



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN
ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ
(SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ)

Abdullah ÇİLESİZ

Danışman

Doç. Dr. İbrahim GÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OCAK, 2019

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : ABDULLAH

Soyadı : ÇİLESİZ

Bölümü : Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerine İlişkin

Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri (Samsun İli Örneği)

İngilizce Adı : Secondary School Teachers' Opinions on Instructional

Leadership Features of School Managers (Samsun Example)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: ABDULLAH ÇİLESİZ

İmza:

KABUL VE ONAY

Abdullah ÇİLESİZ tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerine İlişkin Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri (Samsun İli Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İbrahim GÜL

Eğitim Yönetimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Şenol SEZER

Eğitim Bilimleri, Ordu Üniversitesi

Üye : Doç. Dr. Cevat ELMA

Eğitim Yönetimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Bu tezin **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/____

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



Oğullarım Furkan ile Yusuf'a...

TEŞEKKÜRLER

Bu çalışmanın tamamlanması uzun zaman almış ve sayısız insanın katkısıyla hazırlanmıştır. Öncelikle tezsiz yüksek lisans programında Samsun ili 19 Mayıs ilçesinde proje çalışması olarak uygulanmıştır. Sonrasında Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerinde uygulanmış, kapsamı oldukça genişletilerek yüksek lisans tezi olarak sunulmuştur.

Bu çalışmanın başlangıcından sonuna kadar her aşamasında engin görüş, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, sürekli yardım ve desteğini gördüğüm, daima sabırla, hassasiyetle, anlayışla yaklaşan değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. İbrahim GÜL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans öğrenimim ve tez sürecinde bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, görüşlerine başvurduğum hocalarım Doç. Dr. Cevat ELMA, Doç. Dr. Şenol SEZER, Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ASLAN ve Dr. Öğretim Üyesi Yüksel GÜNDÜZ'e teşekkür ederim.

Tez sürecinde fikirlerine başvurduğum, desteklerini aldığım ve tezimin analiz bölümüne yardımcı olan meslektaşlarım İhsan ONAY ve Nurcihan ZEHİR GÜLEBİ'ye, tez süresince birlikte çalıştığım ve veri topladığım kurumlarda destekleriyle bu süreci kolaylaştıran AR-GE proje uzmanı arkadaşlarıma, müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrencilere teşekkür ederim. Varlıklarıyla her zaman bana destek olan aileme sevgilerimi sunuyorum.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ (SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

ABDULLAH ÇİLESİZ

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK 2019

ÖZ

Son yıllarda eğitim yönetiminde lider yöneticiliğin önemi artmaktadır. Yöneticilerden etkili bir yönetici olmalarının yanında etkili bir lider de olmaları beklenmektedir. Eğitim sisteminde yeniliklerin okullarda başlaması bir zorunluluktur. Hızla gelişen ve değişen günümüz şartlarında etkili bir liderin kendini sürekli yenilemesi ve çevresini de bu yönde etkilemesi gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin her öğrencinin başta bilişsel, sosyal, psikolojik, estetik olmak üzere her yönden gelişmesi için etkin bir öğrenme çevresi oluşturması gerekir. Bunlar ancak etkili bir öğretimsel liderlik yapılarak gerçekleştirilebilir. Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en temel özellik, öğretimsel liderin öğrenme ve öğretme süreçleri üzerine odaklanmasıdır. Öğretimsel liderlik; öğrenciler, öğretim programı, öğrenme-öğretme süreçleriyle doğrudan ilgilenmeyi gerektirdiğinden, diğer liderlik türlerinden farklılaşır. Bu çalışmanın amacı, Samsun ilindeki ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Veri toplama aracı olarak Şişman'ın (2004) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ilgili geliştirdiği "Öğretimsel Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın istatistiksel analizlerinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışmada beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Alt ölçekleri frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde değerleriyle birlikte verilmiştir. Alt ölçeklerin normal dağılımına uygunluğu Kolmogorov Smirnov normallik testi ile incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov sonuçları normal dağılmadığı ($p \leq 0.05$) için verilerin analizinde parametrik olmayan (non-parametrik) istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Normal dağılıma göstermeyen

değişkenlerin iki grup arası karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi, üç ve daha fazla grup karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Çalışmadaki tüm istatistiksel analizlerde p değeri .05'in altındaki karşılaştırmalar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini başarılı bir şekilde yerine getirdiği ancak bu durumun özel okullarda daha yüksek düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Görev yapılan okul türlerine göre ölçeğin bütün alt boyutlarında, özel okullarda görev yapan okul müdürleri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre ölçeğin tüm alt boyutlarında Atakum ve Tekkeköy ilçeleri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Okulun bulunduğu yerleşim merkezine göre ölçeğin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutu haricindeki tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın yerleşim yeri köy lehine meydana geldiği, dolayısı ile de köy okullarındaki okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini şehirdeki (belde-ilçe) okul müdürlerine göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre devlet okullarındaki öğretmenler arasında ön lisans mezunları lehine anlamlı farklılık olduğu ancak özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre devlet okullarında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ve öğrenci sayılarının artmasının okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini yerine getirememelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Liderlik, öğretimsel liderlik, okul yöneticisi

Sayfa Sayısı : 117

Danışman : Doç. Dr. İbrahim GÜL

İkinci Danışman :

**SECONDARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ON OF
INSTRUCTIONAL LEADERSHIP FEATURES OF SCHOOL
MANAGERS (SAMSUN SAMPLE)**

MS Thesis

ABDULLAH CILESIZ

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

JANUARY 2019

ABSTRACT

In recent years, the importance of leader management in education management increases. Besides being an effective manager, it is also expected school administrators to be effective school leaders. In the education system, it is imperative that innovations start in schools. In today's rapidly changing schools, an effective leader must constantly renew himself and influence his environment in this direction. For this reason, school administrators should create an effective learning environment for each student to develop them in cognitive, social, psychological and aesthetic aspects. These developments can only be practised based on effective instructional leadership. The most important feature that distinguishes instructional leadership from other types of leadership is that the instructional leader focuses on learning and teaching processes. This study aims to determine the realisation level of instructional leadership roles of the secondary school principals in Samsun based on the opinions of teachers. Instructional Leadership Scale including 5-point Likert scale which developed by Sisman (2004) was used as a data collection tool. SPSS 17.0 package program was used in the statistical analysis of the study. Frequency, mean, standard deviation, and percentage scores were given related to the subscales. The normality of the data was examined by using Kolmogorov Smirnov normality test. According to Kolmogorov Smirnov results non-parametric statistical methods were used in the analysis of the data. The Mann Whitney U test was used to compare the two groups and Kruskal Wallis test was used for the comparison of three and more groups. p values below .05 were considered statistically significant in all statistical analyzes.

The results show that the school principals successfully fulfilled instructional leadership roles, but it was higher in private schools. A significant difference was found in all sub-dimensions of the scale in school type variable. Difference was found in favour of the school principals working in private schools. The mean scores differ significantly in favour of Atakum and Tekkeköy districts in all sub-dimensions of the scale. A significant difference was found in all sub-dimensions of the scale except of the sub-dimensions “Supporting and developing teachers” in terms of the settlement centre of the school variable. It was concluded that this difference occurred in favour of the village schools. The school principals working in the village schools performed educational leadership roles at a higher level than the school principals in the city (district-county). According to the teachers’ educational status, there was a significant difference between the teachers in public schools in favour of associate degree graduates, but there was no significant difference between teachers working in private schools. A significant difference was found in all sub-dimensions of the scale in terms of the number of students in the schools variable in favour of the public schools and the increase in the number of students leads to the fact that school principals fail to fulfill the instructional leadership characteristics. In addition, it was determined that there was no significant difference between the level of performing instructional leadership roles of school principals according to the gender and professional seniority variables.

Key Words :Leadership, Instructional Leadership, School Administrator

Number of Pages : 117

Advisor : Assoc. Prof. Dr. Ibrahim GUL

Co-advisor :

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	I
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	II
KABUL VE ONAY	III
TEŞEKKÜRLER	V
ÖZ.....	VI
ABSTRACT	VIII
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar LİSTESİ.....	XII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	3
1.2 Araştırmanın Amacı	7
1.3 Araştırmanın Alt Problemleri.....	7
1.4 Araştırmanın Önemi	8
1.5 Varsayımlar	9
1.6 Sınırlılıklar.....	9
1.7 Tanımlar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1 Yönetim	10
2.2 Eğitim ve Okul Yönetimi	10
2.3 Okul Yöneticisinin Yeterlikleri	11
2.4 Okul Yöneticisinin Görevleri	15
2.5 Liderlik ve Yöneticilik	16
2.6 Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar	17
2.7 Liderlik Kuramları	18
2.8 Öğretimsel Liderlik	21
2.8.1 Öğretimsel Liderin Özellikleri	23
2.8.2 Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları	26
2.9 İlgili Araştırmalar	43
2.9.1 Öğretim Liderliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
2.9.2 Öğretim Liderliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	53
YÖNTEM	53
3.1 Araştırmanın Modeli.....	53
3.2 Evren ve Örneklem	53
3.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	54
3.4 Verilerin Analizi	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	58
BULGULAR	58
4.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	58
4.2 Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	61
4.3 Katılımcıların Demografik Değişkenleri Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyine İlişkin Bulgular.....	63
4.3.1 Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları.....	63
4.3.2 Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları.....	65
4.3.3 Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları.....	67
4.3.4 Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları	70
4.3.5 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları	74
4.3.6 Okulun Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları.....	78
4.3.7 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları	83
BEŞİNCİ BÖLÜM	85
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	85
5.1 Sonuçlar.....	85
5.2 Tartışma	87
5.3 Öneriler	92
KAYNAKÇA	94
EKLER	101

