırıp, doğrudan öğrenci denetlemeyi azaltan teknikleri kullanmaya,
3. Başarı düzeyi düşük öğrenciler için özel çaba göstermeye,
4. Öğrencilerin, akademik yeterliklerine ilişkin benlik kavramlarını yükseltmeye,
5. Erişilebilir amaçlar koymaya,
6. Öğrenci başarısızlığı ve sorunları karşısında ısrarcı ve kararlı davranmaya, daha eğilimli olmaktadırlar.

Gibson ve Dembo (1984), öğretmen etkililiği ve öz-yeterliği ile ilgili yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerde öz-yeterlik inancı ve öğretmen etkililiği arasında doğrusal bir ilişki olduğunu, öğretmenlerin kendi becerilerine yönelik inançlarının etkili öğretmenlik konusunda bireysel farklılıkların ortaya çıkmasında belirleyici bir öge olduğunu tespit etmişlerdir (Akkuzu ve Akçay, 2012: 2196).

2.8. Okul Başarısı

Eğitim sistemindeki köklü pek çok değişikliğe rağmen, öğrenci başarısının düştüğüne yönelik tartışmalar giderek artan oranda kamuoyunda tartışıla gelmektedir. 4+4+4 olarak formülize edilen ve zorunlu 12 yıllık eğitime yönelik uygulama, ortaöğretime geçiş sistemine yönelik düzenlemeler ve eğitimde özel teşebbüsü teşvik eden uygulamalar, Türkiye'nin uluslararası bilimsel arenada beklenen yere getirilmesi amacıyla yapılırsa da halen yükseköğrenime geçiş için yapılan sınavlardaki puansızlar azaltılamamış ve PISA'da ülkemizin sıralamadaki yeri arzu edilen yere çekilememiştir.

Öğretimsel lidere ilişkin olarak yukarıda anlatılanlar, öğretim liderinin eğitim öğretime odaklı lider davranışlarını göstermesine yapılan vurgu, okulun eğitim öğretim başarısı ile ilintilidir. Ülkemizde ise okulların başarısı ilgili okulun bir üst eğitim aşamasına geçmek için yapılan sınavlarda alınan puanlara göre ölçümlenmektedir. Bu ilköğretim ya da ortaokullar için alınan puan yanında fen ya da önde gelen anadolu liselerine giren öğrenci sayısı, ortaöğretimden yükseköğrenime geçişte ise önde gelen üniversite ve fakültelere giren öğrenci sayısı sürecin çıktısı ya da sonucu olarak öne çıkmaktadır.

Öğrenci ya da okul başarısı denilince akla ilk gelen şey de sınavdır. Birer öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçlarını geliştirme konusunda öğretmenlere rehberlik etmesi, onların yerel ya da ulusal sınavlardaki başarısını izlemesi gerekmektedir (Akgün, 2001:35). Türkiye'nin ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda öğrencilerin başarısız olması eğitimcileri bu konulara eğilmeye ve bu başarısızlığın nedenlerini araştırmaya yönlendirmiştir. Eğitim hizmeti, ekip ile yerine getirilen niteliktedir. Bugün eğitim herkesin sorumluluğundadır. Aile, okul, Milli Eğitim Müdürlüğü ve toplum bu ekip içinde işbirliği içinde çalışmalıdır. Öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin belirlenmesi eğitimle ilgilenen bütün paydaşların, politika yapımcıların ve eğitimi uygulayanların sorumluluğundadır. Öğrencilerin okuldaki akademik başarılarına etki eden faktörler, eğitim araştırmacılarının ilgisini çeken ve daha çok çekmesi gereken araştırma konularından birisidir. Yapılan araştırmalar, okul başarısında örgütsel ve çevresel faktörlerin, öğrencinin kişisel özelliklerinin yanı sıra okul yöneticisinin liderliği, kolektif yeterlik, akademik baskı, sosyo-ekonomik statü, akademik vurgu nitelikli okul öncesi eğitim, ailenin desteği, sınıftaki öğrenci sayısı ve öğretmen niteliği vurgulanabilir (Altun, 2009:568). Okuldaki başarısızlığa ilişkin olarak Altun (2009:571) tarafından yapılan bir araştırmada, okulun fiziksel yetersizlikleri, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar, velilerin ilgisizliği gibi sorunlar yanında öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin sorunlarının da etken olduğu saptanmıştır. Çalışmada öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde öğretmenlerin niteliklerinin anahtar unsur olduğu vurgulanmıştır.

2.9. Öğrenci Başarısı

Yıllardır eğitim-öğretim alanında yapılan araştırmaların öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerle ve gösterdikleri davranışlarla, öğrenci başarısını arttırması arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda etkili öğretim yönünde pek çok öğretim modelinin, yönteminin, tekniğinin, araç-gerecin vb. geliştirildiği görülmektedir. Ancak günümüzde hâlâ öğrenci başarı-başarısızlığının nedenleri önemli araştırma konuları olma özelliğini sürdürmektedir. Öğrenci başarı-başarısızlığında öğrencinin bireysel nitelikleri yanında, özellikle öğretmenin sorumluluğunda yürütülen eğitim-öğretim uygulamaları oldukça önemlidir. Bu noktada öğrencinin başarı-başarısızlığında öğretmenin algıladığı sorumluluk boyutu önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığında öğretmenin rolü göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. Öğrencinin bireysel başarı veya başarısızlığında hissettiği sorumluluk karşılaştığı zorluklarda gösterdiği yüksek ısrar-sabır-sebat ve bunun karşılığında alacağı ödülle ilgiliyken, sınıfındaki öğrencilerin başarı-başarısızlığından sorumluluk hissedebilen bir öğretmenin ise sınıfta öğrenci davranışlarıyla uygun şekilde ilgilenebilmesinin, öğrencilerine eğitim-öğretim sürecinde çalışmalarında başarılı yönlendirmeler yapabilmesinin ve sınıfta karşılaştığı problemlerle başarıyla ilgilenebilmesinin, problemleri çözebilmesinin öğretmenin yüksek algı düzeyiyle ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla, öğrencilere uygun davranışları kazandırabilmek için çaba gösteren öğretmenin, öğrencilerin akademik başarısında ya da başarısızlığında öz-sorumluluk hissedebilen öğretmen olduğunu ve yüksek sorumluluk algısına sahip öğretmen olduğunu açıkça vurgulayabiliriz (Ekici, 2013:266).

Öğretmen öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarıyla uyumlu ne kadar fazla nitelikli öğretim faaliyetleri uygulayabilirse öğrenci başarısının da artmasında o kadar etkili olabileceken, öğrencilerin akademik başarı ve başarısızlıklarında da o kadar yüksek seviyede öz-sorumluluk algısına sahip olabileceklerdir. Bu anlayış kesinlikle nitelikli eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin ve öğrencinin birbirinden bağımsız davranışlarda bulunamayacaklarını ve birbiriyle uyum içinde olmaya ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Çünkü öğretmenin yeterli düzeyde sorumluluk hissetmesiyle, öğrencinin öğrenmesinin ve başarısının da arttığı belirtilmektedir (Ekici, 2013:266). Öğrencilerin okuldaki başarı başarısızlıklarına etki eden unsurlar, eğitim araştırmalarının da ilgisini çeken konuların başında gelmektedir. Yapılan araştırmalar, bu unsurların çeşitli boyutlarının olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar arasında öğrencinin bireysel niteliklerinden kaynaklanan unsurlar, öğrencinin ailesinden kaynaklanan unsurlar, eğitim sisteminden kaynaklanan unsurlar ve öğretmenden kaynaklanan unsurlar olarak sıralanabilir (Ekici, 2013:266). Öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi öğretmenin sınıf içi davranışları, yeni fikirlere açık olup olmaması ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirip geliştirmemesiyle de doğrudan ilişkilidir (İlgaz, vd., 2013:53).

Öğrenci başarısı ile öğretmen öz-yeterliği ve öğretmenin sınıf içindeki davranışı arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu, onların istek düzeyini, amaçlarını ve öğrenmeye ilişkin çabalarını etkiler. Öz-yeterliği güçlü olan öğretmenler, yeni görüşlere ve yeni öğretim metotlarına açık ve istekli kişilerdir. Öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını karşılamak konusunda daha yeteneklidirler. Aynı zamanda planlama ve organize etme konusunda daha istekli olma

yönünde davranış sergilerler (Tschannen- Moran, vd. 1998:223). Öz-yeterlik duygusu güçlü olan öğretmenler, akademik başarıları yüksek olan öğrencileri yetiştirmektedirler. Öz-yeterliği düşük olan öğretmenler ise zorluklar karşısında pes etme eğilimini daha çok yansıtmaktadırlar (Lewandowski, 2005:iii).

Öğretmenlerin mesleki gelişkinlikleri de öğrenci başarısı üzerinde dolaylı da olsa etkilidir. Mesleki gelişme, “mesleki bilgiyi, yetenekleri ve eğitimcilerin tutumunu geliştirmek için tasarlanmış ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmesine yardımcı olan aktiviteler ve süreçler” olarak tanımlanmaktadır (Lewandowski, 2005:38). Vizyonu açık olarak belirtilmemiş, öz-yeterlik inancı düşük öğretmenlerden oluşan ve mesleki gelişimi yeterli olmayan kadrolardan oluşan bir eğitim kurumundan mezun olmuş öğrencinin başarılı olma olasılığı imkânsızdır.

2.10. İlgili Araştırmalar

Araştırma, öğretimsel liderlik ve öğretmen öz-yeterliği olmak üzere iki kuramsal çerçeve üzerinde yapılandırıldığından alanyazındaki çalışmalar iki başlık altında aşağıdaki biçimde ele alınmaktadır.

2.10.1. Öğretimsel Liderlik ile İlgili Araştırmalar

Wildy ve Dimmock (1993) tarafından Batı Avustralya'daki 71 ilkokul ve 83 ortaokulda öğretmenlerin ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algılarını Öğretimsel Liderlik Anketi kullanarak incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretimsel liderlik çoğunlukla sorumluluğun paylaşılması olarak tanımlanmış, öğretmenlerin müdürlerin işlerine karışmasından daha az müdahale etmesi gerektiğini ifade etmişler, müdürlerin de müfredat yönetimi ve öğretmen performansı konusunda geri bildirimde bulunma gibi öğretimsel liderlik davranışlarını daha az sergiledikleri saptanmıştır. Araştırmada ayrıca; okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin altı boyut tanımlanmıştır:

- f. Okulun amacının tanımlanması,
- g. Amaçların çerçevesinin belirlenmesi,
- h. Öğrenimin gerçekleşmesi için, gerekli kaynakların sağlanması,
- i. Öğretmenlerin değerlendirilmesi ve denetlenmesi
- j. İşgören gelişiminin eşgüdümlemesi,
- k. Öğretmenler arasında mesleki ilişkilerin yaratılması

Gümüseli (1996a), tarafından ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmak amacıyla, İstanbul'da 110 ilköğretim okulunda 104 okul müdürü ve 195 öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada; Okul müdürlerinin her zaman yaptığı görevler olarak, okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme davranışlarını gösterdikleri, okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi

denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi çoğunlukla yaptıkları saptanmıştır. Çalışmada öğretmenler; okul tipi, okulun öğretim şekli, okuldaki toplam öğrenci sayısı gibi örgütsel değişkenler ile müdürün meslek deneyimi, yöneticilik deneyimi, eğitim programları ve öğretim konusunda katıldığı hizmet içi eğitim gibi bireysel değişkenlerin müdürün öğretim liderliği davranışlarını etkilediğini ortaya konulmuştur.

Tanrıöğen (2000), tarafından 1997-1998 eğitim öğretim yılında İzmir’de 444 sınıf öğretmeni üzerinde, temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını belirleme amacıyla bir çalışma yapılmış ve bu çalışmada; beklenen öğretimsel liderlik davranışlarının altı boyutu ortaya konulmuştur. Bu boyutlar;

- a. Öğretimi ve öğretmeni geliştirme,
- b. Öğretimsel iklim geliştirme,
- c. İletişim becerileri,
- d. Öğretimi denetleme,
- e. Amaç tanımlama ve
- f. Öğrenci gelişimini izleme şeklinde belirtilmiştir.

Çelikten (2004) okullarda yöneticinin görevlerinin sıklıkla değiştiğini, kısa süreli istek ve şikâyetlerle bölündüklerini; öğretim liderliği gibi rollerinde sürekli değişim yaşandığını saptamıştır.

Kaykanacı (2003) ise okul yöneticilerinin yönetim işlerini planlama, derslerin yürütülmesini denetleme, başarıyı değerlendirme, devam işleriyle uğraşma ve toplantılara katılma işlerini daha önemli bulduklarını tespit etmiştir. Araştırmada okul yöneticileri en çok önem verdikleri faaliyetler olarak sırası ile; personel işleri, eğitim öğretim işleri, öğrenci işleri, okul çevre ilişkileri ve işletme faaliyetleridir. Okul yöneticilerinin en çok zaman ayırdıkları faaliyetler ise sırasıyla eğitim öğretim işleri, personel işleri, öğrenci işleri, okul işletmesi ve okul çevre ilişkileri şeklindedir.

İnandı ve Özkan (2006) tarafından 2006 yılında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının neler olduğu ve bu boyutları okul müdürlerinin ne derece yerine getirdiklerini saptamak amacıyla Mersin’de 33 yönetici ve 139 öğretmen üzerinde yaptıkları bir araştırmada; yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşlerinin farklı olduğu, ortaöğretim ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarından öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu; ortaöğretim öğretmenleri okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ilköğretim öğretmenlerine göre daha fazla yerine getirdiklerine inandıkları, Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarından

öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutlarına yönelik olarak kıdemlilerin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik beklentilerini fazla olduğu ve bu davranışları daha çok sorguladığı ve etkili bir okul yaratmak için okul müdürlerinin daha fazla öğretim liderliği davranışları sergilemeleri gerektiği ortaya konulmuştur.