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Lider ve Yönetici Arasındaki Temel Farklar.....	18
Tablo 2: Araştırma Evren ve Örnekleme.....	54
Tablo 3: Cronbach Alpha Güvenirlik Testi Sonuçları	54
Tablo 4: Faktör Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 5: Puan Aralıkları.....	56
Tablo 6: Değişkenler ve Verilerin Kolmogorov - Smirnov Normallik Testi Sonuçları	56
Tablo 7: Katılımcıların İlçelere Göre Dağılımları	58
Tablo 8: Katılımcıların Yerleşim Merkezine Göre Dağılımları.....	59
Tablo 9: Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımları.....	59
Tablo 10: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları	59
Tablo 11: Katılımcıların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları	60
Tablo 12: Katılımcıların Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları.....	60
Tablo 13: Okulların Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları	61
Tablo 14: Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	62
Tablo 15: İlçe Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N:1321).....	63
Tablo 16: Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları (N=1172).....	66
Tablo 17: Cinsiyet Değişkeni Açısından Devlet Okullarında Görevli Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (N=1172)	67
Tablo 18: Cinsiyet Değişkeni Açısından Özel Okullarda Görevli Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (N=149)	69
Tablo 19: Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Devlet Okullarında Görevli Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N=1172). 71	
Tablo 20: Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Özel Okullarda Görevli Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N=149)... 73	
Tablo 21: Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Devlet Okullarında Görevli Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N=1172)	75
Tablo 22: Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Özel Okullarda Görevli Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N=149)... 77	
Tablo 23: Okulun Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından Devlet Okullarındaki Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N=1172). 79	
Tablo 24: Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından Özel Okullarda Görevli Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (N=149). 81	
Tablo 25: Okul Türü Değişkeni Açısından Devlet ve Özel Okullarda Görevli Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (N=1321) 83	

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

I. GİRİŞ

Eğitim, bireyde istendik davranış değiştirme sürecidir. Bir ülkenin zenginliği ve geleceği için en değerli yatırım, insana yapılan yatırımdır. Eğitim, yaşadığımız yüzyılda kalkınmak veya daha müreffeh ülke olabilmek için yapılan çalışmalarda, çok önemli ve işlevsel bir araçtır. Eğitimin sonuçları uzun vadede ortaya çıksa da gerek sosyal gerekse ekonomik kalkınmayı sağlayan insan gücünün yetiştirilmesinde en önemli araç olarak hayatımızda yer almaktadır (Gedikoğlu, 2005).

Eğitim sisteminin merkezinde okullar bulunmaktadır. Toplumların değişmesinde ve gelişmesinde ön sıralarda yer alan okul örgütü, ayrıcalıklı ve önemli bir rol üstlenmektedir. Okulda gerçekleşen eğitim öğretim çalışmalarının ana amacı öğrencileri bilgi, beceri ve davranış olarak en iyi şekilde yetiştirmektir. Okullar, buldukları çevreyi etkiledikleri gibi çevresinden de etkilenirler. İşte bu etkileşimle birlikte bir değişim ve gelişim süreci gerçekleşmektedir. Bu değişimi gerçekleştirecek, bireyleri toplumsal yaşama hazırlama görevini de okullar üstlenmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemleri ve okullar her dönem toplumların ilgi odağında yerini almıştır.

Son yıllarda toplumda yaşanan birçok sorunun, eğitim sisteminin ihtiyaca cevap verememesinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Eğitim sistemindeki tıkanıklığın en önemli nedenlerinden birisi okulların ve yöneticilerinin toplumun ihtiyacına cevap verememesi olarak gösterilmektedir (Bursalıoğlu, 2000). “Toplum ve toplumun ihtiyaçları sürekli değişirken eğitim sistemleri ve bunun bir parçası olarak okullar ile okul yöneticileri bu değişime ayak uydurabilmekte midir?” sorusu her zaman sorulmaktadır. Günümüzde eğitimin amacı değişmiş, bilgiye ulaşmak bir dokunuş kadar kolaylaşmış, kurumların ve dolayısıyla okulların işlevi ve işleyişi değişim göstermiştir. Bu değişimi gerçekleştirme ve yönetmede en önemli görev, okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticileri eğitim-öğretim faaliyetlerinin başında

bulunduğu için, onların kişisel ve mesleki bilgi, beceri ve davranışları öğrenciler, öğretmenler, veliler ve diğerk okul çalışanları üzerinde etkili olmaktadır. Bu kadar önemli ve etkili bir konumda olan okul müdürlerinin belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Okullardaki değışimi ve dönüşümü gerçekleştirecek olanlar, klasik anlamdaki okul müdürleri değıl, öğretim liderleridir. Okul müdürlerinin temel görevi, Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda okulların devamlılığını sağlamak, okulu işler durumda tutmak ve okulun etkililiğini sağlamaktır (Gürsun, 2007). Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin, okulun geliştirilmesi ve değışimi ile öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Şişman, 2007). Okul müdürü, okulda olumlu bir örgütsel iklim oluşturarak öğretmenlerin verimli çalışması ve kendilerini geliştirmesini amaçlamalıdır. Bu amacı da ancak öğretim liderliği özelliklerini taşıyan okul yöneticileri gerçekleştirebilir (Şişman 2004). Öğretim lideri olarak okul yöneticisi; belli bir vizyonu olan, eğitim ve öğrenme konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk alabilen, iletişim becerisi yüksek, olumlu ilişkilere sahip, çalışkan ve azimli kişidir (Çelik, 2007). Öğretim liderleri; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal, estetik açılardan gelişmelerini ve öğrenmelerini sağlamanın yanında okullarında etkili ve verimli eğitim hizmeti sunmak durumundadır.

Okulun amaçlarına ulaşması, okuldaki maddi ve beşeri kaynakların en etkin şekilde kullanılması ile mümkündür. Okulun devamlılığını sağlamak ve amaçlarını gerçekleştirmek görevini üstlenen okul müdürleri bu görevlerini gerçekleştirmek için öğretimsel liderlik rollerini en etkili biçimde gerçekleştirmelidir. Şayet okul liderleri öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirebilirse, öğretmenler ve öğrenciler de okulun amaçlarını ulaşmak için daha fazla gayret gösterecektir (Taş, 2000).

Eğitim sisteminin varlığını sürdürmesi ve ulaşılacak istenen amaçların gerçekleştirebilmesi eğitim yönetimiyle ilgilidir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin etkili lider yönetici davranışlarını kazanmış olmaları bir zorunluluktur. Çağdaş okul yöneticisi; etkili iletişim sağlayabilen, pedagojik olarak geniş insan bilgisine sahip, dili etkin, doğru ve en güzel şekilde kullanabilen, matematik, felsefe, uygarlık tarihi

eğitimi almış, bilgiyi yöneten, yabancı dil bilen, bilişim teknolojilerine hâkim, beden ve ruh sağlığı yönünden sağlıklı, eğitime inanan; dolayısı ile kendini alanında en iyi Şekilde yetiştirmiş liderlik özellikleri baskın olan kişidir (Açıkalın, 1998). Okul yöneticileri ekip lideri, yol gösterici, işleri kolaylaştıran, gücü paylaşan, belli bir vizyonu olan kişilerdir.

Türkiye’de okullarda verilen eğitim son zamanlarda sıklıkla eleştirilmekte, eğitimin baş aktörleri olan yöneticiler de bundan payını almaktadır. Günümüzde artık okul yöneticisi bir yönetici olmaktan ziyade etkili bir lider olmak durumundadır. Bu bağlamda okulda her öğrencinin öğrenmesi için etkili bir öğrenme ortamı, her öğretmenin motivasyonunu üst seviyede tutmak için etkin bir okul iklimi oluşturmak durumundadır. Özellikle ilköğretimde, eğitim ve bilim alanındaki teknolojik gelişmelerle birlikte ğretim yöntem ve teknikleri de değişmektedir. Bu gelişim ve değişimler sonucunda ğretim programları da farklılaşmıştır. Öte yandan toplumun okullardan beklentileri çeşitlenmiştir. Bu beklentileri gerçekleştirmek için eğitim yöneticileri, öğretimsel liderlik rollerini en etkin Şekilde stlenmelidir (Sağır ve Memişoğlu, 2012). Öğretim liderinin yapması gereken öncelikli çalışmalar; okulun asıl işlevinin farkında olarak vizyon ve misyon geliştirme, okulun hedeflerini çalışanlarla birlikte oluşturma, yorumlama ve aktarma, öğretmenleri eğitim ortamlarında ziyaret ederek rehberlik etme, eğitsel faaliyetlerde onlara destek verme, eğitim ve ğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramasını nleme, ğrenci başarı durumlarını izleme, olumlu öğrenme ortamı oluşturma, başarıyı artırıcı çalışmalar yapma, eğitim ğretim sürecini denetleme olmalıdır (Balcı, 2007).

Okul müdürlerinin ğretim liderliği rolleri eğitim sistemimizin her alanına etki ettiğinden dolayı bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemektir.

1.1 Problem Durumu

Günümüzde bilimde, teknolojiye, ekonomide, toplumsal hayatta, kısaca tüm yaşantımızda meydana gelen hızlı değişim, eğitim sektöründe de birçok değişikliği beraberinde getirmektedir.

Bilgi, çağın yeni değeri olarak sahibine önemli değerler katarken; bilgiyi yönlendirmek, yönetmek ve üst düzeyde bundan yararlanmak çağın en önemli sorunu olmuştur. Bilginin yönlendirilmesi sorunu, bilgi ile donanmış insanların da yönetilmesi sorununu beraberinde getirmiştir. Değişimin etkisi okullara kadar girmekte, bilgi giderek artmakta, okul yöneticisinin konumu değişmektedir (Keskinılıç, 2007).

Okulların hayatın her alanında meydana gelen bu değişime cevap verecek nitelikte olması, toplumdaki değişim ve gelişmelere ayak uydurması ve her yönüyle donanımlı ve bilgili insan yetiştirmesi gerekmektedir. Çünkü okullar bilgi üreten, yayan ve yönlendiren kurumlardır. Hızlı bir değişim ve gelişim içerisindeki, hatta değişimin kaynağı konumundaki okulların yönetimi, her dönemde gündeme alınmış, özellikle de yönetici yeterlikleri ve standartları konusu ön plana çıkmıştır (Aslan, 2012).

Okul müdürleri, mevcut mevzuatı uygulayarak ve statükoyu sürdürerek günümüz bilgi çağında etkili bir okul yöneticisi olamaz. Okul yöneticisi; küreselleşme ile birlikte bilimsel tutum ve davranışlar, toplam kalite yönetimi, örgütsel öğrenme, bilgi teknolojileri gibi alanlarda yeni roller üstlenmelidir. Okul yöneticisi okulun misyon ve vizyonuna ulaşılabilmesi için uygun okul iklimini oluşturmakla görevlidir. Sonuç olarak; günümüzün eğitim yöneticileri, okulunun mevcut durumunu sürekli geliştirmeli, okulunu belirlenen amaçlara ulaştırmak için eğitim süreçlerini yeniden düzenlemelidir (Helvacı, 2007).

Yönetici, mevcut değerleri takip eden değil, yenilerini de üreten ve bu yolla toplumu geliştiren, yenileyen ve sürekliliğini sağlayan örgütlerin canlı kalmasını sağlayan bir ara bulucudur (Bursalıoğlu, 2005). Bu nedenle okulların çağın gereksinimlerine ayak uydurmaktan ziyade toplumu daha ileriye taşıyan bir işlevi vardır. Okulların etkili ve verimli olmaları da yöneticilere bağlıdır. Drucker (1994), yönetimin somut bir iş ve somut bilgi, beceri ve sorumluluk gerektirdiğini, yöneticilerin bu sorumluluğu taşıyarak, bunların yönetime olan katkısını bilecek yeterliğe sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir (aktaran Özden ve Turan, 2005).

Okul müdürü okulun başarıya ulaşılmasında birinci derecede sorumlu olan kişidir. Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar başarılı okulların başarılarını başarılı

okul müdürlerine borçlu olduğunu göstermiştir. Nitekim Matthews ve Hill (2010), iyi okulların yönetim yapısı incelendiğinde başarının kaynağının esnek ve başarılı bir liderlik olduğunu belirtmiştir (aktaran Aslan, 2012). Bu yönüyle okul başarisında okul müdürleri doğrudan sorumluluk sahibi olduğundan ğretimi iyileştirmek ve okul başarisını artırmak, okul müdürünün karar verme ve kararlarını uygularken ortaya koyacağı sorunları zebilme becerisiyle yakından ilişkilidir (elikten, 2002). Bu becerilerin kazandırılması ve okul müdürlerinin geleneksel rollerinden sıyrılıp, ğretim lideri olarak yetiştirilmesi için belirli yeterlikler ve standartlar geliştirilmelidir. Okul müdürleri, yasal yetkiyi kullanan yönetici yerine etkili liderlik yaparak sorunlarla başa çıkabilecek yeterlikte yetiştirilmelidir (Aslan, 2012). Bu nedenle okul yöneticilerinden okulun standart işlerini yerine getiren yönetici olmanın ötesinde “toplum lideri”, “insan kaynakları yöneticisi”, “demokratik lider”, “araştırmacı” ve en önemlisi “ğretim lideri” olması beklenmektedir (şahin, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığınca okul müdürünün görev ve sorumlulukları açıklanırken, okulun tüm yönleriyle okul müdürü tarafından yönetildiği belirtilmiştir. Okul müdürlerinin ğretim programlarına uygun olarak ders okutmanın yanında, kanun ve yönetmeliklere göre gerekli düzenleme ve görevleri yerine getirme, okulun öğretimsel amaçları doğrultusunda faaliyet göstermesini ve okulun yönetimini sağlama gibi görev ve sorumlulukları vardır. Bununla birlikte okul müdürleri görev alanı içindeki her türlü eğitim ğretim faaliyetlerinden, okulun yazışmalarından, eğitsel ve sosyal etkinliklerden, okul içerisindeki beslenme, güvenlik, temizlik gibi görevlerin yerine getirilmesinden ve üst amirleri tarafından verilen görevlerin gerçekleştirmekten sorumludur (MEB, 2014).

Literatürde, okul müdürünün liderliği ile ilgili farklı sınıflandırmalar yer almaktadır. Bunlardan en yaygın kullanılan ABD Florida eyaletinde geliştirilen Florida Okul Müdürleri Liderlik Standartlarına göre okul liderlerinden işin gerekleriyle ve sahip olunan yetkilerle uyumlu olacak şekilde “ğretim liderliği, operasyonel liderlik ve okul liderliği” olmak üzere üç standardı gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Aktaran Aslan, 2012):

Müdür; liderlik, bilgi yönetimi, mesleki gelişim, insan kaynakları, örgüt yönetimi, finans yönetimi ve bilgi sistemleri gibi alanlarda teknik yeterlikleri kullanarak

sorunlarla başa çıkabilir (Balcı, 2007). Ancak 2000’li yıllarda Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarının tamamen değişmesi, eğitim ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, toplumun özellikle de velilerin okuldan beklentilerinin değişmesi okul müdürlerinin de öğretimsel liderlik rollerini de etkin olarak gerçekleştirmesini zorunlu kılmıştır (Aslan, 2012). Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi; okulun amaçlarını gerçekleştirmek için okulun vizyon ve misyonunu tanımlamalı, okula uygun strateji belirlemeli ve bunları okul üyelerinin benimsemesine ve paylaşmasına öncülük etmelidir (Şişman, 2004). Ancak okullarda ve eğitim sistemlerinde birtakım sorunların ortaya çıkması her zaman muhtemel olduğundan okul yöneticileri de öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken bir dizi sorunla karşılaşabilir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan bu sorunlar bir liderlik sorunudur. Okullar programlanan işlevlerini çok iyi gerçekleştirse dahi değişen ve gelişen dönemin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Dönemin ihtiyaçlarını öngörebilen yöneticiler sorunları daha kolay çözebilir (Özden, 2005).

Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim, mesleki hayatlarında yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle okul yöneticileri öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmek suretiyle, öğretmenlerinin mesleki yetkinliklerini ve verimliliklerini geliştirme görevlerini de yerine getirmiş olur (Sağır ve Memişoğlu, 2012).

Okullarda eğitim hizmetlerinin niteliğini belirleyen birçok değişken vardır. Sürekli gelişen bilgi çağında toplumun beklediği nitelikli insan gücünün yetiştirilebilmesi için eğitim kurumlarının amaçlarının ve yapısının da sürekli değişmesi gerekmektedir. Yaşanan hızlı değişmelerle okullara yüklenen görev ve sorumluluklar da değişmeye başlamıştır. Okulların, çağın gereklerini karşılayabilmeleri için nitelikli yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin, dönemin değişen şartlarına uyum sağlayabilecek bilgi birikimine sahip olmaları, kendi kurumlarında çalışanları ve öğrencileri sürekli öğrenmeye yönlendirmeleri, gelişime açık olmalarını sağlamaları yoluyla örgütün verimini arttırmaları gerekmektedir. Buna rağmen okul yöneticileri, değişkenlerin bir kısmını kontrol edebilirken önemli bir kısma ise etki edememektedir. Okul yöneticileri, okulun beşeri ve maddi kaynaklarını etkin olarak kullanarak eğitim kalitesini ve başarısını önemli ölçüde etkiler. Bu yönüyle öğretimsel liderlik okullarda insan ve madde kaynaklarının etkili kullanılmasında oldukça önemlidir (Sağır ve Memişoğlu, 2012).

Ülkemizde yöneticiliğin bir meslek haline gelmemiş olması, yöneticilerin hizmet öncesi veya hizmet içinde yetiştirilmelerine gerekli önemin verilmemesi ve yöneticiliğin öğretmenliğin devamı olarak görülmesi pek çok öğretmenin ve yöneticinin gerekli altyapıya ve yeterliğe sahip olmadan mesleğe girmesine neden olmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretimsel yeterliklerinin irdelenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırma; öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada temel amaç; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemektir.

1.3 Araştırmanın Alt Problemleri

1. Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, devlet ve özel okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları;
 - a. Okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme
 - b. Eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi
 - c. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
 - d. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
 - e. Düzenli öğrenme öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulmasıalt boyutlarında hangi düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri; okulunun bulunduğu ilçeye, okulunun yerleşim yerine, cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, okulunun öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Devlet okullarında çalışan ortaokul öğretmenleri ile özel okullarda çalışan ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Hızla gelişen dünyada bilgiye yaklaşımın değişmesi çağın gerekleri ile birlikte eğitim kurumlarının amaçlarını ve yapısını da değiştirmektedir. Okul yöneticilerinin geleneksel yönetim anlayışına göre okulları yönetmeleri çağın gereklerini karşılayabilmeleri açısından oldukça güçtür. Bu nedenle okul yöneticileri, değişim ve dönüşümü sağlayacak bilgi donanımına sahip olmalı, beklentileri karşılayabilmeli ve okulun verimliliğini artırmaya dönük çalışmalar yapabilmelidir. Okul yöneticiler, kurumlarının yapısını ve işleyişini etkileyen her türlü yeni düşünce ve yaklaşımları izleyebilmeli ve sisteme uyarlayabilmelidir (Tekeli, 2005).

Günümüzde eğitim başarısını artırmak için standartları yükseltme, eğitime yeni kaynaklar bulma ve rutin değişiklikler yapma konusunda önemli gelişmeler olsa da yetersiz kalmaktadır. Okulların klasik liderlik anlayışıyla günümüz gelişmelerine ayak uydurabilmeleri ve toplumun ihtiyaç duyduğu insanları yetiştirebilmeleri pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle farklı örgüt ve yönetim yaklaşımları denenmektedir. Bunlardan bazıları; öğrenen örgütler, sıfır hata, tam öğrenme, okul merkezli yönetim, kendi kendini yöneten okullar, katımlı yönetimdir (Helvacı, 2007). Bu yönetim kavramları, okul yöneticilerinin rollerine ve sorumluluklarına yeni boyutlar getirmiştir.

Öğretim liderliği, eğitimin kaynağı olan okullarda ön plana çıkan önemli bir ihtiyaçtır. Bu nedenle bu araştırma bulgularının, okulların çağın gereklerine ve bilimsel gelişmelere uygun yönetilip yönetilmediğinin ortaya konması ve ilgili yöneticilerde öğretimsel liderlik yeterliklerinin belirlenmesi açısından Türk Milli Eğitim Sistemine ilişkin uygulamalara getireceği katkıdan dolayı önemli bulunmaktadır.