Argon ve Mercan (2009) tarafından Sakarya’da 164 öğretmenin katılımıyla yapılan ve ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini saptamayı amaçlayan çalışmada; yöneticilerin çoğunlukla, “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama; “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda derslerin zamanında başlatılıp bitirilmesini sağlama; “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme; Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda öğretmenleri üst düzeyde performans göstermeleri için teşvik etme ve mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan haberdar etme; “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda ise birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme davranışları olduğu, en düşük düzeyde ise, “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme; “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme; “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme; Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma ile özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme; Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda ise yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük etme davranışlarını gösterdikleri ortaya konulmuştur. Aynı çalışmada cinsiyet ve branş değişkenlerine göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yılmaz (2010), tarafından ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Ankara’da 2008 – 2009 öğretim yılında 500 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada; öğretmenlerin, ilköğretim okullarının etkili okulun; okul yöneticisi, öğretmenler ve okul ortamı boyutlarına ilişkin algıları yüksek düzeyde; öğrenciler ve veli boyutlarında ise orta düzeyde olduğu, Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürleri öğretimsel liderliğin; okul amaçlarının belirlenmesi, paylaşılması; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarındaki davranışları yüksek düzeyde sergiledikleri, öğretmenlerin algılarına ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyleri ile etkili okul düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının öğretimsel liderlik davranışı ile ilgili olduğu ortaya konulmuştur.

Koçak ve Helvacı (2011) tarafından Uşak’ta 300 öğretmenin katılımıyla, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin okullarda öğretim liderliği, insan kaynakları yönetimi,

okulun kültürü-iklimi, okul çevresi-aile ve bütçe ve destek işleri boyutlarında etkililik düzeyini saptamayı amaçlayan araştırmada; okul müdürlerinin etkililik düzeyi açısından en yüksek düzeyde etkili olduğu boyutun bütçe ve destek işleri olduğu, ikinci sırada en etkili oldukları boyutun okulun kültürü ve iklimi boyutu olduğu, öğretim liderliği konusunda ise dördüncü sırada etkili oldukları saptanmıştır.

Balyer (2013) tarafından 2011-2012 Eğitim – Öğretim yılında İstanbul’da 10 ayrı okuldan 40 öğretmen üzerinde nitel yöntemle yürüttüğü çalışmada, “okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkilerinin ortaya çıkartılmasını” amaçlamıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin, öğretmenler ve öğrencilerle öğretimsel konularda konuştuklarını ve onların görüşlerine değer verdikleri durumda öğretimin kalitesi bu davranışlardan olumlu yönde etkilendiğini, okuldaki öğretim kalitesini olumlu etkileyen bir diğer hususun da, müdürlerin öğretmenlere ve öğrencilere geribildirimde bulunmaları ve onların başarılarını takdir ettiklerini göstermeleri olduğu görülmüştür.

2.10.2. Öğretmen Öz-yeterliği ile İlgili Araştırmalar

Öz-yeterliğe ilişkin ilk araştırmalar RAND araştırmacılarının çalışmalarıdır. McLaughlin ve Marsh (1978) ve Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, (1977) araştırmalarında, Rotter’ın (1966) Denetim Odağı Kuramı’nı temel almışlardır. Öğretmen yeterliğini, öğretmenin, öğrencilerinin öğrenmesini etkileyen değişkenler üzerinde algıladığı denetim odağı duygusu olarak tanımlayan bu çalışmalarda, iki maddeli bir ölçek kullanılmıştır. “RAND Maddeleri” olarak da bilinen bu iki madde; “Öğrencilerin edim ve güduları büyük oranda evdeki ortamlarına bağlı olduğu için öğretmenin yapabilecekleri fazla bir şey yoktur.” ve “Eğer gerçekten çabalarsam, en zor ya da güdüsüz öğrencilere bile ulaşabilirim” biçiminde tanımlanmıştır. Öğretmenlerin bu iki maddeye ne derece katıldıklarını belirten yanıtlarının bileşkesi de, öğretmenin, öğrencilerinin öğrenmesine ilişkin denetim odağı duygusunun, bir başka deyişle, yeterlik algısının göstergesi kabul edilmiştir (Tschannen- Moran, vd. 1998:202; Özerkan, 2007:7).

Armor ve arkadaşları tarafından 1976 yılında Los Angeles’ta Tercihli Okuma Programına katılan 20 ilkokulda yapılan bir çalışmada öğretmen yeterliğinin, siyahi çocukların okuma skorları üzerinde olumlu etkide bulunduğu ortaya konulmuştur. Berman ve arkadaşları tarafından 1977 yılında birbirinde oldukça farklı örgütsel yapıya sahip iki ortaokulda öğrenci başarısında öğretmen öz-yeterliğinin rolü üzerinde bir çalışma yapmışlar ve bu amaçla beş sınıflı gözlemlenmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inancına sahip olmalarının öğrenci performansını ve başarı düzeyini olumlu olarak etkilediğini ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda öğretmenin öz-yeterlik inancının güçlü olması, öğrencilerin, istikrar, gayret, heves ve güven gibi gözlemlenebilir spesifik davranışları ortaya koymasına da yardımcı olduğuna bulgularında yer vermişlerdir (Ashton, 1982; Lewandowski, 2005:26).

Öğretmen yeterliğini saptamaya ilişkin yapılan araştırmalar çeşitli ölçekler geliştirme amacını taşımış, farklı dönemlerde konu eğitim örgütlerinin hep gündeminde olmuştur. Ancak bu konuda RAND araştırmalarından sonra geliştirilen ölçek, Ashton, Burk ve Crocker (1984) çalışmalarından ortaya çıkmıştır; Florida’da tesadüfi olarak seçilen 65 öğretmene öz-yeterlik

ile ilgili olarak kendi referanslı ve norm referanslı olmak üzere iki soru formu dağıtılarak, öğretmenlerin olayların üstesinden nasıl başarılı olarak geleceklerini saptamaya yönelik sorular sorulması suretiyle ölçek geliştirilmiştir. “Ashton Vignettes” adı verilen çeşitli örnek olaylardaki sonuç ve yeterlik beklentilerini ölçmeyi amaçlayan 50 maddeden oluşan ölçekle öğretmenlerin özellikle sınıfta karşılaştıkları zor durumlarla baş edebilme yeterlikleri saptanmaya çalışılmıştır. Marlowe-Crowne Toplumsal Kabul Ölçeği ve RAND çalışmalarından yararlanılarak geliştirilen ölçekle verilerin toplandığı araştırmada öğretmenlerin kendi performanslarını değerlendirmedeki kriterlerinin diğer öğretmenlerin performansı olduğu, öğretmenlerin birbirleriyle duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri ve işbirliği yapabilecekleri bir ortamın yaratılmasının onların öz-yeterlik algılarını artırabileceği sonuç olarak rapor edilmiştir.

Woolfolk ve Hoy (1990) öğrencilerin öğrenmesi ve davranışları ile öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arasında kısmi bir tutarlılık olduğunu ortaya koymuşlardır. Onların çalışmasına göre öz-yeterlik inancı öğrenme davranışının bir yordayıcısıdır (Henson, 2001:4).

Lewandowski (2005) tarafından Batı Pensilvanya’da 17 ilkokulda görev yapan 30 okul müdürü ve 192 öğretmen üzerinde Bandura (1977) tarafından tanımlanan öğretmen öz-yeterlik duygusunun incelenmesini amacıyla, okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmen öz-yeterliği üzerine etkisi nitel ve nicel olarak araştırılmıştır. Çalışmada öğretmen öz-yeterlik algılarının bireyler arasında değişen düzeylerde var olduğunu saptanmış; öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına ilişkin inançların düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olduğunu ortaya konulmuştur. Aynı çalışmada güçlü öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin, etkili öğrenme atmosferi sağlanması konusunda okul müdürünün yardımına ihtiyaç duymadıkları ve bu konuda kendi yetenekleri, motivasyonları, meslektaşları ile ilişkileri ve deneyimlerine güvendikleri de sonuç olarak belirtilmiştir.

Aktaş ve Walter (2005) tarafından Türkiye’deki öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenliğe ne denli yeterli bulduklarının tespiti ve cinsiyet, öğretmenlik eğitimi kademesi ve sınıflara göre yeterliliğin farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması amacıyla yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının eğitim süreleri (buldukları sınıf düzeyi) ile yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir fark bulunmadığı, bayan öğretmen adaylarının erkek adaylara göre daha çok yeterlik inancına sahip oldukları, alan öğretmenliği ile mesleki yeterlik arasında bir farkın bulunmadığı, ilkokul öğretmenlerinin kendilerini daha çok mesleki yeterliğe sahip olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Üstüner ve arkadaşları (2009) tarafından, 2006-2007 öğretim yılında 292 lise öğretmeni üzerinde Malatya’da ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan bir araştırmada; ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının “orta düzeyde” olduğu, öğretmenlerin öz-yeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin, kendilerini “orta” düzeyde yeterli olarak algıladıkları, öğretmenlerin öz-yeterliklerine ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre öğrenci katılımı alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaştığı; farkın Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenler ile Genel Lise ve Mesleki Teknik Liselerde

çalışan öğretmenler arasında Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin lehine olduğu ortaya konulmuştur.

Okutan ve Kahveci (2012) tarafından Rize’de 2010-2011 öğretim yılında 72 okul müdürü üzerinde ilköğretim okulu müdürlerinin genel öz-yeterlik inançlarında öğrenim durumu, yöneticilik kıdemi, atanma türü, aldıkları hizmet içi eğitimler ve kullandıkları güç kaynakları açısından farklılık olup olmadığının araştırıldığı çalışmada; ilköğretim okulu müdürlerinin genel öz-yeterlik inançlarının genel anlamda yüksek olduğu; ön lisans mezunu müdürlerin, yüksek lisans mezunu müdürlere yakın düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları, onların okul yönetimi ve sorun çözme yeteneklerine olan güvenlerinin yüksek olduğu, öğrenim düzeyinden bağımsız olarak müdürlerin yaşadıkları başarılı ve başarısız deneyimlerin öz-yeterlik algısını etkilediği, yöneticilik kıdemlerine göre genel öz-yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, öz-yeterlik inançlarının okul müdürünün kullandığı güç türlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farkında yasal güçlerini “çok sık” kullanan müdürlerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Çalık ve arkadaşları tarafından (2012) Ankara’da 328 öğretmen ile ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz-yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan bir araştırmada; bulguların okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ve öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının kolektif öğretmen yeterliği üzerinde etkili olduğu düşüncesini desteklediği, Kolektif yeterlik ile öğretmen öz-yeterliği arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu, öğretim liderliğinin bütün alt boyutları ile öğretmen öz-yeterliğin alt boyutları ve kolektif öğretmen yeterliği arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler grubunun, bulunduğu bir okulda öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olacağını ortaya konulmuştur.

Korkut ve Babaoğlu (2012) tarafından 876 sınıf öğretmeni üzerinde, öz yeterlik inançlarının cinsiyet, hizmet yılı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlayan bir araştırmada; erkek öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; hizmet yılının öz-yeterlik algısı üzerinde bir etkisinin olmadığı, görev yapılan yerleşim yerine göre ise; İl merkezindeki okulların öğretmenlerinin ilçe ve köyde görev yapanlara oranla daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları sonucu ortaya konulmuştur.

Üçüncü Bölüm

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğrenci başarısı üzerinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini sergilemekteki performansları ile öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi sorgulamayı amaçlayan bu araştırmanın ilişkisel tarama yöntemi ile yapılmıştır. Mevcut durumu olduğu gibi betimlemek ve tanımlamak için kullanılan bu yöntem, değiştirme ve etkileme amacından uzaktır (Karasar, 2010:77). Amaç; durumu olduğu şeklide inceleyip, gözlemleyip saptamaktır.

3.2 Evren

Evren, bir araştırmanın çalışma alanını oluşturan, örneği seçtiği ve edindiği sonuçların genelleştirileceği gruptur (Altunışık, vd. 2005:123). Evren, araştırma bulgularının genelleneceği bireylerin tümünden oluşur (Kırcaali, 1999:7). Bilimsel bilginin değerinin artması evreni doğru yansıtmak ile yakından ilgilidir. Evrenin aşırı büyümesi ona ulaşmayı da güçleştirir.

Bilimsel, objektif bilgi genellenebilir nitelik taşır. İncelenen konu, bir grubu ya da topluluğu ilgilendirecek şekilde genellenecek sonuçları ortaya koymalıdır. Bu araştırmanın evrenini de Konya Merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende bulunan okul ve öğretmen sayısına ilişkin bilgiler Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1 : Evrende Yer Alan Okul ve Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	Okul sayısı	Yüzde	Öğretmen Sayısı	Yüzde
Karatay	35	35	970	27.9
Meram	35	35	981	28.2
Selçuklu	30	30	1529	53.9
Toplam	100	100	3480	100.0

Evren belirlenirken sadece Resmi Ortaokullar değerlendirmeye alınmış; özel ortaokullar araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Evrende yer alan öğretmenlerin yarısından fazlası Merkez Selçuklu İlçesinde bulunan 30 okulda görev yapmaktadır. Meram ve Karatay ilçelerinde okul sayısı Selçuklu'dan fazla olmasına rağmen öğretmen sayısı azdır. Karatay ve Meram'da yer alan ortaokullarda okul başına ortalama 28 öğretmen görev yapmaktayken; Selçuklu'da bir okulda ortalama 51 öğretmen görev almaktadır. Tüm Konya'da ise ortaokul başına düşen öğretmen sayısı 35'tir.

3.3. Örneklem

Örneklem, evrenden belirli yöntemlerle seçilmiş, daha az sayıdaki birimi incelemek suretiyle genelleme yapmaya olanak verecek biçimde seçilen katılımcı grubudur (Özmen, 1999: 30). Örneklem alınması durumunda, araştırmada tüm evren üzerinde değil yalnızca

örneklem üzerinde çalışılır. Örneklemde elde edilen araştırma bulguları ise, tüm evrene genellenir (Kırcaali, 1999:6). Örneklem seçiminde evrenin tüm özelliklerinin yansıtılması temel motivasyondur.

Bu araştırmanın örneklemini de Konya merkez ilçelerinde bulunan ortaokullardan oransal örnekleme yöntemi ile seçilen 594 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme ilişkin sayısal bilgiler Tablo-2’de sunulmuştur:

Tablo 2: Örnekleme Yer Alan Öğretmen Sayılarının İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Okul sayısı	Öğretmen Sayısı	Yüzde
Meram	11	186	31
Karatay	10	166	28
Selçuklu	11	242	41
Toplam	32	594	100

Örneklem seçiminde evren içinde yer alan okulların %32’si örneklem kapsamına alınmıştır. Başarı sıralaması için ölçüt olarak kabul edilen 2013 SBS puanına göre her bir ilçeden puanı yüksek olan okullarla, düşük olan okullar saptanmış; bu okullarda çalışan toplam 1.917 öğretmenin %31’i katılımcı olarak belirlenmiştir. Bu yeni dağılıma göre 594 katılımcının %41’i Selçuklu, %31’i Meram ve %28’i Karatay ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, yüz yüze görüşme yoluyla soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Soru formun üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümü Öğretimsel liderlik ile ilgili, ikinci bölüm, öğretmen öz-yeterlik ölçeği ve demografik değişkenleri saptamaya yönelik kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. Aşağıda ölçeklere ilişkin bilgi iki ayrı alt başlık olarak sunulmaktadır.

3.4.1. Öğretim Liderliği Davranışları Anketi

Öğretmen algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla Şişman (1997, 2002) tarafından geliştirilen “Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları anketi” kullanılmıştır. Ölçek, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi, öğretim süresi ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması, olmak üzere her biri on sorudan oluşan beş alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam 50 maddeden oluşan ölçek, çok seyrek (1)- her zaman (5) biçiminde puanlanan 5’li likert tipi bir ölçektir. Şişman yaptığı geçerlik güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin 5 alt boyutunun toplam varyansın %68’ini açıkladığını ve ölçeğin toplamının cronbach alfa katsayısının .92 olduğunu belirtmiştir. Şişman’ın çalışmalarına ek olarak, Çalık v.d. (2012) kendi çalışmalarında ölçeğin 5 faktörlü yapısını doğrulayıcı faktör analizi ile test etmişler ve ölçeğin 5 faktörlü yapısının iyi uyum gösterdiği ($\chi^2/sd= 2,2$, RMSEA= .061, CFI= .99, GFI= .82) sonucuna ulaşmışlardır.

3.4.2. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği

Bu çalışmada öğretmen öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla, Tschannen- Moran ve Wolfook Hoy (2001) tarafından geliştirilen orijinal adı “Teachers’ sense of efficacy scale” olan öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin uzun formu kullanılmıştır. Orijinal ölçek, öğrenci katılımı (8 madde), öğretim stratejileri (8 madde) ve sınıf yönetimine (8 madde) yönelik öz-yeterlik olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin cronbach alfa güvenirlikleri öğrenci katılımı alt boyutunda .87, öğretim stratejileri alt boyutunda .91, sınıf yönetimi alt boyutunda .90 ölçeğin toplamında ise. 94’tür.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, orijinal ölçeğin üç faktörlü yapısının Türkiye örneklemindeki iyi uyum gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptıkları doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, TLI= .99, CFI=.99, RMSEA= .065 değerlerini elde etmişlerdir. Bu değerler, ölçeğin üç faktörlü yapısının Türkiye örnekleminde iyi uyum gösterdiğini doğrulamaktadır. Öğretmen Öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun cronbach alfa güvenirlik katsayıları ise, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik alt boyutunda .82, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik alt boyutunda .86, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik boyutunda . 84’tür, ölçeğin toplamında ise .93’tür.

Dördüncü Bölüm

4. Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin İstatistik Paket Programı (SPSS 15.0) yardımıyla analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular, bu bölümde ortaya konulmakta ve yorumlanmaktadır. Öncelikle veriler tanımlayıcı istatistik yöntemler vasıtasıyla analiz edilmekte, sonrasında da araştırma soruları bağlamında ele alınmaktadır.

4.1. Değişkenlerin Tanımlayıcı Özellikleri

Soru formu yardımıyla toplanan ve katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 3 : Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>n</i>	%
Kadın	273	46,0
Erkek	321	54,0
Toplam	594	100,0

Araştırmaya katılan 594 öğretmenin %54'ü erkeklerden, %46'sı kadınlardan oluşmaktadır.

Tablo 4: Okuldaki Çalışma Süresi

Aynı okulda çalışma süresi*	Minimum	Maksimum	\bar{x}
	1	30	3,93
Süre	<i>n</i>	%	
1 yıl ve altı	192	32,32	
2-3 yıl	188	31,65	
4-6 yıl	90	15,15	
7-9 yıl	63	10,61	
10 yıl ve üzeri	61	10,27	
Toplam	594	100,00	

Okulda görev yapma süresini 1 yıl ve altında olduğunu beyan edenlerin süreleri, 1 yıl olarak kabul edilmiştir. Aynı okulda en çok görev yapma süresi 30 yıldır. Genel olarak değerlendirildiğinde örneklem kapsamındaki öğretmenlerin mevcut okullarda kısa süredir görev yapmakta oldukları görülmektedir. Bu anlamda 3 yıl ve altında görev yapan öğretmenlerin tüm örneklem içindeki ağırlığı 63,97'dir. Okullarda görev yapmanın ortalama süresi ise yaklaşık 4 yıldır. Kısa süredir aynı okulda çalışmanın bu denli yüksek olmasının

nedeni, kademeli eğitim uygulaması nedeniyle ilköğretim okullarının ortaokullara (ikinci dört yılın) dönüşmesi olarak yorumlanmıştır. 10 yıl ve üzerinde aynı okulda görev yapmakta olan öğretmenlerin tüm örnekleme oranı ise %10,3'tür.

Tablo 5: Mesleki Kıdeme Göre Dağılım

Mesleki Kıdem*	Minimum	Maksimum	\bar{x}
	1	40	15,05
Kıdem	n	%	
1- 4 yıl	44	7,41	
5-10 yıl	147	24,75	
11-16 yıl	167	28,11	
17-20 yıl	80	13,47	
21yıl ve üzeri	156	26,26	
Toplam	594	100,00	

Araştırmanın katılımcılarının görev sürelerinin kategorize edildiği yukarıdaki tabloda öğretmenlerin %28,11'inin 11-16 yıldır görev yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların %67,8'i 10 yıldan daha fazla süredir öğretmenlik yapan kişilerden oluşmaktadır. 4 yıl ve altında öğretmenlik yapmakta olanların oranı %7,4'tür Katılımcıların mesleki kıdem ortalaması 15 yıldır. Bu anlamda örneklemin deneyimli öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

Tablo 6: Eğitim Düzeyi

Eğitim durumu	n	%
Önlisans/lisans	526	88,55
Lisansüstü	68	11,45
Toplam	594	100,00

Beklenildiği gibi, örneklemin %88,55'i lisans ya da önlisans mezunudur. Yüksek Lisans veya doktora yapan öğretmenlerin oranı %11,45'tir.

Tablo 7: İlçelere Göre Okullar ve Öğretmenlere İlişkin Nicel Bilgiler

İlçe	Okul Adı	Puan	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Katılımcı Öğretmen Sayısı	Yüzde
MERAM	Necati Çetinkaya	380,291	105	41	40
	Mehmet Beğen	350,406	77	16	21
	Çumralıoğlu	315,713	39	10	26
	Mümtaz Kuru	313,912	65	17	26
	Yaylapınar	303,581	30	14	46
	Necatibey	302,462	48	22	45
	Ayfer Gök	299,851	56	15	27
	Mevlana M. Karacığan	298,832	45	11	24
	Alparslan	297,779	41	13	32
	Azmi Elberk	278,718	38	13	34
	Uhut Ahmet Haşhaş	273,594	31	14	45
	TOPLAM	Ort: 310,467	575	186	31
	KARATAY	Karma	330,559	67	11
Fetihkent		328,227	50	24	48
Hüseyin – Sevim Köroğlu		324,389	45	14	31
23 Nisan		311,364	87	16	18
Şehit Sadık		307,423	58	17	29
Müslüme Ali Yaman		305,230	42	20	47
Mahmut Şevket Paşa		300,190	70	20	29
Şehit Alb. İbrahim		299,000	42	12	29
Karaoğlanoğlu					
Yaşar Doğu		291,329	70	13	19
Namık Kemal		277,427	52	19	36
TOPLAM		Ort: 307,513	583	166	28
SELÇUKLU		Hazım Uluşahin	370,306	75	30
	Mareşal	362,808	130	33	25
	Mustafa Bülbül	328,867	88	42	47
	Selçuklu İMKB	313,985	48	11	23
	İ.Hakkı Tonguç	310,440	90	19	21
	Büyükbayram	307,269	58	11	19
	Erenköy Zeki Altındağ	306,772	55	25	45
	Ahmet Karacığan	291,870	52	16	31
	Mustafa Çuhadar	286,984	45	18	40
	Rebi Karatekin	285,057	76	21	28
	Mehmet Akdoğan	268,067	42	16	38
	TOPLAM	Ort: 312,039	759	242	41

Örneklem kapsamında yer alacak okulların belirlenmesinde 2013 SBS başarı sıralaması göz önünde bulundurulmuştur. Meram’da Necati Çetinkaya Ortaokulu en başarılı okul, Uhut Ahmet Haşhaş ortaokulu ise en başarısız okul olarak örnekleme dahil edilmiştir. Meram için SBS puanı ortalaması örneklem kapsamında 310,467’dir. Buna göre puan ortalamasının üstünde yer alan Mehmet Beğen, Mümtaz Kuru ve Çumralıoğlu Ortaokulları başarılı okullar (%49,7), diğer okullar ise başarı ortalamasının altında kalan okullar (%50,3) olarak kabul edilmiştir.

Karatay ilçesinde en başarılı okul olarak Karma Ortaokulu belirlenmiş; başarısız okul olarak ise puan sıralamasında en altta yer alan Namık Kemal Ortaokulu saptanmıştır. Karatay İlçesinde örneklem içinde yer alan okulların 2013 SBS puanı ortalaması 307,513'tür ve bu puanın üstünde yer alan Karma, Fetihkent, Hüseyin Sevim Köroğlu ve 23 Nisan Ortaokulları ile ortalamaya yakın olan Şehit Sadık başarılı okullar (%52,7), sıralamada ortalamasının altında yer alan okullar ise başarısı düşük okullar (%47,3) olarak belirlenmiştir.

Örneklem kapsamında yer alan okullar arasında Selçuklu ilçesinin en başarılı okulu Hazım Uluşahin Ortaokulu'dur. En başarısız okul olarak ise Mehmet Akdoğan Ortaokulu örnekleme dahil edilmiştir. Selçuklu İlçesi ortaokulları için 2013 SBS puanı ortalaması, 312,039'dur. Ortalamasının üstünde yer alan Hazım Uluşahin, Mareşal, Mustafa Bülbül ve Selçuklu İMKB ortaokulları başarılı okullar (%45), ortalamasının altında kalan okullar (%55) ise az başarılı okullar olarak kabul edilmiştir.

Her üç ilçe için belirlenen başarılı ve başarısız okulların oranı dikkate alındığında, başarılı okulların ortalaması % 49,1; daha az başarılı okulların oranı ise %50,9'dur. Yukarıda Tablo 7'de de görüldüğü üzere en başarılı ilçe 312,039 SBS başarı ortalaması ile Selçuklu, en başarısız ilçe ise 307,513 ortalama ile Karatay'dır. Meram'ın başarı ortalaması da 310,467'dir.

Tablo 8: Branşlara Göre Dağılım

Branş	n	%
Sınıf Öğretmeni	87	14,6
Fen ve Teknoloji	85	14,3
Türkçe	76	12,8
Matematik	67	11,3
Sosyal Bilgiler	61	10,3
Yabancı Dil	56	9,4
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	54	9,1
Beden Eğitimi	21	3,5
Görsel Sanatlar	20	3,4
PDR	18	3,0
Teknoloji ve Tasarım	15	2,5
Bilişim Teknolojiler	13	2,2
Müzik	13	2,2
Özel Öğretim Öğretmeni	8	1,3
Toplam	594	100,00

Katılımcıların branşlara göre dağılımını gösteren Tablo 8'e bakıldığında en çok katılımcının Sınıf Öğretmenleri ve Fen ve Teknoloji öğretmenleri olduğunu göstermektedir. En az katılımcı ise %2,2 Bilişim Teknolojileri ve Müzik branşları ile %1,3 Özel Öğretim branşındaki öğretmenlerdir. Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Türkçe branşlarından katılımcıların sayısı ve dağılımı da birbirine yakındır.

Tablo 9: Mevcut Müdürle Çalışma Süresi

Aynı müdürle çalışma süresi*	Minimum	Maksimum	\bar{x}
	1	17	2,39
Yaş Dağılımı	n	%	
1 yıl ve altı	222	37,37	
2-3 yıl	243	40,91	
4-6 yıl	107	18,01	
7yıl ve üzeri	22	3,71	
Toplam	594	100,00	

Aynı okul müdürüyle çalışma süreleri en az 1 yıl en çok 17 yıl olarak görülmektedir. Ancak bu soruda da katılımcıların 1 yıldan daha az süreler için verdikleri yanıtlar 1 yıl ve altı kategorisi altında toplanmıştır. Ortalama çalışma süresi yaklaşık 2,5 yıl olarak saptanmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun 2-3 yıl arasındaki sürelerde aynı okul müdürüyle çalışmakta olduğu görülmektedir (40,91). Okul müdürlerinin rotasyon zorunluluğu uygulamasının yeni hayata geçmiş olması göz önünde bulundurulduğunda aynı okul müdürüyle kısa süreli çalışıyor olmanın yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

4.2. Ölçeklerde Yer Alan Maddelere İlişkin Bulgular

Önceki bölümlerde de ifade edildiği üzere araştırmada iki ölçek kullanılmıştır. İlk ölçek olan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi”ne ilişkin elde edilen bulgular ve ikinci ölçek olan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”ne ilişkin bulgular ortalama ve standart sapma değerlerine göre irdelenmektedir.