Ayrıca bu araştırma bulgularının, okul müdürlerinin atanmasında, yetiştirilmesinde ve görevde yükseltilmesinde ilgililere ışık tutması ve yeni araştırma konularının ortaya çıkmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.5 Varsayımlar

1. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin, uygulanan ölçeği içten ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Ölçme aracının, ölçülen nitelikleri tam ve doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

1. Araştırma; ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderliğin okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme, eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme- öğretim çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutlarındaki rolleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları, 2014–2015 Eğitim Öğretim Yılı Samsun ili Atakum, Canik, İlkadım, Tekkeköy ilçesindeki devlet ve özel ortaokullarında görev yapan ortaokul öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Liderlik: Belirlenen hedeflere yönelik başkalarını etkileyebilme faaliyetlere yönlendirebilme gücüdür (Şişman, 2004).

Okul Müdürü: Yönetimsel bakımdan görev yaptığı okuldaki işlerden sorumlu kişidir (MEB, 2003).

Öğretimsel Liderlik: Okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme, eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme- öğretim çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutlarından oluşan; okul yöneticisi, öğretmen ve müfettişlerin okula ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışlardır (Şişman, 2004).

Yönetici: Okullarda görevli müdür ve müdür yardımcıları anlamında kullanılmıştır.

Yönetim: Örgütleyici eylemler ve bu eylemleri yürüten araçlar bütünüdür (Özden, 2002).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yönetim, liderlik ve öğretimsel liderlik ile ilgili kavramsal bilgilere ve konu ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 Yönetim

Yönetim; bir işin yapılması, bir kararın alınması ile ilgili toplumsal bir süreçtir (Kaya, 1993). Aydın'a (1994) göre yönetim, örgütün ortak amaçlarını gerçekleştirebilmesi için mevcut beşeri ve maddi kaynakların etkili bir şekilde kullanılması; örgütsel amaçlara ulaşabilmek için bireysel ve grupla yapılan çabaların ortak amaca yönlendirilmesidir. Buna göre yönetim; örgütsel hedeflere ulaşmada, eldeki insan gücü ve maddi imkanların bir amaca yönelik planlanması, yönetilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerini ifade etmektedir (Tanrıöğen, 1996).

Yönetim ile ilgili tanımlara bakıldığında, yönetimin temelinde insan ve madde kaynağını en etkili şekilde kullanma düşüncesi olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak, girdisi ve çıktısı insan olan, toplumdaki her örgütün temelinde katkı sağlayan, okulların gelişim ve yenileşmesinden sorumlu yönetimin önemi yadsınamaz.

2.2 Eğitim ve Okul Yönetimi

Alanyazına bakıldığında, eğitim yönetimi ile okul yönetimi ifadeleri bazen birbirinin yerine kullanılabilir. Oysa ki eğitim yönetim, okul yönetimini de kapsayan daha geniş bir alandır. Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır (Şişman ve Turan, 2005).

Bir süreç olarak eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla kurulan, milli eğitimin amaçlarına ulaşabilmesinde etkili olan, eğitim personeli ile diğer kaynakları örgütleyip eyleme geçiren bir süreçtir (Başaran, 1982). Erdoğan (2002) ise eğitim yönetimini mevcut kaynakların en etkili şekilde kullanılarak önceden ortaya konulan amaçlara ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen etkinlikler şeklinde tanımlamaktadır.

Eğitim yönetimi ve onun alt uygulama alanı olan okul yönetiminin temel amacı; toplumun eğitim politikalarına ve örgütün amaçlarına göre insanlara değişen dünyaya uyum sağlayacak bilgi ve beceriler kazandırarak kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamak, aynı zamanda örgütün gelişimine de imkân tanımaktır.

Keskinkılıç'a (2007) göre okul yönetiminin temel görevi, Türk milli eğitiminin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitim politikasını uygulamaktır. Okullara verilen bu görev okulu amaçlarına göre yaŐatmak ve geliştirmekten sorumlu olan okul yöneticileri aracılığı ile yerine getirilir. Okulların amaçları yapısal yönden aynı gibi gözükse de okul yönetiminden kaynaklanan özellikler okulları birbirinden ayırmaktadır.

Okul sosyal bir örgüttür ve okulun en öncelikli görevi iyi vatandaŐlar yetiştirmektir. Bunun yanında ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilmesi, bireyin sosyalleŐtirilmesi ve hayata hazırlanması da okulun görevleri arasındadır (Gül, 2013). Bu kapsamda en önemli görev okul yöneticisine düŐer. Okul yöneticisi, okuldaki her türlü beşeri ve maddi kaynağı en verimli ve en etkin biçimde kullanarak okulun amaçlarının gerçekleŐmesini sağlar (Taymaz, 1997).

Okul yönetimi, okulu amaçlarına uygun olarak yaŐatma açısından oldukça önemlidir. Okul yöneticisinin okulu amaçlarına uygun olarak yaŐatabilmesi, beşeri ve maddi kaynakları en verimli biçimde kullanabilmesi, okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır. Bu kavram ve süreçlerin davranışa çevrilebilmesi için, okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur (Bursalıoğlu, 2000).

2.3 Okul Yöneticisinin Yeterlikleri

Yeterlik, yapılması gereken görevleri gerçekleŐtirebilecek bilgi ve becerilere sahip olmaktır (Bursalıoğlu, 1981). Öğrenci, ğretmen, veli gibi birçok kiŐiyi denetimi altına alan okul yöneticisi, gerekli bilgiye ve bu bilgiyi kullanacak beceriye sahip olmalıdır. Çünkü okul yöneticileri, okulun etkililiği ve verimliliğinden en fazla sorumlu olan kiŐilerdir.

Yöneticinin yeterliği, yönetimde bilgili ve becerikli olmasına ve yönetime karşı olumlu bir tutum takınmasına bağlıdır. Yönetimde yeterlik, yönetim kavram ve kuramlarında, yönetim teknolojisinde, insan ilişkilerinde, örgütün yapısını kurmada ve yenileştirmede, yönetimin işlevlerinde, yönetim sürecinde bilgili ve becerikli olmaktır. Bu yeterlik, yönetime ilişkin bilgi ve becerileri tanıma aşamasından, yönetimin gereklerini uygulama aşamasına kadar değişik düzeylerde olabilir (Başaran, 2004).

Okul yöneticileri önemli bazı genel yeterliklere sahip olmalıdır. Genel yeterliklere sahip bir okul yöneticisi; okulun misyonunu, amaçlarını ve felsefesini açıklamalı, okulun politikasını belirlemeli ve tanıtmalı, okul faaliyetleri için ihtiyaçları gidermeli, okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim ortamı geliştirmeli, okulda kişiler ve gruplar arasındaki etkileşimi sağlamalı, eğitim öğretim etkinliklerini planlamalı, çevreyi iyi tanımalı ve çevrenin desteğini almalı, okul içinde ve dışındaki unsurlarla etkili iletişim kurmalı ve eşgüdüm sağlamalı, etkili bir örgüt yönetimi geliştirmeli ve uygulamalı, yapılan çalışmalarını sürekli izlemeli ve değerlendirmelidir (Kaya, 1993).

Ülkemizde halen okul yöneticilerinin nitelikleri, yetiştirilmesi ve atanması konularında bilimsel temelli bir eğitim yöneticisi yetiştirme politikası geliştirilememiştir. Okul müdürleri, önceleri belirli ölçütleri taşıyan öğretmenler arasından sınav yapıldıktan sonra sözlü değerlendirme denilen görelî ölçütlere göre atanmaktayken, artık sınav da kaldırılarak tamamen sözlü değerlendirme sistemine geçilmiştir. Okul müdürleri de kendi belirlediği öğretmenler arasından müdür yardımcılarını belirlemiştir. Bu durumda sendikaların etkileri şaibelere yol açmış, okul yöneticiliği bilimsellikten tamamen uzaklaşmıştır. 2016 yılı itibari ile okul müdürleri sözlü değerlendirme ile belirlenmeye devam edilirken, müdür yardımcılığında tekrar sınav ölçütü getirilmiştir. Görüldüğü gibi yıllarca okul yöneticiliği bilimsellikten uzak somut ölçütler olmadığından, sürekli mahkeme kararları ile iptal edilen, karmakarışık bir sürece dönüşmüştür.

Eğitimde istenilen hedeflere ulaşabilmek için çalışanları ve tüm paydaşları örgütleyen, yönlendiren, koordine eden ve denetleyen, okul yöneticileridir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığının eğitim stratejisi ve

politikaları doğrultusunda görevini yerine getirebilmeleri, onların belirli yeteneklere sahip olmalarını gerektirmektedir (Gürsel, 1995).

Konunun uzmanları, okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikleri kavramsal, insani ve teknik yeterlikler olmak üzere üç boyutta ele almaktadır (Bursalıoğlu, 2005):

a. Kavramsal Yeterlikler: Kavramsal yeterlikler, okul yöneticisinin okulunu bulunduğu toplum içerisinde, eğitim sisteminde ve evrensel ölçüler içerisinde görebilmesi, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri takip edebilmesi, kavrayabilmesi ve örgün eğitim içinde bu kuramsal ve kavramsal bilgiyi kullanması yeteneğidir. Kavramsal yeterlikler, okulu bir bütün olarak algılayabilmeyi gerektirir (Açıkgöz, 1994). Okul yöneticisinin kavramsal yeteneği, başta yönetim kuramları, örgüt, insan davranışları ve eğitim felsefesi olmak üzere eğitim alanının tümüne kuramsal bir bakış açısıyla bakmayı sağlayacak bilim dallarında bilgi sahibi olmayı gerektirir (Kayıkçı, 2001). Kavramsal yeterlik, yöneticilerin kurumunu genel bir bakış açısı ile görebilme, duyabilme ve anlayabilme yeteneğidir.

b. İnsancıl Yeterlikler: İnsancıl yetenekler, yöneticinin insanlarla hem bire bir hem de grup olarak çalışabilmesini, onları anlamasını ve güdüleyebilmesini gerektiren yeterliklerdir. Toplumsal bir yapı içerisinde olan yöneticinin, bilgi ve becerilerinin yanında insan ilişkileri yeterliklerine sahip olması gerekir. Başka bir deyişle, insanlarla ortak amaç oluşturabilme ve etkili çalışabilmedir. Diğer insanlar hakkındaki varsayımlar, inanç ve tutumlar, bunların kullanılış yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları göz önüne alma, ilgilenme, güven duyma ve yetki verme, anlaşabilme, hedeflere ulaşmada insan potansiyellerini anlama gibi insan ilişkilerine yönelik özellikler insancıl yeterlikler olarak ele alınır (Başar, 2000). İnsancıl yeterlikler, yöneticilerin çalışanları ve paydaşlarıyla etkili bir biçimde çalışma ve işbirliği yapmaya yönelik yeterliklerdir.

c. Teknik Yeterlikler: Teknik yeterlikler, yöneticinin çalışma alanlarındaki teknik konularda bilgi ve beceri sahibi olmasıdır. Öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim süreçlerinin etkin uygulanmasında uzmanlık gerektirir. Yöneticinin muhasebe, inşaat, finansman gibi alanlardaki yeterlikleri ile örgütün yapısı, politikalar ve programlar üzerindeki etkisi de teknik yeterlikler içinde değerlendirilir (Açıkgöz,

1994). Yönetici, çalışma alanlarında yapabileceklerini teknik yeterliklerine, uzmanlık bilgi ve becerisine bağlı olarak gösterebilir. Her alandaki gibi teknik konularda da yönetici, örgütünde yaptığı işin lideri olmalıdır.