4.2.1. Öğretimsel Liderlik

Beş davranış boyutundan oluşan Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları anketi her bir davranış boyutuna göre ayrı ele alınmıştır. Her bir boyuttaki öğretimsel lider davranışına ilişkin tablolar ve yorumlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 10: Okul Amaçlarının Belirlenmesi

Madde	\bar{x}	Ss
Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme,	4,00	1,01
Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme,	3,92	1,01
Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	3,91	1,00
Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme,	3,90	1,03
Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma,	3,90	1,09
Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama,	3,88	1,05
Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma ,	3,88	1,00
Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme,	3,88	1,01
Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	3,84	1,03
Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	3,82	1,03

* χ : 3.89

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi’nde yer alan okul amaçlarının belirlenmesine yönelik liderlik davranış boyutlarını içeren yargıların dağılımını gösteren

Tablo 10'a göre; katılımcıları, okul müdürlerinin okul amaçlarını belirlemesine yönelik davranışları “çoğu zaman” sergilediklerine inanmaktadırlar ($x = 3,89$). Buna göre örneklem kapsamında yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi, amaçlara dönük çalışmaların ve öğrenci başarısının teşviki, okul amaçları ile ders amaçlarını uyumlulaştırma, amaçların uygulamaya yansıtılmasını sağlayacak toplantıları yapma ve yansıtılmasına öncülük etme, amaçları değerlendirme, gözden geçirme ve günün gereklerine göre yeniden belirleme gibi görevleri büyük çoğunlukla yerine getirdiklerine inanmaktadırlar. Boyutlara ilişkin standart sapma puanlarına bakıldığında öğretmenlerin yargılara katılım düzeylerinin dağılımlarının homojen bir yapıda olduğu ve kendi içinde tutarlılık göstererek görüş birliği içinde oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 11: Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Madde	\bar{x}	Ss
Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama,	4,25	0,94
Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama,	4,07	1,01
Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme,	3,97	0,97
Okulda etkin öğretim için yeni kaynak ve imkan arayışı içerisinde olma,	3,87	1,05
Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme,	3,85	1,06
Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme,	3,80	1,00
Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme,	3,76	1,18
Programla ilgili materyallerin(kitap, dergi, gazete, internet vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma,	3,71	1,14
Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme,	3,67	1,12
Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme,	3,67	1,15

* \bar{x} :3.86

Katılımcıların büyük çoğunluğu, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarının okul müdürleri tarafından “çoğu zaman” gösterildiğine inanmaktadırlar. Buna göre örneklem kapsamındaki öğretmenler, okul müdürlerinin öğretimsel liderliğin eğitim programının ve öğretim sürecinin yönetimine liderlik ettiğini düşünmektedirler. Onların büyük çoğunluğuna göre okul müdürleri bir öğretim lideri olarak, eğitim öğretime yönelik planları hazırlamakta, bu hazırlığı yaparken öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almakta, etkin öğretim hedefi için gerekli olan kaynakları tedarik etmekte, programa ilişkin materyallerin seçiminde bizzat yer almakta, sınıf ziyaretlerine gerekli önemi vermekte, ders dışı zamanlarda da eğitsel faaliyetleri teşvik etmekte, derslerin bölünmesini engellemekte, eğitim ortamını gözlemekte ve eğitimde sürekliliğin kesilmesini önleyecek önlemleri almaktadırlar.

Tablo 12: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Madde	\bar{x}	Ss
Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme,	4,03	1,05
Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma,	3,97	1,04
Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme,	3,94	1,00
Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme,	3,88	1,08
Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	3,87	1,06
Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama,	3,84	1,07
Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme,	3,80	1,06
Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme,	3,80	1,08
Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	3,79	1,06
Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	3,79	1,06

* \bar{x} : 3,87

Öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin ortaya koyması gereken “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” davranışlarını okul müdürleri, katılımcılara göre büyük oranda sergilemektedir. Standart sapma değerinin homojen dağılımı göz önüne alındığında, örneklem kapsamındaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin ödüllendirilmesi ve öğretmenlerle öğrenci başarısına ilişkin görüşmeleri yapma davranışının okul müdürleri tarafından en çok ortaya konulan davranışlar olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu liderlik davranışlarının gösterilmesine ilişkin yargıya araştırmancının katılımcıları “her zaman” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Her ne kadar sınav sonuçlarının değerlendirilmesi ve okul programının bu meyanda gözden geçirilmesi son sırada yer alıyor olsa da öğretmenlerin bu yargıya katılım düzeyleri “zaman zaman” ile “çoğu zaman” düzeylerinin arasındadır.

Tablo 13: Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Madde	\bar{x}	Ss
Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme,	3,78	1,11
Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme,	3,74	1,08
Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, Lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme,	3,70	1,12
Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	3,69	1,17
Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme,	3,48	1,16
Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma,	3,41	1,21
Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi çalışmaları düzenleme	3,38	1,18
Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme,	3,28	1,27
Gazete, dergi ve internette, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma,	3,25	1,25
Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma,	3,07	1,31

* \bar{x} : 3.48

Katılımcılar, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”ne yönelik davranışlardan, öğretmenlerin üst düzey performansını geliştirici teşvikler verme, mesleki gelişime yönelik fırsatlardan haberdar etme, eğitimlerine katkıda bulunma, iltifatlarda bulunma gibi davranışları okul müdürlerinin “çoğu zaman” gösterdiklerini düşünmektedirler. Hizmet içi

eğitim ya da diğer eğitim yöntemleriyle elde edilen bilginin sınıf içi kullanımını destekleme, bu amaçla toplantılar yapma, öğretmenlerin gelişmesini amaçlayan eğitimleri organize etme, özel çaba ve gayretleri nedeniyle onları takdir etme, güncel haber ve bilgileri öğretmenlerle paylaşma, okul dışı konuşmacılar yoluyla onların gelişimine olanak sağlama gibi davranışları da “zaman zaman” sergilediklerine inanmaktadırlar. Ölçekte yer alan beş davranış boyutundan en az puan ortalamasına sahip olan davranış boyutu okul müdürlerinin öğretmenlerin desteklemek ve geliştirmek boyutuna ilişkin olan davranış biçimi ile ilgili tutumlarıdır (3,48). Bu davranış boyutundaki davranışların sergilenme algısı “zaman zaman” düzeyine daha yakındır. Bunun nedeni ise mevzuatta karşılaşılan geliştirme ve desteklenmeye yönelik kısıtlardır.

Tablo 14: Düzenli ğretme-öğrenme çevresi ve İklimi Oluşturma

Madde	\bar{x}	Ss
Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme,	3,89	1,09
Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlama,	3,82	1,05
Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye alışma,	3,81	1,07
Etkili bir ğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	3,80	1,10
Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme,	3,79	1,14
Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme	3,76	1,08
Okulda ğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama,	3,75	1,15
Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme,	3,73	1,16
Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	3,69	1,12
Yönetici, ğretmen, ğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme,	3,65	1,19

* \bar{x} : 3.77

Okul içinde düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmaya yönelik davranışları, katılımcılara göre okul müdürleri tarafından “oğu zaman” sergilenmektedir. Okul müdürleri, birey ya da gruplar arası çatışmayı önlemeye yönelik önlemleri almak, ğrenci başarısı için aile desteğini sağlamaya yönelik tavırlar sergilemek, tüm öğrencilerin başarılı olabilecekleri ve öğrenebilecekleri bir okul iklimini oluşturmak, disiplini sağlamak ve öğretmenlerin daha iyi görev yapmalarına yönelik destekler sunmak, zaman ve kaynak ayırmaya öncülük etmek, fiziksel ortamları hazırlamak, farklı görüşlere destek vermek gibi davranışları çoğunlukla sergilemektedirler. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip davranış biçimi, okul yöneticileri, ğretmen, ğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre okul müdürleri takım ruhuna yönelik çalışmalara daha az zaman ayırdıkları düşünülmektedir.

4.2.2. Öğretmen z-yeterliği

Öğretmen zyeterliğine ilişkin olarak kullanılan ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 15: Öz-yeterlik İnanç Düzeyi Puanları

Alt boyutlar	Maddeler	n	\bar{x}	Ss
Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik	1 Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	594	6,04	1,59
	2 Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	594	6,82	1,45
	4 Derse az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	594	6,80	1,44
	6 Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	594	7,16	1,33
	9 Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	594	7,09	1,28
	12 Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	594	7,09	1,36
	14 Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	594	6,65	1,46
	22 Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	594	6,93	1,49
Toplam		594	54,57	8,48
Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik	7 Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	594	7,57	1,25
	10 Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	593	7,35	1,32
	11 Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	594	7,45	1,33
	17 Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	594	6,97	1,54
	18 Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	594	7,11	1,38
	20 Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	594	7,54	1,28
	23 Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	594	7,19	1,37
	24 Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	594	7,31	1,37
Toplam		594	58,48	8,48
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	3 Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	594	7,10	1,43
	5 Öğrenci davranışları ile ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	594	7,51	1,40
	8 Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	594	7,24	1,34
	13 Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	594	7,12	1,42

15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	594	7,14	1,49
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	594	6,92	1,46
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	594	7,15	1,49
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	594	7,23	1,45
	Toplam		57,40	8,87
Öğretmen öz-yeterlik	Toplam		170,46	24,29

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına yönelik algılarını tespit etmeyi amaçlayan 24 yargıya katılımcıların verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama ve standart sapmalar Tablo 15’te ortaya konulmuştur. 9 yargı düzeyinden oluşan ölçekte en yüksek ortalamaya sahip yargı, 7,57 ile “Öğrencilerin zor sorularına iyi cevap verebilme” yeterliliğidir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler kendilerini en çok alternatif açıklama ya da öğrenme yöntemleri sunma, zor soruları yanıtlayabilme ve öğrencilerden beklentilerini açıklayabilme konularında “çok yeterli” düzeyine karşılık gelen düzeyde öz-yeterlik algısına sahiptirler (ortalamalar 7,50’nin üzerinde). Öğrencilerin iyi şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları hazırlama, anlatılan konuların kavranma düzeyinin saptanması, üstün yeteneğe sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları sunma, etkinlikleri düzenli biçimde yürütme, farklı öğretim yöntemleri kullanabilme, sınıf kurallarına uymayı temin etme, farklı değerlendirme metotlarını kullanabilme, öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlama ve onların yaratıcılığın geliştirme konularında öğretmenler kendilerini “oldukça yeterli” (ortalama: 7) görmektedirler. Çalışmaya göre, öğretmenlerin kendilerini en az yeterli gördükleri konular, okulda başarı için ailelerle işbirliği yapma, farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini oluşturma, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlama ve zor öğrencilerin öğrenmesini sağlama ve onlarla başa çıkabilme konularıdır. Buna göre öğretmenler, Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik konularında yüksek oranda yeterlik inancına sahipken, sınıfta öğrenme ortamını engelleyen sorun ve öğrencilerle başa çıkma konusunda kendilerini daha az yeterli görmektedirler.

4.3. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

Okul başarısı ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma kapsamında oluşturulan araştırma sorularına ilişkin olarak elde edilen bulgular her bir araştırma sorusu çerçevesinde tablolar halinde bu bölümde sunulmaktadır.

4.3.1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları

Okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

4.3.1.1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri, öğretmenlerin **cinsiyetlerine** göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algılanan öğretimsel liderlik davranışı gösterme algısına ilişkin olarak yapılan t-Testi sonuçları Tablo17’de gösterilmiştir.

Tablo 16: Öğretimsel Liderlik Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Kadın	273	38,6	8,98	592	.147	.883
	Erkek	321	38,7	8,52			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi	Kadın	273	34,0	10,01	592	1.626	.104
	Erkek	321	35,3	9,22			
Öğretim süresi ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Kadın	273	37,4	9,61	592	.531	.596
	Erkek	321	37,9	9,69			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Kadın	273	38,7	8,55	592	.415	.678
	Erkek	321	39,0	8,76			
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması	Kadın	273	38,7	8,27	592	.287	.775
	Erkek	321	37,5	8,10			
Öğretimsel Liderlik Toplam	Kadın	273	187,7	41,97	592	.563	.574
	Erkek	321	189,6	40,79			

Yapılan t-testin sonuçlarına göre, beş öğretimsel liderlik boyutuna verilen yanıtların ortalama değerleri kadınlarda ve erkeklerde birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algıladıkları öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Fark anlamlı olmasa da erkeklerin öğretimsel liderlik davranış boyutlarına ilişkin algıları “düzenli öğrenme-öğretmen çevresi ve ikliminin oluşturulması” boyutu dışında yüksek ortalamalara sahiptir. Genel olarak tüm davranış boyutlarının toplam ortalama puanı da erkeklerde yüksek olarak tespit edilmiştir.

4.3.1.2. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin **kıdemlerine** göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algıları arasında ilişkiyi saptamak amacıyla ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 17: Öğretimsel Liderlik Puan Ortalamalarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Kıdem	n	\bar{x}	Ss	F	P
Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	1- 4 yıl	44	37,23	7,47	1.59	.18
	5-10 yıl	147	39,63	7,81		
	11-16 yıl	167	37,89	9,32		
	17-20 yıl	80	39,33	9,60		
	21 yıl ve üzeri	156	39,65	8,43		
	Toplam	594	38,93	8,66		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi	1- 4 yıl	44	36,73	7,15	1.63	.16
	5-10 yıl	147	39,21	7,76		
	11-16 yıl	167	37,77	8,75		
	17-20 yıl	80	39,65	8,73		
	21 yıl ve üzeri	156	38,99	7,84		
	Toplam	594	38,62	8,18		
Öğretim süresi ve öğrencilerin değerlendirilmesi	1- 4 yıl	44	38,52	7,63	0.66	.62
	5-10 yıl	147	38,84	8,52		
	11-16 yıl	167	37,86	9,44		
	17-20 yıl	80	39,49	8,78		
	21 yıl ve üzeri	156	39,13	8,45		
	Toplam	594	38,71	8,74		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	1- 4 yıl	44	33,34	8,46	1.59	.18
	5-10 yıl	147	34,93	10,05		
	11-16 yıl	167	33,61	9,89		
	17-20 yıl	80	36,14	8,72		
	21 yıl ve üzeri	156	35,64	9,55		
	Toplam	594	34,79	9,61		
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması	1- 4 yıl	44	36,86	9,78	1.03	.39
	5-10 yıl	147	38,10	9,10		
	11-16 yıl	167	36,72	9,86		
	17-20 yıl	80	39,15	9,88		
	21 yıl ve üzeri	156	37,85	9,79		
	Toplam	594	37,70	9,65		
Öğretimsel Liderlik Toplam	1- 4 yıl	44	182,68	36,16	1.35	.25
	5-10 yıl	147	190,71	39,93		
	11-16 yıl	167	183,86	43,64		
	17-20 yıl	80	193,75	42,35		
	21 yıl ve üzeri	156	191,28	40,68		
	Toplam	594	188,75	41,32		

Analiz sonucunda öğretmenlerin kıdemlerine göre algıladıkları öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Tablo 17 ayrıntılı olarak incelendiğinde 17-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının diğer kıdem grupları arasında en yüksek değerlere sahip oldukları görülmektedir. Ortalama değerlerin düşük olduğu kıdem grupları ise davranış boyutlarına göre farklılık göstermektedir. “Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” davranış boyutlarında yeni göreve başlayan öğretmenler en düşük ortalama değerlere sahipken, “Öğretim süresi ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin

oluşturulması” davranış boyutlarında 11-16 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde diğerlerinden daha az ortalama değerler saptanmıştır. Analiz sonuçları anlamlı bir fark ortaya koymasa da sonuçlar, okul müdürlerinin okulun amaçlarını paylaşma, eğitim-öğretimin yönetilmesi ve öğrenci geliştirme konularında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin diğerlerine nazaran daha az yeterli olarak algıladıkları söylenebilir. 17 yıl ve daha fazla süredir görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik toplam ortalama puanlarının diğer gruplara göre yüksek olduğu göz önüne alındığında; kıdemin artması ile birlikte, öğretmenlerin, okul müdürlerinden öğretime ilişkin davranış beklentilerinin düzeyinin kısmen azaldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

4.3.1.3. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının onların eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla lisansüstü eğitim alan öğretmenlerle diğer öğretmenler iki ayrı gruba ayrılarak kıyaslanmıştır.

Tablo 18: Öğretimsel Liderlik Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre t- Testi Sonuçları

	Eğitim durumu	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Önlisans/lisans	526	38,94	8,58	592.00	1.80	.07
	Lisansüstü	68	36,91	9,76			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi	Önlisans/lisans	526	34,94	9,36	592.00	1.10	.27
	Lisansüstü	68	33,59	11,38			
Öğretim süresi ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Önlisans/lisans	526	37,90	9,39	592.00	1.46	.14
	Lisansüstü	68	36,09	11,44			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Önlisans/lisans	526	39,13	8,44	592.00	1.61	.11
	Lisansüstü	68	37,34	10,13			
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması	Önlisans/lisans	526	38,68	8,10	592.00	0.43	.67
	Lisansüstü	68	38,22	8,85			
Öğretimsel Liderlik Toplam	Önlisans/lisans	526	189,60	40,32	592.00	1.40	.16
	Lisansüstü	68	182,15	48,19			

Tablo18’de Lisansüstü eğitim derecesine sahip olanlar, lisans ve önlisans düzeyindekilere oranla daha düşük ortalamalarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilediklerine inansalar da; yapılan t-testi sonuçlarına göre bu fark anlamlı değildir. Buna göre öğretmenlerin eğitim durumlarına göre algıladıkları öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Eğitim durumlarına göre ortalamalar kıyaslandığında en belirgin fark okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranış boyutunda (2,03), en düşük farkın ise düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma davranış boyutunda (0,46) ortaya çıktığı görülmektedir.

4.3.1.4. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi ile öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarına ilişkin puanlar, her bir davranış puanı boyutunda analiz edilmiştir:

Tablo 19: Öğretimsel Liderlik Puan Ortalamalarının Okuldaki Çalışma Sürelerine Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Kıdem	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	1 yıl ve altı	192	39,58	8,33	0.73	.57
	2-3 yıl	188	38,33	8,60		
	4-6 yıl	90	38,90	9,67		
	7-9 yıl	63	38,11	9,15		
	10 yıl ve üzeri	61	39,61	7,80		
	Toplam	594	38,93	8,66		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi	1 yıl ve altı	192	39,41	7,77	1.00	.41
	2-3 yıl	188	37,91	8,35		
	4-6 yıl	90	38,67	8,93		
	7-9 yıl	63	37,84	8,63		
	10 yıl ve üzeri	61	39,10	7,22		
	Toplam	594	38,62	8,18		
Öğretim süresi ve öğrencilerin değerlendirilmesi	1 yıl ve altı	192	39,57	8,45	1.26	.28
	2-3 yıl	188	37,77	9,03		
	4-6 yıl	90	38,97	8,81		
	7-9 yıl	63	37,87	9,28		
	10 yıl ve üzeri	61	39,36	7,90		
	Toplam	594	38,71	8,74		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	1 yıl ve altı	192	35,95	9,55	1.27	.28
	2-3 yıl	188	34,02	9,81		
	4-6 yıl	90	35,09	9,68		
	7-9 yıl	63	33,94	9,52		
	10 yıl ve üzeri	61	33,95	9,07		
	Toplam	594	34,79	9,61		
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması	1 yıl ve altı	192	39,02	8,76	1.49	.20
	2-3 yıl	188	36,70	10,08		
	4-6 yıl	90	37,27	10,69		
	7-9 yıl	63	37,22	9,84		
	10 yıl ve üzeri	61	37,74	9,01		
	Toplam	594	37,70	9,65		
Öğretimsel Liderlik Toplam	1 yıl ve altı	192	193,54	39,37	1.23	.30
	2-3 yıl	188	184,72	42,19		
	4-6 yıl	90	188,89	44,53		
	7-9 yıl	63	184,98	43,19		
	10 yıl ve üzeri	61	189,75	37,20		
	Toplam	594	188,75	41,32		

2-9 yıl arası çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısı ortalama değerlerinin tüm öğretimsel liderlik davranış boyutlarındaki dağılımının birbirine oldukça yakın değerler aldığı görülmektedir. Benzer bir dağılım 1 yıl ve altında görev yapan öğretmenlerin ortalama değerleri ile 10 yıl ve üzerinde aynı okulda çalışanların değerlerinde göze çarpmaktadır. Bu dağılım, birbirlerine paralelmiş gibi görünen mesleki kıdeme göre öğretimsel liderlik algısı açısından da farklılık göstermektedir (Bkz.Tablo17). Aynı okulda uzun süre görev yapan öğretmenlerin, okul müdürünü öğretim liderliği konusunda daha az yetkin bulmaya başladığı görünse de, yapılan analizin sonuçları, öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre algıladıkları öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir.

4.3.1.5. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri okul büyüklüğüne göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısına göre algıladıkları öğretimsel liderlik davranışları arasında fark olup olmadığı ANOVA testi ile ortaya konulmuştur.

Tablo 20: Öğretimsel Liderlik Puan Ortalamalarının Okul Büyüklüğüne (Öğrenci Sayısı) Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Okul büyüklüğü	n	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	500-1000	230	37,77	9,57	3.61	.028*	500-1000 ile 1500-2000 ve üzeri
	1000-1500	198	39,39	7,39			
	1500 ve üzeri	166	39,99	8,60			
	Toplam	594	38,93	8,66			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi	500-1000	230	37,81	8,96	3.37	.035*	500-1000 ile 1500-2000 ve üzeri
	1000-1500	198	38,46	7,23			
	1500 ve üzeri	166	39,95	7,99			
	Toplam	594	38,62	8,18			
Öğretim süresi ve öğrencilerin değerlendirilmesi	500-1000	230	38,03	9,44	1.24	.29	
	1000-1500	198	38,91	7,74			
	1500 ve üzeri	166	39,39	8,83			
	Toplam	594	38,71	8,74			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	500-1000	230	34,36	9,75	0.51	.60	
	1000-1500	198	34,82	8,93			
	1500 ve üzeri	166	35,35	10,22			
	Toplam	594	34,79	9,61			
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması	500-1000	230	37,18	10,13	0.54	.59	
	1000-1500	198	38,07	8,40			
	1500ve üzeri	166	37,97	10,38			
	Toplam	594	37,70	9,65			
Öğretimsel Liderlik Toplam	500-1000	230	185,16	44,51	1.66	.19	
	1000-1500	198	189,65	35,86			
	1500 ve üzeri	166	192,64	42,64			
	Toplam	594	188,75	41,32			

*p<.05

Öğretmenlerin çalıştıkları okul büyüklüğüne (öğrenci sayısı) göre algıladıkları öğretimsel liderlik davranışları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz

sonucunda, öğretimsel liderliğin “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ve “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi” alt boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunu, 500 ile 1000 arasında öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=37.77$), 1500-2000 ve üstü öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{x}=39.99$), daha olumsuz algıladıkları, benzer şekilde “eğitim programları ve öğretim sürecinin yönetilmesi” alt boyutunu da 500 ile 1000 öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=37.81$), 1500 ile 2000 ve üstü öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{x}=39.95$) daha olumsuz olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretimsel liderlik toplam puanında ve bu iki alt boyut dışındaki diğer alt boyutlarda okul büyüklüğüne göre anlamlı fark olmamasına karşın okul büyüdükçe, öğretmenlerin okul müdürünün daha çok öğretimsel liderlik davranışı sergilediğini düşündükleri söylenebilir.

4.3.2. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin öğretmenlik öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinde yer alan her bir maddeye verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular, araştırma soruları kapsamında aşağıdaki tablolarda ortaya konulmaktadır.

4.3.2.1. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin öğretmenlik öz-yeterlik inançları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmen öz-yeterlikleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t-Test yapılmıştır.

Tablo 21: Öz-yeterlik Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik	Kadın	273	55,15	8,12	592	1.52	.13
	Erkek	321	54,09	8,78			
Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik	Kadın	273	59,36	8,57	591	2.31	.02*
	Erkek	321	57,75	8,35			
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	Kadın	273	58,01	8,65	592	1.54	.12
	Erkek	321	56,89	9,04			
Öğretmen öz-yeterlik Toplam	Kadın	273	172,52	23,84	591	1.91	.06
	Erkek	321	168,70	24,58			

*p<.05

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmen öz-yeterlikleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda genel olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları, “öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik” alt boyutunda ise kadın öğretmenlerle ($\bar{x}=59.36$), erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=57.75$) puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı ($p=.02$) olduğu görülmüştür.

4.3.2.2. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin öğretmenlik öz-yeterlik inançları kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretmen öz-yeterlikleri inançlarında bir değişikliğin olup olmadığına ilişkin bulgular yapılan ANOVA analizi ile ortaya konulmuştur.

Tablo 22: Öz-yeterlik Puan Ortalamalarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Kıdem	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik	a. 1-4 yıl	44	53,36	8,12	4.157	.002*	b-d c-d
	b. 5-10 yıl	147	53,17	7,72			
	c. 11-16 yıl	167	54,24	8,64			
	d. 17-20 yıl	80	57,68	7,99			
	e. 21yıl ve üzeri	156	55,02	9,01			
	Toplam	594	54,58	8,49			
Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik	a. 1-4 yıl	44	58,02	7,85	2.501	.042*	b-d e-d
	b. 5-10 yıl	147	57,72	7,66			
	c. 11-16 yıl	167	58,57	8,72			
	d. 17-20 yıl	80	61,14	7,46			
	e. 21 yıl ve üzeri	156	57,90	9,42			
	Toplam	594	58,49	8,48			
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	a. 1-4 yıl	44	55,32	8,51	2.865	.023*	a-d b-d
	b. 5-10 yıl	147	56,26	8,80			
	c. 11-16 yıl	167	57,40	8,88			
	d. 17-20 yıl	80	59,85	7,60			
	e. 21 yıl ve üzeri	156	57,83	9,42			
	Toplam	594	57,41	8,88			
Öğretmenlik öz-yeterlik	a. 1-4 yıl	44	166,70	22,77	3.283	.011*	b-d
	b. 5-10 yıl	147	167,15	21,98			
	c. 11-16 yıl	167	170,20	24,78			
	d. 17-20 yıl	80	178,66	21,73			
	e. 21 yıl ve üzeri	156	170,72	26,69			
	Toplam	594	170,46	24,30			

Tablo 22’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik algıları ile mesleki kıdemleri arasında farkın anlamlı ($p=0,002$) olduğu görülmektedir. Bu fark, 5-10 yıl arası ($\bar{x}=53,17$) mesleki kıdeme sahip olanlarla 11-16 yıl ($\bar{x}=54,24$) ve 17-20 yıl ($\bar{x}=57,68$) görev yapanlar arasındaki ortalamaların farkından kaynaklanmaktadır. Öğretim stratejilerine yönelik olarak mesleki kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin öz-yeterlik inançları farklılaşmaktadır ($p=0,042$). Bu fark, 5-10 ($\bar{x}=57,72$) yıl görev yapan öğretmenlerle 17-20 yıl ($\bar{x}=61,14$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=57,90$) görev yapanlar arasındaki öz-yeterlik inanç düzeyinden kaynaklanmaktadır. Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inancı, mesleki kıdemle birlikte artmaktadır ($p=0,023$). Yine öğretmenlik öz-yeterliği ile görev yapılan süre arasındaki fark da anlamlı olarak saptanmıştır ($p=0,011$).

4.3.2.3. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları düzeyleri öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin eğitimleri sırasında elde ettikleri kazanımların, onların öz-yeterlik düzeyleri üzerinde etkisine yönelik olarak yapılan t-testi ile öz-yeterlik inanç boyutlarının her biri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analizden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 23: Öz-yeterlik Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Eğitim durumu	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik	Önlisans/lisans	526	54,55	8,58	.254	592	.800
	Lisansüstü	68	54,82	7,82			
Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik	Önlisans/lisans	526	58,50	8,56	.095	591	.924
	Lisansüstü	68	58,40	7,96			
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	Önlisans/lisans	526	57,37	8,95	.282	592	.778
	Lisansüstü	68	57,69	8,34			
Öğretmenlik öz-yeterlik	Önlisans/lisans	526	170,40	24,56	.162	591	.871
	Lisansüstü	68	170,91	22,34			

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinde yer alan öz-yeterlik inanç boyutları ile eğitim düzeyi arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Örneklem içinde yer alan öğretmenler lisansüstü ve lisans/önlisans olmak üzere iki gruba ayrılmış; her iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Her bir öz-yeterlik boyutu için de grupların ortalama değerleri birbirine oldukça yakın olarak tespit edilmiştir.

4.3.2.4. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları okuldaki çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 24: Öz-yeterlik Puanlarının Okuldaki Görev Yapılan Süre Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Okuldaki Çalışma Süresi	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik	1 yıl ve altı	192	54,0313	8,64840	1,713	,145
	2-3 yıl	188	54,1755	8,28413		
	4-6 yıl	90	54,2667	8,12653		
	7-9 yıl	63	55,6667	9,67371		
	10 yıl ve üzeri	61	56,8689	7,57072		
	Toplam	594	54,5774	8,48855		
Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik	1 yıl ve altı	192	58,2618	11,29670	0,624	,645
	2-3 yıl	188	58,7979	10,60832		
	4-6 yıl	90	59,1222	10,21326		
	7-9 yıl	63	59,2540	10,17265		
	10 yıl ve üzeri	61	60,6230	7,45691		
	Toplam	594	58,9106	10,44615		
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	1 yıl ve altı	192	56,7135	9,38397	2,215	0,66
	2-3 yıl	188	56,7234	8,71645		
	4-6 yıl	90	57,5556	7,75048		
	7-9 yıl	63	59,0476	10,09540		
	10 yıl ve üzeri	61	59,7705	7,45965		
	Toplam	594	57,4057	8,87644		
Öğretmenlik öz-yeterlik	1 yıl ve altı	192	168,9686	26,84966	1,612	,172
	2-3 yıl	188	169,6968	24,38437		
	4-6 yıl	90	170,9444	22,68017		
	7-9 yıl	63	173,9683	28,77105		
	10 yıl ve üzeri	61	177,2623	20,82299		
	Toplam	594	170,8836	25,17932		

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile her bir inanç düzeyinde okuldaki çalışma sürelerine göre eşit bir ortalama dağılımı göstermektedir. En yüksek ortalamaya sahip öz-yeterlik inanç boyutu, Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inanç boyutunda yer alan yeterliliklerden oluşmaktadır. Aynı okulda 10 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer öğretmenlere göre daha fazla olsa da öz-yeterlik inanç düzeyi, okulda görev yapma süresine göre farklılık göstermemektedir.