Okul müdürleri okullarında yönetici olmaktan çok lider özelliklere sahip olmalıdır. Günümüzde modern yönetim yaklaşımları okul yönetimini lider olmaya yönlendirir. Yapılan araştırmalar okul müdürlerinin yöneticilikten ziyade liderlik özelliklerine sahip olması gerektiğini, bunun için de birtakım yeterlikleri taşıması gerektiğini göstermektedir. Bursalıoğlu (1981); okul müdürünün sahip olması gereken yeterlikleri karar verme, planlama, örgütleme, denetleme, okul içi ve dışı iletişim sağlama, okul içi ve dışı eğitim faaliyetlerini koordine ve denetleme şeklinde sıralamaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin etkili yönetim, liderlik, okul iklimi, disiplin, personel ilişkileri, araştırma ve geliştirme konularında yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir.

Okul müdürünün sahip olması gereken yeterliklere bakıldığında, bunların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Okulları çağın gereklerine uygun olarak geleceğe taşıyabilmeleri, okul yöneticilerinin bu yeterlikleri en etkili şekilde yerine getirebilmelerine bağlıdır. Özellikle, eğitim ve okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak kabul edildiği ülkelerde, belirli yeterliklere sahip kişiler yönetici olabilmektedir.

Okul yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi, yönetici adaylarının objektif ölçütlere göre seçilmesi, eğitim yöneticisinin lisansüstü ve hizmet içi eğitimle yetiştirilmesi, özlük haklarının yeniden düzenlenmesi, yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması günden güne önem kazanmaktadır (Taymaz, 2003). Ancak Türkiye’de eğitim ya da okul liderlerinin yeterlik alanlarının belirlenmesi hususunda birtakım teorik ve pratik çalışmalar gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, okul yöneticiliği meslek olarak kabul edilmediği için bu yeterlikler sadece belirlenmekte, bir türlü uygulamaya konulamamaktadır. Özetle belirtmek gerekirse, okul yöneticilerinin yöneticilik rollerinin giderek değiştiği günümüzde, okul müdürleri yöneticilikten ziyade okul lideri olması gerekmektedir.

2.4 Okul Yöneticisinin Görevleri

Okul yöneticisi, etkili bir öğretim liderliği için okuldaki faaliyetleri planlayan, okulun güçlerini ve kaynaklarını örgütleyen, okulun işgörenleri ile etkin bir iletişim içerisinde olan, kurumu hedeflerine ulaşmasını sağlamak ve verimli çalışmasını sağlamak amacıyla eylemleri ve faaliyetleri denetleyen kimselerdir (Başaran, 1996).

Geleneksel anlamda okul müdürünün temel görevi, yönetim süreçleri ve işlevleri kullanarak belirlenen amaçlara ulaşabilmek için gerekli kaynakları sağlamak olarak belirtilmektedir. Ancak günümüzde okul müdürünün görevleri değişmiştir. Çağdaş okul müdürünün görev ve sorumlulukları liderlik yapmak, etkin iletişim sağlamak, işbirliği yapmak, program geliştirme, öğrenme ve öğretmen süreçleri yönetme, performans değerlendirme gibi birçok boyutta toplanmaktadır. Okul müdürü; gelecek odaklı, misyonu ve vizyonu olan, hayata ve olaylara daha geniş açıdan bakabilen ve okulun amaçlarını öğrenme öğretim süreçleri ile bütünleştirebilen, okulu ahlaki ve etik değerler üzerine inşa eden, tavır ve davranışlarıyla başkalarına ilham kaynağı olan, dürüst, çalışkan, erdemli ve lider bir kişidir (Açıkalm, Şişman ve Turan, 2007).

Her ne kadar etkili okul yöneticisinin davranışları konusunda genel uzlaşma sağlanamamış, özellikler listesi belirlenmemiş ise de yapılan araştırmalar, başarılı okul müdürlerinin genellikle aşağıdaki belirli özellikleri taşıdığını göstermektedir (Şişman ve Turan, 2005, s. 102):

- “Zamanlarının çoğunu öğrenme konularına ayırır ve kendileri de başöğretmen olarak öğrenme öğretmen sürecine dâhil olur.
- Öğrencilere sevgisini gösterir, muhabbet besler ve güvenir.
- Okulda işbirliği içerisinde çalışmayı ön planda tutar, insanlarla birlikte etkili çalışır.
- Okul başarısını artırmak için sürekli bir çaba içerisinde.
- Okul müdürlüğünü, geleneksel bir görevden ziyade, okulun misyonunu ve amaçlarını gerçekleştirmek için bir araç olarak görmektedir.
- Değişime ve yeniliklere açıktır. Okul geliştirme konusunda strateji üreten etkin liderlerdir.”

Okul yöneticileri; okulu kanun, yönetmelik, tüzük gibi yasaların kendilerine verdiği yetki çerçevesinde mevzuata uygun olarak okulun amaçlarını gerçekleştirmesinden, insan kaynağı ve diğer kaynakların sağlanmasından ve en doğru şekilde kullanılmasından, eğitim ve öğretimle ilgili etkinliklerin planlanıp uygulanmasından, değerlendirilmesinden, okuldaki işbirliği, iletişim ve eşgüdümün sağlanmasından sorumludur. Bunları yaparken, okul müdürünün okul içi ve okul dışı beklentileri dikkate alması gerekir. Okulu amacına uygun olarak yaşatabilmek için, her okul yöneticisi, görev yetki ve sorumluluklarının neler olduğunu bilmeli, belli yeterliklere sahip olmalıdır.

2.5 Liderlik ve Yöneticilik

Yönetim konusu ele alındığında yönetici ve lider kavramları öne çıkmaktadır. İşlevsel olarak birbirine yakın gibi gözükse de bu kavramlar anlam bakımından farklılıklar göstermektedir. Yönetici, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgütün yapısını işleten insan; lider ise takipçilerine öncülük eden, yol gösteren, aydınlatan kişi olarak görülmektedir. Liderliğin yenilik ve değişiklik yapma özelliği ön planda iken; yöneticiliğin var olan örgütsel yapıyı koruması ve kullanması ön plandadır (Aslan, 2012).

Gürüz ve Gürel'e (2006) göre lider, belirlenen amaçlar doğrultusunda grup üyelerini başarılı olmaya yönlendiren, bütün çalışmalarını koordine ve kontrol eden, alanı ile ilgili sahip olması gereken özellikleri ve yetenekleri kazanmış kişidir. Bir başka tanıma göre ise liderlik; belirli koşullarda, belirli amaçlara ulaşmak için, bir kişinin başkalarını etkileme ve yönlendirme süreci, lider ise başkalarını belirlenen amaçlar doğrultusunda davranmaya sevk eden, etkileyen kişi olarak tanımlanmıştır (Koçel, 2003). Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi liderlikte başkalarını etkileme, doğru hedef ve amaç belirleme, belirlenen amaca nasıl ulaşılacağına gösterebilme ve çalışanları davranışa yönlendirebilme davranışları vardır. "Liderden farklı olan yönetici ise başkalarınca o statüye getirilmiş, başkasının önceden belirlediği hedeflere ulaşmak için başkaları adına çalışan, plan yapan, planları uygulatan ve denetim işi yapan kişidir. Yönetici yasal güç olarak ödül ve cezayı esas alır" (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s. 181).

Yönetici, kaynakları, örgütsel ve yönetsel süreçleri kullanarak örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Yöneticilerden aynı zamanda liderlik davranışları göstermeleri beklenmektedir. Ancak çoğu yönetici için liderlik davranışlarını gösterdiğini söylemek mümkün değildir. Çünkü liderliğin duygusal yönü bulunmakta, yöneticiliğin bilişsel ve entellektüel yönlerine göre liderliğin duygusal yönü daha ağır basmaktadır. Bu nedenle bazı insanlar yönetici olabilir; ancak bu iki özelliği bir arada toplayanlar lider yönetici olabilir. Yöneticilik bir konum, liderlik ise bir süreçtir. Yöneticilikte güç resmi yollarla elde edilirken; liderlikte sosyal etkileme süreci meydana gelmektedir. Yönetici bir örgüt hiyerarşisinde örgütün en üst çalışanı olarak örgütü yönlendiren ve idare eden kişidir. Lider ise, ortak amaçları gerçekleştirebilmek için insanları etkileyebilen ve yönlendirebilen kişidir (Şişman, 1997).

Özetlemek gerekirse liderlik, belirli amaçlar için bir araya gelen grup üyelerini etkileyerek harekete geçirme süreci olarak tanımlanabilir. Okullar belirli amaçları yerine getirmek ve ülkemizin geleceği olan nesilleri yetiştiren örgütler olduğu için, bu amaçlara ulaşmak için her okulun lider özelliklerine sahip yöneticilere ihtiyaç duymaktadır. Bunun için de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve seçilmesi için liderlik standartlarının iyi belirlenmesi ve kesintisiz uygulanması, liderlik özelliğini taşıyan kişilerin yönetici olarak atanması gerektiği söylenebilir.