4.3.2.5. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları okul büyüklüğüne (öğrenci sayısı) göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrenci sayısının artması ile öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan analizin sonuçları Tablo 24'te ortaya konulmuştur.

Tablo 25: Öz-yeterlik Puanlarının Okul Büyüklüğü (Öğrenci Sayısı) Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Okul büyüklüğü	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik	a. 500-1000	230	53.52	8.85	7.89	.000*	a-c
	b. 1000-1500	198	53.97	8.11			b-c
	c. 1500 ve üzeri	166	56.75	8.04			
	Toplam	594	54.57	8.48			
Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik	a. 500-1000	230	57.91	8.89	1.19	.147	
	b. 1000-1500	198	58.25	8.13			
	c. 1500 ve üzeri	166	59.56	8.25			
	Toplam	594	58.48	8.48			
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	a. 500-1000	230	56.66	9.63	2.26	.105	
	b. 1000-1500	198	57.28	8.37			
	c. 1500 ve üzeri	166	58.57	8.28			
	Toplam	594	57.40	8.87			
Öğretmenlik öz-yeterlik	a. 500-1000	230	168.10	25.75	3.98	.019*	a-c
	b. 1000-1500	198	169.52	23.18			
	c. 1500 ve üzeri	166	174.87	23.10			
	Toplam	594	170.46	24.29			

*p<.05

Okuldaki öğrenci sayısının artması, Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inancı üzerinde olumlu yönde etkide bulunmaktadır ($p=0,000$). Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre farkın, 1500 ve üzeri öğrenciye sahip okullarla ($\bar{x}=54,57$), 500 – 1000 öğrenciye sahip okullarla ($\bar{x}=53,52$), ve 1000-1500 arası öğrenciye sahip okullar ($\bar{x}=53,97$) arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlik öz-yeterlik inançlarının toplam puanları kıyaslandığında da okulların büyüklüğü ile öğretmenlik öz-yeterlik inancının arttığı görülmektedir ($p=0,019$). Toplam öz-yeterlik inançları puanlarının ortalamaları incelendiğinde farkın 500 – 100 öğrenciye sahip okullardaki öğretmenlerle ($\bar{x}=168,10$) ortalaması ile 1500 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=174,87$).

4.3.3. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasında ilişki var mıdır?

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Öğretimsel liderlik, öğretmen öz-yeterlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon tablosu

	\bar{x} (ss)		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. puan	316.71(30,65)	r	.015	.028	-.001	-.061	-.072	-.022	.194(**)	.113(**)	.116(**)	.150(**)
		p	.715	.491	.979	.137	.081	.586	.000	.006	.005	.000
2. Okulun amaçları	38.92 (8,66)	r		.859(**)	.808(**)	.712(**)	.791(**)	.901(**)	.334(**)	.313(**)	.297(**)	.335(**)
		p		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
3. Eğitim programı	38.62 (8.18)	r			.866(**)	.771(**)	.837(**)	.936(**)	.369(**)	.318(**)	.323(**)	.358(**)
		p			.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
4. Öğretim süresi değr.	38.70 (8.73)	r				.791(**)	.829(**)	.930(**)	.333(**)	.286(**)	.282(**)	.320(**)
		p				.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
5. Öğret. desteklenmesi	34.78 (9.61)	r					.857(**)	.902(**)	.302(**)	.221(**)	.260(**)	.277(**)
		p					.000	.000	.000	.000	.000	.000
6. Düzenli öğr.iklimi	37.69 (9.65)	r						.940(**)	.301(**)	.251(**)	.261(**)	.289(**)
		p						.000	.000	.000	.000	.000
7. Öğr. Liderlik Topl.	188.74 (41.42)	r							.354(**)	.299(**)	.307(**)	.340(**)
		p							.000	.000	.000	.000
8. Öğrnc. Katılım ö.ytrl	54.57 (8.48)	r								.819(**)	.843(**)	.944(**)
		p								.000	.000	.000
9. Öğrtm strtj. Özytrlık	58.48 (8.48)	r									.810(**)	.931(**)
		p									.000	.000
10. Sınıf yönetimi	57.40 (8.87)	r										.943(**)
		p										.000
11. Özytrlık Toplam	170.46 (24.29)	r										

**p<.001

Öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenen, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasında, hem öğretimsel liderlik toplam puanında hem de alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Öğrenci puanları ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrenci puanları ile öğretmen öz-yeterliğinin toplam puanı arasında ($r=.150$) düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, öğretmen öz-yeterliğinin, öğrenci katılımını sağlamaya yönelik öz-yeterlik ($r=.194$), öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ($r=.113$) ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ($r=.116$) alt boyutları ile öğrenci başarısı arasında da düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen öz-yeterliğinin alt boyutları arasında öğrenci katılımını sağlamaya yönelik öz-yeterliğinin, diğer alt boyutlara kıyasla öğrenci başarısı ile arasında daha yüksek düzeyde ilişkiye rastlanmıştır. Bu durum öğrenci katılımının sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerine kıyasla öğrenci başarısı üzerinde nispeten daha önemli bir değişken olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Son olarak okul müdürlerinin sergilemiş oldukları öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Tablo 26’da da görülebileceği üzere, öğretimsel liderlik ve öğretmen öz-yeterlik toplam puanları arasında ($r=.340$) orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları arttıkça, öğretmen öz-yeterliğinin de buna paralel olarak artacağı biçiminde yorumlanabilir. Öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı arasında direk bir ilişki bulunmamasına rağmen, okul yöneticilerinin sergileyebileceği öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmen öz-yeterliğini olumlu etkileyeceği bu yolla da dolaylı olarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

4.3.4. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını öğretmen öz-yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemesinin öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını ne düzeyde geliştirebileceği yapılan Regresyon analizi ile ortaya konulmuştur.

Tablo 27: Öğretimsel Liderliğin Öğretmenlik Öz-yeterlik Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Tablosu

	β	t	p
Öğretimsel Liderlik	.34	30.28	.000*
$R^2=.116, F=77.47 p=.000$			

Analiz sonucunda, okul müdürünün sergilediği öğretimsel liderlik davranışının, öğretmen öz-yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Öğretmen öz-yeterliğine ilişkin toplam varyansın %11’inin öğretimsel liderlik ile açıklandığı söylenebilir.

4.3.5. Öğretimsel liderlik ve öğretmen öz-yeterliği öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışı ve öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısını ne düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Öz-yeterliğinin Okul Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Tablosu

	β	t	p
Öğretimsel liderlik	-.083	-1.923	.055
Öğretmen Öz-yeterlik	.178	4.128	.000
$R^2=.029, F=8,671 p=.000$			

Tablo 27’de belirtildiği gibi, öğretimsel liderlik ve öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısının yordayıcıları olup olmadıklarını belirlemek amacıyla kurulan modelin anlamlı olduğu görülmüştür ($R^2=.029, F=8,671 p=.000$). Öğrenci başarısına ilişkin varyansın % 3’ünün belirtilen iki değişken tarafından açıklanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerlerine bakıldığında, Öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısını açıklamada anlamlı etkiye sahip olduğu ($t=4.128, p=.000$), ancak öğretimsel liderliğin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

5. Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, okul başarısı ile okul m¼d¼rlерinin ¼ğretimsel liderlik davranışları ve ¼ğretmen ¼z-yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma beş genel araştırma sorusu çerçevesinde yapılandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular ilerleyen kısımlarda açıklanacaktır. Ancak daha ¼nce araştırmanın ¼ğretimsel liderlik ve ¼z-yeterlik boyutlarına ilişkin tanımlayıcı analiz sonuçlarına literat¼r bağlamında kısaca değinilmektedir.

Çalışmada ¼ğretimsel liderlerin en çok ortaya koyduğu ¼ğretimsel liderlik davranışları olarak “eğitim programı ve ¼ğretimin y¼netimi s¼reci” boyutu altında yer alan “derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama,” davranışı olmuştur. Yine aynı boyut altında yer alan “okulun eğitim-¼ğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama”, davranışı okul m¼d¼rleri tarafından en çok g¼sterilen ikinci davranış olarak algılanmaktadır (Bkz. Tablo11). ¼ğretim S¼reci ve ¼ğrencilerin Değerlendirilmesi, boyutunda yer alan, “okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla ¼st¼n başarı g¼steren ¼ğrencileri ¼d¼llendirme” ve okul amaçlarının belirlenmesi boyutu altında yer alan “¼ğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya d¼n¼k amaçlar belirleme,” davranışları 4’¼n¼n ¼zerinde ortalamaya sahip olan ve dolayısıyla çoğunlukla okul m¼d¼rleri tarafından ortaya konulduğu ifade edilen ¼ğretimsel liderlik davranışlarıdır. Çalışmada okul m¼d¼rlерinin davranış boyutlarından en çok okul amaçlarını belirleme boyutundaki davranışları sergiledikleri (\bar{x} : 3,89); sonra ise sırasıyla “¼ğretim s¼reci ve ¼ğrencilerin değerlendirilmesi” (\bar{x} :3,87), “eğitim programı ve ¼ğretim s¼recinin y¼netimi” (\bar{x} :3,86), “d¼zenli ¼ğretme – ¼ğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması” (\bar{x} :3,77) oldukları g¼r¼lm¼řt¼r. Okul m¼d¼rlерinin en az g¼sterdięi davranış boyutu ise “¼ğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutu olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo13). Bu sonuç Koçak ve Helvacı (2011) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile farklılık g¼stermektedir. Zira anılan çalışma okul m¼d¼rlерinin en çok ortaya koydukları davranış boyutlarından birinin okulun k¼lt¼r¼ ve iklimi oluşturmaya y¼nelik olduğu ortaya konulmuştur. Mevcut alışma ise ¼ğretimsel liderlik boyutlarından az g¼sterilen davranışlardan birinin okul k¼lt¼r¼ ve ikliminin oluşmasına y¼nelik olduğunu ortaya koymuştur.

Argon ve Mercan (2009) tarafından yapılan ve y¼neticilerin çoğunlukla, “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda okulun genel amaçlarını ¼ğretmen ve ¼ğrencilere açıklama davranışının en çok g¼sterildięi ortaya konulmuştu. Bu çalışmada okulun genel amaçlarının belirlenmesi daha az g¼r¼len davranış olarak ortaya çıkmakla birlikte; okul m¼d¼rlерinin en çok sergiledikleri davranış “¼ğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya d¼n¼k amaçlar belirleme” olduğu tespit edilmiştir. Yine Argon ve Mercan’ın “Eğitim Programı ve ¼ğretim S¼recinin Y¼netimi” boyutunda derslerin zamanında başlatılıp bitirilmesini sağlama davranışı en çok sergilenen davranış olarak ifade edilmiştir ve mevcut çalışmanın sonuçları ile bu bulgu uyumludur. Zira bu çalışmada eğitim programlarının ve ¼ğretimin y¼netilmesi boyutunda okul m¼d¼rlерinin en çok g¼sterdikleri davranış, 4,25 ortalamaya sahip olan “derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama” davranışıdır. Bu davranış aynı zamanda ¼ğretimsel Liderlik ¼leęinin en çok ortalamaya sahip maddesini de oluşturmaktadır. ¼ğretim s¼reci ve ¼ğrencilerin desteklenmesi davranış boyutunda en çok sergilenen davranış bu çalışmaya g¼re “okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla ¼st¼n başarı g¼steren ¼ğrencileri ¼d¼llendirme” olmuştur. Argon ve Mercan

(2009) tarafından yapılan çalışmada da bu boyutta (Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi) okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme olarak belirlenmiştir. Argon ve Mercan'ın çalışması ile bu çalışmanın ortak bulgulara sahip olduğu bir diğer konu ise "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" boyutudur.

Her iki çalışmada "öğretmenleri üst düzeyde performans göstermeleri için teşvik etme ve mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan haberdar etme" davranışları olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca her iki çalışmada da "Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme" davranışlarının en az gösterilen liderlik davranışı olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen teşvik ve mesleki gelişmeye ilişkin bulguları, Çalık ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmanın öğretim liderliğine ilişkin sonuçları ile uyumludur; anılan çalışmada da en yüksek ortalamaya sahip öğretimsel liderlik boyutu, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($\bar{x}= 3.60$), en düşük ortalamaya sahip alt boyut ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($\bar{x}= 2.97$) olarak bulunmuştur. Buna göre okul müdürleri, öğretimin planlanması ve yönetilmesine ilişkin görevlere daha çok yoğunlaşmakta, okul kültürü ve olumlu örgüt iklimi oluşturma gibi daha soyut görevleri ikinci planda düşünmektedirler. Liderliğin iki önemli unsuru olarak ifade edilen amaç belirleme ve yöneltme işlevinden (Çelik, 2012b:3), yöneltme işlevinin okul müdürleri tarafından ikinci planda görüldüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin üç öz-yeterlik boyutunda kendilerinin en yeterli olduklarına ilişkin öz-yeterlik boyutu, Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ($\bar{x}=58,48$) boyutu olduğu görülmüştür. En düşük ise öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının yer aldığı öz-yeterlik boyutu ($\bar{x}=54,57$) olmuştur. Araştırmada öğretmenlerin en yüksek öz-yeterlik inançları, "öğrencilerin zor sorularına iyi cevap verebilme davranışı" ($\bar{x} =7,57$) olduğu saptanmıştır. Öğretmenler, akademik bilgiyi sunmak konusunda kendilerinin yeterli olduğu algısına sahip olmalarının yanında, çalışması zor olan öğrencilerle başa çıkma, başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlama gibi konularda kendi yeterliklerine inanmamaktadırlar.