2.6 Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Yönetici ile lider arasındaki farkın tanımlanmasında literatürde net bir uzlaşma görülmemektedir. Bazı araştırmacılar, yöneticilik kavramını örgütle ilişkilendirerek, yöneticinin örgütü olması gerektiğini; ancak liderin örgüte ihtiyacı olmadığını belirtmektedir. Örgütü olmadığı halde, liderlik davranışları sergileyen kişilerin bulunabileceği ileri sürülmektedir (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012). Liderler ile yöneticiler arasındaki farklar Tablo 1’de gösterilmiştir (Keçecioğlu, 1998, s. 10):

Tablo 1: Lider ve Yönetici Arasındaki Temel Farklar

Yönetici	Lider
İdarecidir	Yenilikçidir
Tekrarı kullanır	Orijinal uygulamalar yapar
Taklit eder	Meydana getirir
Devam ettirir	Geliştirir
Sistem ve yapılar önem verir	İnsana önem verir
Denetim gücüne güvenir	Doğruluğa güvenir
Geçici ve kısa süreli görüşler sunar	Kalıcı ve uzun süreli görüşler sunar
Nasıl ve ne zaman sorularına odaklanır	Neden ve niçin sorularına odaklanır
Kar-zarar bağlamında düşünür	Gözü ufukları tarar
Klasik olarak iyi bir askerdir	Kendisidir
Düşünceleri doğrudur	Doğru düşüncededir
İçinde bulunduğu durumu kabullenir	İçinde bulunduğu duruma itiraz eder
Çalışanları baskı ve kontrol altında tutar	Güven verir
İşleri doğru yapar	Doğru işi yapar.

Okul yöneticisinin liderlik davranışları ile okulun etkililiği doğrudan ilişkili olduğundan, okul yöneticisi bir lider olarak okulun etkililiğinde anahtar bir role sahiptir (Balcı, 2002). Okul yöneticisinin okulu etkili kılma, yönetme ve devamlılık sağlamada lider olarak önemli bir yeri olduğu açıktır. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğrenci ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurması, öğretmenlerin performansını ve öğrencilerin başarılarını artırmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu bakımdan okulların çağın gereklerini izleyebilmeleri ve kendilerini geleceğe en iyi şekilde taşıyabilmeleri için okul yöneticileri, liderlik kuramlarını ve bu kuramlarda ortaya konmuş lider yönetici özelliklerini bilme ve bunları etkili olarak kullanabilmelidir.

2.7 Liderlik Kuramları

Liderlik kavramını değişik boyutlarıyla ele alabilmek için liderlik kuramlarını incelemek gerekir. Liderlik kuramlarıyla ilgili olarak günümüzde çok değişik görüşler ortaya atılmıştır. Liderlik kuramlarının birbirine benzer ve farklı özellikleri bulunmaktadır. Cemaloğlu ve Kılınç (2012), bu kuramları on bir başlık altında toplamaktadır:

- Dönüşümcü liderlik
- İşlemci liderlik
- Etik liderlik
- Karizmatik liderlik
- Vizyoner liderlik
- Paylaşılmış liderlik
- Otantik liderlik,
- Hizmetkâr liderlik
- Ruhsal liderlik
- Kültürel liderlik
- Öğretimsel liderlik

Dönüşümcü liderlik, değişimi etkin bir şekilde uygulama, değişime rehberlik etmek için ileri görüşlü olma ve değişim ihtiyacını gidermek için gerekli yeteneklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Keçecioğlu, 1998). Dönüşümcü lider, çalışanlara vizyon kazandırır ve bu vizyonu geliştirmeleri için onlara ek misyonlar verir ve örgüt kültüründe değişimler ortaya koyar. Çalışanları yaptıklarından veya yapmayı düşündüklerinden fazlasını yapabileceklerine inandırır (Eren, 2001).

İşlemci liderlik; lider ile işgörenler arasında takas işleminin ön planda olduğu, izleyenlere ödüller ve dışsal pekiştireçler sağlayarak güdüleyen ve onlara mevcut olan işleri yaptırmaya yönelik bir liderlik yaklaşımıdır. Takas işlemi: koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif-pasif) ve müdahale etmeme şeklinde üç boyuttan meydana gelir. Bu boyutlarda lider, işgörenlerin performansına göre ödülleri ve cezaları ortaya koyar. İşgören performansında olumsuz yönde değişme olduğunda ve beklenen hedeflere ulaşamadığında istisnalarla yönetim (aktif-pasif) ortaya çıkar. Liderin çalışanları serbest bırakması ve sınırsız bir özgürlük tanınması ise müdahale etmeme (laissez-faire) boyutu ile ilgilidir (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012).

Etik liderlik; çalışanların moral gücüne dayanarak astlarını etkilemeye yönelik olan liderlik türüdür (Çelik, 2000a). Etik liderler çalışanları arasında ayrımcılık, kayırma, rüşvet, yolsuzluk, mobing, yıldırma, ihmalkarlık, sömürme, bencillik etme, işkence, yaranma, şiddet, siyasi tutum sergileme, hakaret etme, küfür, fiziksel ve cinsel taciz, kötü alışkanlıklar, yetkilerin kötüye kullanılması, dedikodu, zimmet, dogmatik davranışlar, yobazlık gibi etik dışı davranışlardan özellikle kaçınır (Aydın, 2001).

Karizmatik liderlik; “daha çok ihsan edilmiş, bağışlanmış” bir liderlik türü olarak görülür ve karizma doğuştan gelen bir özelliktir. Karizmatik liderler, ilham veren, güven sağlayan, saygı uyandıran, yol gösteren, geleceğe yönelik olumlu düşünülmesine teşvik eden, çalışanlarının hayatlarında önemli olan şeyleri görmelerini kolaylaştıran, kurumuna misyon ve vizyon duygusunu aktaran ve çalışanlarını güdüleyen, izleyenlere motivasyon ve enerji vermekte sıra dışı yeteneklere sahip liderler olarak görülür (Oktay ve Gül, 2003). İzleyenler, liderlerine güvenerek misyonuna bağlanır, güdülenme düzeyleri yükselerek ortak bir ideale, vizyona ve ortak bir misyona yönelirler. Karizmatik liderler genellikle zor şartlarda, kriz ve kaos zamanlarında ortaya çıkmaktadır.

Vizyoner liderlik; çevresindeki insanları toplu olarak etkileyebilme ve harekete geçirebilme, vizyonu oluşturma ve bu vizyonu geniş kitlelere iletebilme yeteneğidir. Vizyoner liderlikte, insanlar liderin değil, liderin oluşturduğu vizyonun peşinden gider (Hamedoğlu, 2001). Vizyoner liderler çok iyi güdüleyici olduğu gibi, işgörenler için iyi bir de ilham kaynağıdır. Vizyoner liderler örgütün içinde olduğu gibi dışında da bireylerle ilgilenir, örgütün eğilimlerini belirler ve örgütsel değişmeyi sağlar (Çelik, 2000a).

Paylaşılmış liderlik; herkesin liderlikten sorumlu olduğu ve çalışanların düzenli olarak etkileşimleri ile ortaya çıkan bir liderlik biçimidir. Bu liderlik yaklaşımında işler bütün takım tarafından yürütüldüğünden, işbirliği esas alınır. Takım üyeleri yönetimin karar verme ve hedef belirleme eylemlerine katılır. Başarı da başarısızlık da tek bir kişinin değil tüm takımın sorumluluğundadır. Takımda liderlik kültürü oluşturmaya yardım eden üst yönetici, takım üyelerini etkiler, yönlendirir ve takımın potansiyelini en üst seviyede kullanmasına önemli katkı sağlar (Bostancı, 2012).

Otantik liderlik; örgütün amaçlarına ulaşmasına yardım eden ve örgütte olumlu iklim oluşmasını güçlendiren, ahlaki değerleri özümseyen, astlarla ilişkilerinde şeffaflığı esas alan bir liderlik biçimidir. Otantik lider, bilgisinin ve gücünün farkında olarak örgütsel süreçleri yönetir. Nasıl düşüneceğini ve davranacağını bilir, kendi değerlerini çevresindekilere net olarak iletir, iyimserdir, umutludur ve kendinden emindir. Çevresindekilerin de değerlerini dikkate alarak saygılı ve ahlaki bir bakış

içerisinde bilgisini ast ve üstleriyle paylaşarak, örgütsel süreçlerin daha etkin yürütülmesini sağlar (Yeşiltaş, Kanten ve Sormaz, 2013).

Hizmetkâr liderlik; güç ve yetkinin ahlaki ölçüler içinde kullanılmasını öngören, insanlar arasında işbirliği ve güven oluşturmayı, insanları dinlemeyi, geleceği öngörebilmeyi esas alan bir liderlik yaklaşımıdır. Hizmetkâr lider, hatırlanmak, onaylanmak, takdir edilmek gibi insanların bedensel, ruhsal, hissi olan temel ihtiyaçlarının karşılanması hususlarına önem verir (Öztaş, 2010).

Ruhsal liderlik; çalışanlar arasında bağlılık duygusu yaratan, onlara örgütün amaçları doğrultusunda çalışma birliği ve duygusu kazandırarak, takipçilerinde örgütsel bir ruh oluşturarak iş verimliliğini artırmayı amaçlayan bir liderlik türüdür. Ruhsal lider, içsel motivasyon yoluyla çalışanların örgütsel ruhu hissetmelerini sağlarken, diğer yandan çalışma ortamında yaşanan birlik duygusu ile çalışanlarda adanmışlık oluşturur ve bu yolla çalışanların yetenek ve fonksiyonlarını tam olarak sergileyebilmelerine olanak sağlar (Sanders, Hopkins ve Geroy, 2004; aktaran Karadağ, 2009).

Kültürel liderlik; örgüt içerisinde kültürel değerler meydana getirme, kültürel değerleri koruma ve kültürel anlam çıkarma süreçlerini içeren, verimliliği artırıcı bir örgütsel iklim yapısı oluşturarak ana değerleri örgüt içerisinde canlı tutan, örgütsel bir misyon oluşturmayı amaçlayan bir liderlik kültürüdür (Sergiovanni ve Starrat, 1988; aktaran Baloğlu ve Karadağ, 2009). Kültürel lider, çalışanların örgüt kültürüne içsel ve dışsal uyumunu kolaylaştırırken, mevcut kültürün korunup sürdürülmesine ve yeni bir kültürün oluşturulmasına katkı sağlar (Tuhaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

2.8 Öğretimsel Liderlik

Genel olarak işletmelerde uygulanan liderlik yaklaşımlarının eğitim örgütlerinin liderlik biçimini yansıtmaması zordur. Öğretimsel liderlik, bu yönüyle düşünüldüğünde, eğitim örgütlerinin liderlik ihtiyaçlarına cevap verebilen bir liderlik yaklaşımı olarak oldukça gerekli ve önemli görülmektedir (Akgün, 2001).

Öğretim liderliği, 1970'li yılların sonundan itibaren Avrupa ülkelerinde yapılan başarılı veya etkili okul araştırmalarıyla ortaya atılmıştır. Okul yöneticisinin

öğretimsel liderlik rolü, eğitimin yeniden yapılanmasıyla birlikte üzerinde sıkça durulan önemli konular arasında yer almıştır (Özden, 2002). Öğretim liderliği, okul yöneticisinin okulun hedeflerine ulaşabilmesi amacıyla hem kendisinin yapması gereken hem de diğer insanların liderden etkilenecek yaptığı davranışlar bütünüdür (Şişman, 2002).

Çelik'e (2000a) göre öğretimsel liderlik, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmeye istek duyacağı ve nitelikli öğrenci yetiştirilebilecek öğrenme ortamları oluşturmak amacıyla okul ortamının yeterli, üretken ve etkin bir hale getirilmesi için yapılan çalışmaların tümüdür.

Yang (1996) öğretimsel liderliği geniş ve dar anlamda ikiye ayırarak tanımlamıştır. Öğretim liderliğinin dar anlamı; öğretmen ve öğrenme ile ilgili yönetim içerisindeki fonksiyonel davranışlardır. Bu tanıma göre etkin bir öğretim lideri, enerjisinin çoğunu sınıfa ayırır (aktaran İnandı ve Özkan, 2006). Öğretim liderliğinin geniş anlamı ise; okulun temel unsurları olan öğretmen, öğrenci ve velilerle birlikte ortak amaçlar oluşturarak eğitim öğretimin kalitesini artırma, öğretmenlere rehberlik etme, mevcut şartlara göre eğitim programı oluşturarak öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi ve okulda pozitif yönde öğrenme iklimi oluşturma etkinliklerinin tamamını kapsar. Öğretim liderliğine geniş anlamda bakıldığında, öğretim lideri, sınıfları ziyaret etme gibi doğrudan etkinliklere katıldığı gibi, eğitim programlarını düzenleme gibi dolaylı aktivitelere de katıldığı gözlenmektedir (aktaran İnandı ve Özkan, 2006).

Öğretim liderliğinin tanımlanması ve öğretim liderliği davranışlarının belirlenmesi için yurt dışında, özellikle Amerika Birleşik Devletleri (ABD) başta olmak üzere birçok ülkede araştırmalar yapıldığını belirten Mc Evan (1994), öğretimsel liderliği, eğitimde başarıya ulaşmak için okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve bir bütün olarak okul paydaşlarının birlikte çalışabilecekleri örgüt iklimi meydana getirilmesi olarak ifade etmektedir (aktaran Keşan ve Kaya, 2011). Mc Evan'a (1994) göre öğretimsel lidere yönelik bazı tanımlamalar aşağıda sıralanmıştır (aktaran Gümüşeli, 1996, s. 40):

“Öğretimsel lider; belirli bir amaç için, eğitim ve öğrenme konularında derinlemesine bilgi birikimi olan, gerektiğinde risk

alabilen, insani yetileri ve becerileri kuvvetli, sonsuz enerji sahibi kişidir. Başka bir tanımlamaya göre öğretimsel lider; öğretme ve öğrenmeyi esas alarak öğretim faaliyetlerini organize edebilen, öğrencilerin öğrenebileceği bir okul iklimi oluşturan kişidir.”

Öğretimsel liderliği diğer liderlik alanlarından farklı kılan en önemli özelliği öğretme ve öğrenme süreçlerini esas almasıdır (Gümüseli, 1996). Öğretimsel liderlik; öğretmenler, öğrenciler, öğretim programları ve öğrenme-öğretmen süreçleriyle ilgili liderlik biçimidir. Öğretimsel lider olan bir yöneticinin temel görevi, okulun etkili olmasını sağlayan öğretmen, öğrenci ve toplum güçlerini okulun amaçları ve müfredat programı doğrultusunda en iyi şekilde koordine etmektir (Ersoy, 2006). Bir okul yöneticisinin öğretimsel liderlik özellikleri, çalışanların moralini, öğretmen performansını ve dolayısıyla öğrenci başarısını büyük ölçüde etkilemektedir.

2.8.1 Öğretimsel Liderin Özellikleri

Liderlerin insanları etkileyebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Alanlarında uzman kişiler olmaları ve astlarını etkilemeleri bu özelliklerin başında gelmektedir (Doğan, 2007). Bu durum, okullar açısından yöneticiliğin bir uzmanlık işi olduğunu göstermektedir. Genellikle yöneticiler ve öğretmenler aynı mesleki birikime sahiptir. Bir okul müdürünün, öğretmenleri etkileyebilmesi için etkili liderlik özelliklerine sahip olmasının yanında, alanında daha çok bilgili ve becerili olması gerekir. Okul yöneticiliğine karşı günümüzde gösterilen profesyonel yaklaşım, okul yöneticiliğinin meslekleşmesi ve kurumsallaşması sürecini hızlandırarak, olgunlaştırmaya başlamasına rağmen Türkiye’de istenilen seviyeye gelememiştir (Aydın, 2002).

Günümüzde bir okul müdürünün geleneksel rol ve sorumlulukları yerine getirirken; çalışanlarına liderlik etme, insanlarla etkili iletişim kurma, ekip çalışmasına önem verme, öğretim programı geliştirebilme, öğrenme sürecini yönlendirebilme ve tüm süreci değerlendirebilme gibi çağdaş rol ve sorumlulukları da üstlenmeleri gerekir. Yapılan araştırmalarda, başarılı okulların yöneticilerinin, diğer okul yöneticilerine göre daha farklı liderlik özelliklerine sahip oldukları gözlenmektedir. Cotton (2000), başarılı bir yöneticinin okul programını ve öğretimini sürekli görünerek yönettiğini belirtmektedir. Togneri (2003) ise başarılı yöneticilerin sınıf gözlemleri ile

öğretmenlere öğretimi zenginleştirmeye yönelik dönütler verdiklerini belirtmektedir (aktaran Çobanoğlu ve Badavan, 2017). Hallinger ve Murph (1985), etkili bir okul müdürünün rollerini açıklarken; okul için gerekli kaynakları sağlayan, öğrenmenin etkili olarak gerçekleşmesine öncülük eden, tüm öğrenciler için yüksek düzeyde başarı bekleyen öğretim liderliği olarak ifade etmektedir (aktaran Söğüt, 2003).

Şişman'a (2002) göre öğretimsel lider, alanındaki teknik bilgileri bilme yanında, insanlarla etkili iletişim kurma ve birlikte çalışılabilme, okulla ilgili öğretim programının içeriği, yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamalara hâkim olma, müfredat programını değerlendirme ve geliştirme gibi konularda da yetkin olmalıdır. Şişman (2002) öğretimsel liderleri, okulda öğrenmeyi ve mesleki gelişimi destekleyen, olumlu bir okul kültürü oluşturan, okulun eğitim programlarını hazırlayan ve sürdürülmesini sağlayan, aileler ve okul toplumu ile işbirliği içinde kaynakları okul için kullanan, sosyo ekonomik, kültürel ve yasal ilişkileri anlamlandırabilen ve bunlara cevap verebilen kişiler şeklinde tanımlamaktadır.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışları, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi ve başarısının artırılması için önemli görülmektedir. Bir okul yöneticisinin görevini etkili olarak yerine getirebilmesi için; eğitim-öğretimle ilgili işlere öncelik vermeli ve fazla zaman ayırmalı, yüksek hedeflere ulaşmada öğretmenleri desteklemeli, öğretmenlerin kararlara katılımlarını desteklemeli ve mesleki yönden kendilerini geliştirmelerine yardım edilmelidir. Bunun yanında, çevrenin de eğitim faaliyetlerine katılımını ve desteğini sağlamalıdır. Böylece okul yöneticisi, okulda düzenli ve olumlu bir öğrenme iklimi oluşturarak okulun ve çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını anlar, bu yönde insanların ihtiyaçları arasında denge oluşturur (Şişman, 2004).

Liderlerin, grup üyelerini etkileyebilmesinde en önemli özelliklerden ikisi saygınlık ve dürüstlüktür. Bunlara ilaveten lider yöneticiler, bilgi ve becerisiyle de örgütüne örnek olmalıdır. Liderler ileri görüşlü olmalı, neyin ne zaman olacağını önceden fark edebilmelidir. Liderler, değişimi de önceden fark eder. Yani vizyon sahibidir. Geleceğin hayalini kurar. Liderler, örgütteki diğer üyelerden daha zekidir ve çevrelerindeki değişimlerin farkındadır. Liderler cesaretlidir ve risk alabilir. Belirsizlik ve kriz durumlarında paniğe kapılmazlar, olaylar karşısında

soğukkanlıdır. Yaratıcı ve maceracı ruha sahiptir, örgütünü layıkıyla temsil eder. Liderler, örgütün gelişimini sürekli dinamik tutar.

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, ne yapması gerektiğini ve onu yapmanın en iyi yolunu görebilmelidir. Ayrıca çalıştığı diğer kişilerin yeteneklerine inanmalı ve bu inançlarını onlara iletebilmelidir. Yine öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, yanındaki kişilerle güvene dayalı bir ilişki kurabilmeli, görüş ve hedeflerini açıklayabilmeli ve diğerlerini etkileyebilmelidir. Ayrıca öğretimsel liderler, planlama yapmalı, öncelikleri ayırt etmeli ve görüşlerini gerçekleştirmek için gerekli zamanı ayırabilmelidir (Poyraz, 2002).