Elde edilen bulgular ışığında araştırma soruları bu bölümde ayrı ayrı tartışılmakta ve yorumlanmaktadır:

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin;

a. Cinsiyetlerine göre; göre algıladıkları öğretimsel liderlik davranışlarının farklılaşmadığı görülmüştür.

b. Kıdemlerine göre; öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

c. Eğitim durumlarına göre; algılanan öğretimsel liderlik davranışı arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

d. Öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre; algıladıkları öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını tespit edilmiştir.

e. Okulun öğrenci sayısı (büyüklüğü), algılanan öğretimsel liderlik algısı üzerinde farklılıklar yaratmaktadır; öğretimsel liderliğin “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ve “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi” alt boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunu, 500 ile 1000 arasında öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=37.77$), 1500-2000 ve üstü öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{x}=39.99$), daha olumsuz algıladıkları bulunmuştur. Eğitim programları ve öğretim sürecinin yönetilmesi boyutunda 500 ile 1000 öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler ($\bar{x}=37.81$), 1500 ile 2000 ve üstü öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlere göre ($\bar{x}=39.95$) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışını gösterdiklerine ilişkin yargılara daha olumsuz olarak yaklaşmaktadırlar.

Yukarıda sıralanan sonuçlar, literatürde daha önce yapılan çeşitli çalışmalarda da sorgulanmıştır. Mevcut çalışma, öğretimsel liderlik davranış algısı ile öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve okuldaki çalışma süresi gibi değişkenler açısından farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Benzer sonuç, Argon ve Mercan (2009) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet, kıdem ve branşa göre öğretimsel liderlik algısının değişmediği şeklinde daha önce belirtilmiştir. Diğer araştırmalardan farklı olarak ele alınan okul büyüklüğü ile algılanan öğretimsel liderlik davranışı arasında farklılık olduğu görülmüştür. Okulda öğrenim gören öğrenci sayısı arttıkça öğretimsel liderlik algısının ortalamasının artmasının nedeni; okul örgütünün ve paydaşlarının sayısının artmasının sonucu olarak ortaya çıkan denetim gücü ya da baskısının sonucu olduğu düşünülmektedir. Zira artan öğrenci sayısı, artan öğretmen ve veli anlamına geleceğinden okul müdürlerinin sorumlu olduğu birim sayısı da artmış olacaktır. Bu baskı onların daha çok öğretimsel lider olması gerekliliğini ortaya çıkaracaktır.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin öğretmenlik öz-yeterlik inançları:

a. Cinsiyetlerine göre; Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, kadın öğretmenler; öğrencilerin zor sorularına yanıt verme, öğrettiklerinin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını değerlendirebilme, öğrencileri iyi şekilde değiştirebilecek soruları hazırlayabilme, öğrenci seviyesine uygun ders anlatabilme, farklı değerlendirme yöntemlerini kullanabilme, alternatif yöntemlere başvurabilme, farklı öğretim yöntemlerini kullanabilme ve çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamları oluşturabilme yeteneklerine erkeklere oranla daha çok güvenmektedirler.

b. Kıdemlerine göre; öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu fark, 5-10 yıl arası ($\bar{x}=53,17$) mesleki kıdeme sahip olanlarla 11-16 yıl ($\bar{x}=54,24$) ve 17-20 yıl ($\bar{x}=57,68$) görev yapanlar arasındaki ortalamaların farkından kaynaklanmaktadır. Öğretim stratejilerine yönelik olarak mesleki kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin öz-yeterlik inançları farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Ortalamalar kıyaslandığında farkın, 5-10 ($\bar{x}=57,72$) yıl görev yapan öğretmenlerle

17-20 yıl ($\bar{x}=61,14$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=57,90$) görev yapanlar öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inancı ($p<0,05$) ve öğretmenlik öz-yeterliği ile öz-yeterlik inançları da ($p<0,05$) mesleki kıdemle birlikte artmaktadır.

c. Eğitim durumlarına göre; öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlik inançları arasında bir farklılık görülmemiştir.

d. Aynı okulda görev yapma süresine göre; inanç düzeyinde okuldaki çalışma sürelerine göre eşit bir ortalama dağılımı gösterse de aynı okulda 10 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri, diğer öğretmenlere göre kısmen yüksek olarak bulunmuştur. Ancak bu fark, anlamlı değildir.

e. Okuldaki öğrenci sayısının artması; öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inancı üzerinde olumlu yönde etkide bulunmaktadır ($p<0,001$). Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre farkın, 1500 ve üzeri öğrenciye sahip okullarla ($\bar{x}=54,57$), 500 – 1000 öğrenciye sahip okullarla ($\bar{x}=53,52$), ve 1000-1500 arası öğrenciye sahip okullar ($\bar{x}=53,97$) arasında olduğu saptanmıştır. Öğretmenlik öz-yeterlik inançlarının toplam puanları kıyaslandığında da okulların büyüklüğü ile öğretmenlik öz-yeterlik inancının arttığı görülmektedir ($p<0,01$). Toplam öz-yeterlik inançları puanlarının ortalamaları incelendiğinde farkın 500 – 100 öğrenciye sahip okullardaki öğretmenlerle ($\bar{x}=168,10$) ortalaması ile 1500 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=174,87$). Buna göre öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri okulların öğrenci sayılarına göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmen öz-yeterlikleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda genel olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları, “öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik” alt boyutunda ise kadın öğretmenlerle, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür (Bkz.Tablo 21). Ayrıca örneklem içinde yer alan öğretmenler lisansüstü ve lisans/önlisans olmak üzere iki gruba ayrılmış; her iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Buna göre öz-yeterlik inancıyla eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuldaki öğrenci sayısının artması ile öğretmenlik öz-yeterlik inancını ve öğretmenlerin katılıma yönelik öz-yeterlik inancının arttığı saptanmıştır. Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inancı ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inancı ile okul büyüklüğü arasında ilişki bulunmamıştır. Aktaş ve Walter (2005), Koç (2013) tarafından yapılan ve öz-yeterlik inancının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin araştırma sonuçları ile mevcut araştırmanın cinsiyete ilişkin bulguları örtüşmektedir. Ancak Üstüner (2009) ve arkadaşları tarafından yapılan cinsiyet ile öz-yeterlik algısı arasında bir ilişki bulunmadığını ifade eden araştırma ile bulgular farklılık arz etmektedir. Korkut ve Babaoğlu (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da erkek öğretmenlerin kadınlara göre öz-yeterlik inançlarının güçlü olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inançları ile mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı saptanmıştır (Bkz. Tablo 22). Wolters ve Daugherty (2007) ve Cheung

(2008) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da kıdem ile birlikte öz-yeterlik inancının da arttığını ortaya koymuştur (Koç, 2013:251). Diğer taraftan Korkut ve Babaoğlan (2012) kıdem değişkeni ile öz-yeterlik arasında bir ilişkinin olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmada ortaya konulan, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik inancının arttığı ve bu artışın en yüksek olduğu kıdem yılının 17-20 yıl arasında olması, öğretmenlerin kendilerine en çok güvendikleri kıdem döneminin 17 yıl ile 21 yıl arasında olduğunu göstermektedir. Buna göre bu dönemin öğretmenlerin en verimli yılları olduğu söylenebilir. 21. yıldan sonra öz-yeterlik toplam puanlarının düşüyor olması ise, mesleki tükenmişlik ile yorumlanabilir. Yine öğrenci sayısının artması, öz-yeterlik inancını olumlu yönde etkileyen bir diğer sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Okulun öğrenci sayısının artması, hem öğretmenin gireceği ders sayısını artıracak hem de aynı branşta görev yapan meslektaş sayısını artıracaktır. Her iki durumda öğretmenin kendini geliştirmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kendini geliştirme de öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu etkiye sahip olacaktır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki;

Öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenen, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasında, hem öğretimsel liderlik toplam puanında hem de alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Öğrenci puanları ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrenci puanları ile öğretmen öz-yeterliğinin toplam puanı arasında ($r=.150$) düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, öğretmen öz-yeterliğinin, öğrenci katılımını sağlamaya yönelik öz-yeterlik ($r=.194$), öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ($r=.113$) ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ($r=.116$) alt boyutları ile öğrenci başarısı arasında da düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemeleri ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki orta düzeyli ($r=.340$) anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişki bulunmasa da, müdürlerin sergileyeceği öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmen öz-yeterliğini olumlu yönde etkileyeceği bu yolla da dolaylı olarak öğrenci başarısının artıracakđı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını öğretmen öz-yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Okul müdürünün sergilediği öğretimsel liderlik davranışının, öğretmen öz-yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğuna ilişkin yapılan analizde ilişkinin anlamlı olduğu ($p<0,001$) görülmüştür. Buna göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmen öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmen öz-yeterliğine ilişkin toplam varyansın %11 okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışı ile açıklanabilir. Bu sonuç Çalık ve arkadaşları tarafından (2012)'de yapılan ve ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz-yeterliği arasında ilişkinin olduğu ve bu ilişkinin tüm öğretimsel

liderlik boyutlarında ortaya çıktığı sonucu ile uyumludur. Buna göre liderliğin izleyenlerin düşünce ve eylemlerini etkileme (Çelik, 2012b:1) işlevi ile okul müdürleri, öğretmenlerin öz-yeterliğe ilişkin inançlarını olumlu yönde etkileyecek ve okul başarısı üzerinde dolaylı da olsa rol almış olacaktır.

Öğretimsel liderlik ve öğretmen öz-yeterliği öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Öğretimsel liderlik ve öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısı arası üzerindeki etkisi yapılan regresyon analizi ile açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenci başarısına ilişkin varyansın % 3'ünün belirtilen iki değişken tarafından açıklandığı görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerlerine bakıldığında, Öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısını açıklamada anlamlı etkiye sahip olduğu ($t=4.128, p=.000$), ancak öğretimsel liderliğin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Öğretmen öz-yeterliği ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi sorgulamak için yapılan analizlerde okul başarı puanı yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin skorlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Daha önce yapılan çeşitli çalışmalarda da (Caprara ve ark., 2006; Domsch, 2009; Çalık, vd. 2012) öğretmen öz-yeterliğinin başarı ile ilişkisi ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışmada özellikle “öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilme”, “öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olma”, “öğrencilerin iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları hazırlayabilme” gibi öz-yeterlik doğrudan öğretime ve öğrencinin geliştirilmesine yönelik yeterliklerin, üst düzeyde olması ile okul başarı puanı arasındaki ilişki de ortaya konulmuştur.

6. Öneriler

Öğretimsel liderlik, diğer liderlik biçimlerinden farklı olarak okulun kaynaklarını kullanmak, insan kaynaklarını yöneltmekten fazlasını gerektirmektedir. Öğretimsel liderler, okulun amaçlarını belirlemek, vizyon ve misyonunun güncel kalmasını ve işgörenler tarafından farkındalığının sürekliliğinin sağlanmasını sağlamakla da görevli kişilerdir. Diğer taraftan okul müdürleri, okulun eğitim öğretim programının yönetilmesi, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarının artırılması işlerinden de sorumlu kişilerdir. Bu kadar çok işlevi yerine getirmek durumunda olan öğretim liderleri, hem okulun asli unsuru olan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve iş tatminleri üzerinde, hem de geleceğin teminatı olan gençlerin ve dolayısıyla ülkenin başarısı üzerinde etkiye sahip kişilerdir. Bu anlamda özellikle okulu yönetmeye talip olan kişilerin;

- 1- Okul başarısını artırmak için, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik konusunda bilinçlendirilmesi, okul etkililiği üzerinde dolaylı da olsa olumlu etkide bulunacaktır
- 2- Oku müdürlerinin seçiminde ve atanmasında, sadece bilgiye dayalı ölçme araçları yerine onların liderlik vasıflarını da değerlendirebilecek; yönetsel yetkinliklerini saptayabilecek bir değerlendirme ve ölçme sistemi, öğretimsel liderlik davranışlarını da ölçeceğinden okul başarısına katkı sağlayabilir.
- 3- Öğretimsel liderliğin davranış boyutlarının ortaya konulmasını engelleyen mevzuata bağlı sorunlar saptanmalı, bu noktalar okulların daha esnek yönetilmesi veya yöneticilere daha fazla otonomi olanağı sunar hale getirilmesi başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olabilir.
- 4- İşgören motivasyonu için çok pahalı ödüllere gerek olmadığı, takdir ve gülümsemenin de bir ödül olarak çalışanı güdüleyebileceği noktasından hareketle, eğitim örgütlerinde motivasyon ve etkinlik hakkında eğitim yöneticileri bilgilendirilmelidir.

Eğitim örgütlerinin en temel ögesi öğretmendir ve öğretmenin yeterince nitelikli yetişmesi eğitim kalitesini doğrudan etkileme özelliğine sahiptir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı, hem kendilerinin iş doyumunu ve başarıları, hem de öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli unsurlardandır. Bilmek ve inanmak ayrı ayrı şeylerdir. Bir bireyin çok şey bilmesi, çok şey yapabileceği veya etkin yapabileceği anlamı taşımaz. İşte bireyin bir işin üstesinden gelebileceğine ilişkin inancını ifade eden öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin ve onların yetiştireceği öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarması açısından önemi bu araştırmada ortaya konulmuştur. Bu çerçevede;

- 1- Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin artırılmasına yönelik düzenlemeler yapılmasının, öğrenci ve okul başarısı ve dolaylı olarak eğitim sisteminin başarısı açısından önemli olduğu unutulmamalıdır.
- 2- Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının başarı için önemli olduğunu vurgulayan araştırma ve diğer eğitsel çalışmaların eğitim yöneticileri tarafından sıklıkla yapılmasını özendirerek girişimlerin hayata geçirilmesi yerinde olacaktır.

- 3- Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, öğrenci ve okul başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu noktadan hareketle; öz-yeterliği güçlü bireylerin bu özelliklerinin törpülenmesi yerine teşvik edilmesine yönelik bir eğitim yönetim sisteminin oluşturulması gerekliliktir.

7. Kaynakça

Akatay, A. (2003), Örgütlerde zaman yönetimi. Konya: *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 282-300.

Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.

Akgün, N. (2001). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akkuzu, N. ve Akçay, H. (2012). “Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2195-2216.

Aksoy, E ve Işık H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.

Aksoyalp, Y (2010). 21. Yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 140-150

Aktağ, Işıl ve Walter, James (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, III (4) 127-131

Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(2), 567-586, <http://ilkogretim-online.org.tr> E.T. 26.10.2013

Altun, S.A. (2011). Başarılı ilköğretim okulu müdürlerinin zaman yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17, (4), 491-507.

Altunışık, R, Coşkun, R, Bayraktaroğlu, S ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Argon, T ve Mercan, M. (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri, *The First International Congress of Educational Research, ÇOMÜ, Çanakkale*. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/110.pdf> , ET: 21.09.2013

Arslantaş, İ ve Özkan, M. (2012). Okul müdürlerinin çatışma çözmede yapıcı – yıkıcı olmaları ile öğretim liderliği arasındaki ilişki, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi – Sayı 34 – Aralık 2012*, ss. 231-240.

Ashton, P, Buhr, D., & Crocker, L. (1984). Teachers’ sense of efficacy: A self- or norm referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26 (1), pp.29-41.

Aşgın, S. (2013). *Stratejik yönetim kitabı*. Ankara: İçişleri Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı Yayınları. http://www.strateji.gov.tr/ortak_icerik/strateji/yazilar, ET:02.02.2014

Aydın, İ. (2012). *Öğretimde denetim: durum saptama değerlendirme ve geliştirme*, 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, M (2010), *Eğitim yönetimi*. 9. Baskı, Ankara: Hatiboğlu Bas. Yay. San. Tic. Ltd. Şti.

Ayık, A ve Ada, Ş (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2):429 -446

Baloğlu N ve Karadağ E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606

Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. Kırşehir: *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 13(2)*, 75-93.

Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, (2), 181-214.

Bangs, J ve Frost, D. (2012). Teacher Self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for educational international. *Education International Research Institute*, February 2012

Barnes, G. V. (2000). Self-efficacy and teaching effectiveness. *Journal of String Research*, 1, 627-643.

Başaran, İ. E. (1983). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama 1* (2), 197-210.

Bolat, O. İ. (2011). *Öz Yeterlilik ve Lider Üye Etkileşimi İlişkisi: Göze Girme Davranışları ve Güç Mesafesinin Etkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Buluç, B (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57 (15), 5-34.

Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.

Caprara, G. V., Barnabelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114.

Çalık, T., Sezgin, F, Kavgacı, H, Kılınç, A.Ç (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Güz, 2497-2504.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005), “The development and validation of a Turkish version of Teachers' Sense of Efficacy Scale”, *Eğitim ve Bilim*, 137 (30), 74-81.

Çelik, V (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları

Çelik, V (2011). Yönetim ve liderlik kuramları, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, (Edt: Vehbi Çelik), Ankara: Pegem Akademi, 76-99.

Çelik, V (2012a). *Örgüt kültürü ve yönetimi*, 5.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, V (2012b). *Eğitimsel Liderlik*, 6.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Çelikten, M (2011). Okul Örgütü ve Yönetimi, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, (Edt: Vehbi Çelik), Ankara: Pegem Akademi, 122-138.

Daft, R.L. (2003). *Organization theory and design*. Ohio: South-Western College Publishing.

Demir, K. (2008). Öğretim liderliği. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, (Edt: Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşad Yılmaz), Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, Z (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 158 (35), 1-13.

Dinçer, Ö. (2004). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*, 7. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.

Doğan, S (2007). *Vizyona dayalı liderlik*. 2.Baskı, İstanbul: Kare Yayınları.

Domsch, G. D. (2009). *A study investigating relationships between elementary principals' and teachers' self-efficacy and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database (UMI: 3383305).

Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.

Ekici, G. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 169 (38), 263-279.

Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: “Sürekli Geliştirme” temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 275–294.

Erden, Münire (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.

Erdoğan, İ.(1997). *İşletmelerde davranış*, İstanbul: Miad Yayınları.

Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Eren, E. (2001), *Yönetim ve organizasyon çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları.

Erkılıç, T.A (2013). Okul yönetiminde insan ilişkileri, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (Edt: Ruhi Sarpkaya). Geliştirilmiş 3.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık, 393-426.

Ertürk, M. (2001). *İşletme biliminin temel ilkeleri*. İstanbul: Beta Yayınları.

Gamsız, Ş, Yazıcı H. ve Altun F. (2013). Öğretmenlerde A tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumu. *Turkish Studies*, 8 (8), Summer 2013, 1475-1488.

Gökçe, O. (2013). İletişim nasıl daha iyi anlar ve anlaşılırım, Konya: Çizgi.

Gökyer, N. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Yesevi Yayınları.

Greenberg J. ve Baron, R. A. (2003), *Behavior in organization: Understanding and managing the human side of organization*. Eighth Edition, New Jersey, USA:, Prentice Hall.

Gümüşeli, A.İ (1996a) *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Yayınlanmamış Doçentlik Çalışması,

Gümüşeli, A.İ (1996b). Öğretim liderliği, *MPM Verimlilik Dergisi*, (4), http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/ogretim_liderligi.pdf, ET: 07.11.2013

Gümüşeli, A.İ (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları, *Eğitim Yönetimi*,28, 531-548.

Gürsel, M (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, 9.Baskı Eğitim Kitabevi, Konya.

Gürsel, M (2013). *Yönetime Yeni Yaklaşımlar*, Çizgi Kitabevi, Konya.

Hallinger, P & Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership.. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.

Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Annual Meeting of the Educational Research Exchange*, January 26, 2001, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452208.pdf>, ET: 08.03.2014

Hoy, W.K, Miskel, C. G (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*, (Çev. Edt: Selahattin Turan), Ankara: Nobel Yay. Dağ.

Ilgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 50-65.

İnandı, Y., Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 123-149.

Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. 21. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.

Karşlı, M. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*, İstanbul: Morpa Kültür Yay.

Kaya, S (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının fen öğretimi dersine bağlı olarak değişimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (10), 55-69.

Kaykanacı, M. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zaman. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 137-158.

Keser, Z, Gedikoğlu, T (2008). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-23.

Kırcaali, G. (1999). Bilim ve araştırma, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (Edt: Ali Atıf Bir), Ekişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1081.

Koç, Canan (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 240-255.

Koçak, F. ve Helvacı, M. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Haziran 2011, 1 (1), 33-55.

Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*, 11. Bası, İstanbul: Arıkan Yayınları.

Korkut, K. ve Babaoğlu E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 16 (8), 269-282.

Kotaman, H. (2008). Öz-yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXI* (1), 111-133.

Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.

Kurt, T (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 195-227.

Lewandowski, K. (2005). A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development. A Dissertation of Degree Doctor of Education, Indiana University of Pennsylvania.

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Morgan, G (1998). Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor, Çev: Gündüz Bulut, İstanbul: MESS Yayınları.

Msila, V. (2013). Instructional leadership: Empowering teachers through critical reflection and journal writing”, *J Soc Sci*, 35(2), 81-88.

Okutan, M ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Rize Örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 27-42.

Özdemir, S. (1998). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. 3.Baskı, Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.

Özdemir, S ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği, *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.

Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler - eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış* (4. Baskı). Bursa: Ekin Basım.

Özmen, A (1999). Örnekleme, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, (Edt: Ali Atıf Bir), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 23-54.

Rogers, K. D (2009). *Instructional leadership role and responsibilities of middle school assistant principals in virginia*, Educational Leadership and Policy Studies, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Unpublished Doctoral Dissertation

Schlechty, P.. C (2011). Okulu yeniden kurmak, Çev: Yüksel Özden, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Schwarzer, R & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *International Association of Applied Psychology, Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171

Senge, P.M (2007). Beşinci disiplin, 14.Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations” *Teaching and Teacher Education* 26, 1059-1069.

Stimson, Nancy (1997). *Eğitici önderlik*, Çev: Ahmet Ünver, İstanbul: Rota Yayınları.

Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği)”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.

Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile

grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(57),133-160.

Şimşek, Ş, Akgemci, T ve Çelik, A (1998). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Şişman, M. (1997). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tahaoğlu, F. ve Gediklioğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2009, 58, (15), 274-298.

Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel Liderlik Davranışları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (12), <http://kutuphane.pamukkale.edu.tr/dokuman/d000209.pdf>, ET: 01.09.2013

Tatlılıoğlu, K. Okyay, E. O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği rolleri (Gaziantep örneği). *Turkish Studies*, 7(7), 1045-1061.

Taymaz, H. (2003). Okul yönetimi. 7.Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.

TED, Türk Eğitim Derneği, (2009). *Öğretmen yeterlikleri*, Ankara: Okan Matbaacılık Basım Yayın

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tschannen - Moran, M, Hoy, A. W and Hoy, E. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 4.Baskı, Ankara: Pegem Akademi

Unutkan, G, A(1995). *İşletmelerde yönetim ve örgüt kültürü*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Ünal, A. (2013). Eğitim programlarının yönetimi, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Edt: Ruhi Sarpkaya), Geliştirilmiş 3.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık, 287-332.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.

Wildy, H., & Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary schools in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31, 43-31.

Yaman, S., Koray, Cansüğü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.

Yavuz, S. ve Coşkun, A. E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri, *H. Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286.

Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz-yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Türk Psikiyatri Dergisi*; 21(4), 301-308.

Yılmaz, K. (2008). Yönetim süreçleri. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (Edt. Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşad Yılmaz). Ankara. Pegem, 136-156.

Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yörük, S. ve Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 66-92.

Ekler:

Ek-1: Anket

Sayın Meslektaşım,

Bu anket, “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği Öğretmen Özyeterliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin uygulama aşaması ile ilgilidir ve veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Sorulara içten ve doğru cevap vermeniz çalışmanın sonucu açısından son derece önemlidir. Anketlere isim yazılmayacağını hatırlatır, katılımınız için teşekkür ederim.

Esra BULDUKLU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz?	() Kadın () Erkek
Yaşınız ?
Bulduğunuz okuldaki çalışma süreniz
Mesleki kıdeminiz?
Eğitim düzeyiniz?	() Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
Çalıştığınız okul?	() İlkokul () Ortaokul () Lise () Diğer
Çalıştığınız okul?	() Özel () Devlet
Mezun olduğunuz okul?
Branşınız ?	
Okulunuzun bulunduğu yerleşim birimi?	() İl merkezi () İlçe () Kasaba () Köy
Okulunuzdaki ÖĞRETMEN sayısı?
Okulunuzdaki ÖĞRENCİ sayısı?
Mevcut müdürünüzle çalışma süreniz

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİĞİNE YÖNELİK ANKET SORULAR

①

Hiçbir zaman

⑤

Her zaman

A. OKUL AMAÇLARININ BELİRLENMESİ VE PAYLAŞILMASI

1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama,	①	②	③	④	⑤
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	①	②	③	④	⑤
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	①	②	③	④	⑤
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma ,	①	②	③	④	⑤
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme,	①	②	③	④	⑤
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma,	①	②	③	④	⑤
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme,	①	②	③	④	⑤
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme,	①	②	③	④	⑤
9. Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme,					
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	①	②	③	④	⑤

B. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM SÜRECİNİN YÖNETİMİ

11. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama,	①	②	③	④	⑤
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme,	①	②	③	④	⑤
13. Okulda etkin öğretim için yeni kaynak ve imkan arayışı içerisinde olma,	①	②	③	④	⑤
14. Programla ilgili materyallerin(kitap, dergi, gazete, internet vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma,	①	②	③	④	⑤
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme,	①	②	③	④	⑤

16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme,	①	②	③	④	⑤
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme,	①	②	③	④	⑤
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama,	①	②	③	④	⑤
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme,	①	②	③	④	⑤
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme,	①	②	③	④	⑤
C. ÖĞRETİM SÜRECİ VE ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ					
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma,	①	②	③	④	⑤
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	①	②	③	④	⑤
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler ya	①	②	③	④	⑤
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme,	①	②	③	④	⑤
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme,	①	②	③	④	⑤
26. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme,	①	②	③	④	⑤
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme,	①	②	③	④	⑤
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama,	①	②	③	④	⑤
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme,	①	②	③	④	⑤
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	①	②	③	④	⑤
D. ÖĞRETMENLERİN DESTEKLENMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ					
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme,	①	②	③	④	⑤
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	①	②	③	④	⑤
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme,	①	②	③	④	⑤
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi çalışmaları düzenleme	①	②	③	④	⑤
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme,	①	②	③	④	⑤
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, Lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme,	①	②	③	④	⑤
37. Gazete, dergi ve internette, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma,	①	②	③	④	⑤
38. Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma,	①	②	③	④	⑤
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma,	①	②	③	④	⑤
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme,	①	②	③	④	⑤
E. DÜZENLİ ÖĞRETME-ÖĞRENME ÇEVRESİ VE İKLİMİ OLUŞTURMA					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme,	①	②	③	④	⑤
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme,	①	②	③	④	⑤
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	①	②	③	④	⑤
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma,	①	②	③	④	⑤
45. Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama,	①	②	③	④	⑤
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	①	②	③	④	⑤
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme,	①	②	③	④	⑤
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme,	①	②	③	④	⑤
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme	①	②	③	④	⑤
50. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlama,	①	②	③	④	⑤

ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Anketin bu bölümünde öğretmen öz yeteliğine ilişkin yargılara katılım düzeyleriniz ölçümlenmektedir. Bir öğretmen olarak, aşağıda ifade edilen durumları ne ölçüde yapabilirsiniz?

1.....3.....5.....7.....9

Yetersiz	Çok Az Yeterli	Biraz Yeterli	Oldukça Yeterli	Çok Yeterli						
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	

Ek-2: Enstitü Onayı:



Konu: Esra Bulduklı Y.L.Tez Çalışması Hk.

04/12/2013

Sayı:807698/071

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

KONYA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı 510112006 numaralı tezli yüksek lisans öğrencisi olan Esra BULDUKLU, “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği Öğretmen Özyeterliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı konuda tez çalışması yapmaktadır. Adı geçen konuda Müdürlüğüne bağlı okullarda araştırma yapılabilmesi hususunda gereğini arz ederiz.

Doç. Dr. İsmail Özgür ZEMBAT
Enstitü Müdürü

Ek – 1 : Danışman Onayı (1 sayfa)

Ek – 2 : Tez Taslağı (12 sayfa)

Ek – 3 : Anket örneği (3 sayfa)

Ek-3: Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308/605.99/3773968
Konu: Araştırma İzni

10/12/2013

MEVLANA ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 04/12/2013 tarihli ve 80769840/071 sayılı yazı

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı tezli yüksek lisans öğrencisi Esra BULDUKLU'nun "Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği Öğretmen Özyeterliliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasının uygulanma talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimizdeki Okul Müdürlerine uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

1-Anket Formu(3 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza:
Aslı ile Aynıdır.

13 ARA 2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4384-b19d-308b-b0c0-d40c kodu ile yapılabilir.

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
Tel : 0332 353 30 50 Faks : 0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme:
Bilgi:B.EKEN
Tel : 0332 353 30 50 /1316
istatistik42@meb.gov.tr