Özden (2005, s. 118), öğretimsel liderde bulunması gereken özellikleri aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- “Öğretim faaliyetlerinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasına teşvik eder.
- Öğretmenlerin alanlarında kendilerini geliştirmesini ve profesyonelleşmesini destekler.
- Öğretmenler, öğretimle ilgili soruların çözümü için ona başvurur.
- Öğretim faaliyetlerinin içeriğinin düzenlenmesinde ve sunumda öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunur.
- Başarının artırılmasında ve öğretim uygulamalarında liderlik eder.
- Sınıfları dolaşarak sık sık sınıf gözlemleri yapar.
- Öğrenmeyi daha etkin kılmak için okulun mevcut kaynaklarını ve çevrenin imkânlarını etkili kullanır.
- Okulun amaçlarını ve varlık gerekçesi olan vizyonunu gerçekleştirmek için net ve somut çalışmalar yapar.
- Performans değerlendirmesi yaparak öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlar.
- Çalışanlarıyla, öğrenme ve öğretme ile ilgili her konuda etkili bir iletişim içerisindedir.
- Öğretim konusunda öğretmenlerin fikir alabileceği ve tartışabileceği en önemli bir kişidir.
- Öğretim ile ilgili konularda, kolayca kendisine ulaşılabilir.

- Okuldaki önemli değerleri vurgulamak, öğretim faaliyetlerini yakından izlemek için sık sık sınıflarda ve koridorlarda görünür.
- Performansları hakkında öğretmenlere sık sık dönüt verir.
- Okul ve öğrenci başarısının ölçülmesinde, yorumlanmasında ve değerlendirilmesinde öğretmenlere rehberlik eder.”

2.8.2 Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Okullar öğretmeye odaklandığından, okul müdürlerinin en öncelikli davranışları, sürdürülebilir öğretimsel liderlik davranışlarıdır. Yapılan birçok çalışmada, okul yöneticinin öğretimsel liderlik davranışları, temel boyutları ve işlevleri araştırılmıştır. Araştırmacılar, öğretimsel liderlik davranışlarının, okulun çıktılarını büyük ölçüde etkilediği konusunda hemfikir olurken, hangi davranışların çıktıları etkilediği ve ideal bir öğretimsel liderliğin boyut ve davranışları konusunda tam bir uzlaşuya varamamışlardır. Öğretimsel liderlik davranışlarının okulun bulunduğu çevre, öğrenci ve öğretmen özellikleri, toplumsal yapı, okul ortamı gibi özelliklere bağlı olarak farklılıklar göstermektedir (Şişman, 2004).

Hallinger, öğretimsel liderlik davranışlarını “Okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, öğrenmeye elverişli bir okul iklimi geliştirme” olmak üzere üç boyutta toplamıştır (aktaran Gümüseli, 1996).

Şişman, yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları beş boyutta ele almıştır. Bu çalışmada esas alınan öğretimsel liderlik davranışları da, bu beş alt boyutta ele alınmıştır (Şişman, 2004):

- a. Okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme
- b. Eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi
- c. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
- d. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
- e. Düzenli öğrenme- öğretim çevresinin ve ikliminin oluşturulması

Aşağıda bu alt boyutlara ilişkin kısa açıklamalara yer verilmiştir:

2.8.2.1 Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme

Vizyon; bir örgütün ulaşacağı ideal geleceğe ilişkin uzun dönemli bakış açısını ifade eder (Özdemir, 2000). Misyon ise vizyonun hayata geçirilmesi için konulan hedeflerdir. Misyon bir okulun gerçekleştirmesi gereken esas görevdir. Misyon ve vizyon birbirleri ile sıkı bir ilişki içerisinde ve benzer örgütler arasındaki farkı ortaya koyar (Köksal, 1998).

Vizyon belirlenmeden misyon ortaya konamaz. Vizyon, okulun izlemesi gereken yolları belirtir, okulun amaçlarını ortaya koyar (Akdağ, 2002). Okullar geleceğin bireylerini yetiştirdiğinden, okul yöneticilerinin geleceğe ilişkin öngörülerde bulunabilecek vizyon geliştirme niteliklerine sahip olmaları gerekir. Bir okul müdürünün, öncelikle liderlik ettiği okulda gerçekleştireceği amaçlarla ilgili bir strateji oluşturması, gerçekçi bir misyon ve vizyon tanımlaması yapması, bunu bütün ilgilerle paylaşılması ve benimsenmesine öncülük etmesi gerekir. Vizyon ve misyon, okuldaki her türlü faaliyete gerekçe olur ve yol gösterir, çalışanları motive ederek zaman ve maddi kaynakların, insan gücünün etkin kullanımını sağlar (Şişman, 2004).

Bir okul müdürünün okulun vizyon ve misyonunu yönetirken gerçekleştirmesi beklenen roller “okulun misyonunu tanımlama, okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma, okulun amaçlarını geliştirme ve uygulama şeklinde sıralanabilir (MEB, 2003):

2.8.2.1.1 Okulun misyonunu tanımlama

Okulun misyonu, genellikle öğrenci başarısını artırmaya yönelik daha kaliteli ve nitelikli eğitim vermek olarak tanımlanabilir (Çelik, 2000b). Bir okul müdürünün öğretim liderliği rolünün öncelikli boyutu, okulun misyonunu tanımlamak olmalıdır. Okulun misyonunu tanımlama, okuldaki gerçekleştirilen tüm çalışmalarını bütünleştirme, benimsenmiş amaçlar oluşturma, paylaşılan misyonu çalışanlara ve öğrencilere açıklamayı içerir (Gümüseli, 1996).

Çalışanların motivasyonunu artırmak, onları yönlendirmek ve etkin bir öğrenme ortamı hazırlamak için öğretim liderinin vizyonu çerçevesinde oluşturulmuş etkin bir misyona da sahip olması gerekir. Başarılı okullar açık bir misyon geliştirir ve kullanır. Okuldaki tüm çalışanlar, okulun başarısını artırmak için çalıştıklarından

ortak bir amaca hizmet eder. Bu nedenle okulun misyonu herkes tarafından aynı şekilde anlaşılır ve uygulanabilir olmalıdır (Şişman, 2002). Okulda ortak bir misyon oluşturmak için okul müdürü kendi düşüncelerini kabul ettirmek yerine, öğretmenlerle beraber, onların katılımıyla ortak bir misyon geliştirilmelidir (Özden, 2002). Böylelikle çalışanlar, okulun başarmaya çalıştığı amaçları gerçekleştirmek için daha istekli olur.

Öğretimsel liderlik davranışlarına sahip bir okul yöneticisinin, okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme boyutunda, okulun vizyon ve misyonunu açıkça belirlenmesine öncülük etme, okulun ve eğitimin amaçlarının açıkça belirleme ve paylaşılmasını sağlama, amaçların uygulamaya yansıtılması, okul kaynaklarının hedeflere yönlendirilmesi, öğrencilerle ilgili yüksek standart ve beklentiler oluşturulması rollerini gerçekleştirmesi beklenir (Şişman, 2004).

Özetle, öğretimsel liderlik davranışlarına sahip bir okul müdürünün çalışanlarını etkileyebilmesi ve onlardan verim alabilmesi için öncelikle vizyon ve misyonunu açık bir şekilde ifade etmesi, stratejiler geliştirmesi, okulun başarı için anlaşılır hedefler koyması ve bütün bunları tüm çalışanlarca paylaşması, kısaca onlara önderlik etmesi gerekir (Şişman, 2004).

2.8.2.1.2 Okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma

Okulların ulaşmak istedikleri amaçları ve buna bağlı hedefleri vardır. Okulun amaçları, okulun vizyon ve misyonuna göre belirlenir (Şişman, 2002). Burada önemli olan hedeflerin nasıl belirlendiğidir. Amaçlar, ulaşılabilecek hedeflere ve gerçekleştirilecek faaliyetlere ışık tutar. Okulun amaç ve hedefleri belirlenirken; eğitim programı, eğitim felsefesi, Bakanlığın öncelik verdiği amaç ve hedefler, okul çevresinin okuldan beklentileri, eğilimleri, kültürel yapısı, beşeri ve fiziki kaynak durumu gibi etkenler dikkate alınır (Şişman, 2004). Başarılı bir okulda, okul ve öğretim amaçları, müdür rehberliğinde okul kadrosu tarafından ortak olarak belirlenir. Bu süreçte, yöneticiler aktif olarak katılır. Belirlenen amaçlar, okulun çalışanları, öğrencileri ve velileri ile yazılı olarak paylaşılır. Bu açıklamalara göre, 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunuyla, kamu kurumlarında stratejik plan hazırlama zorunlu hale getirilmiştir.

Öğretimsel lider okul müdürü, amaçları paydaşlara duyurmak için etkin bir halkla ilişkiler sistemi geliştirmelidir. Çünkü okul amaçlarının çalışanlar ve diğer paydaşlar tarafından benimsenmesi, desteklenmesi ve başarıyla uygulanabilmesi, onların doğru ve etkili şekilde açıklanarak iletilmesine bağlıdır (Açıkalın, 1998).

Öğretimsel liderlik davranışlarına sahip bir okul müdürünün, amaçları belirlerken dikkat etmesi gereken hususlar şöyle özetlenebilir (Şişman, 2004, s. 141):

- “Amaçlar, sade ve anlaşılır olmalıdır.
- Vizyon ve misyona dayandırılarak oluşturulmalı, okulun değerlerini yansıtmalı ve herkese yol göstermelidir.
- Amaçlar, önceliklerine ve önemlerine göre sıralanmalıdır.
- Amaçlar, belli bir zaman dilimi içermelidir. Stratejik planlar genellikle beş yıl süreli hazırlanır. Ancak okulun amaçları, değişen ve gelişen şartlara göre revize edilebilmelidir.
- Amaçlar, uygulanabilir hedefleri içermeli ve gerçekleştirilebilir olmalıdır.
- Amaçlar belirlenirken, okul çevresinin istekleri, beklentileri ve yönelimleri, sosyo-kültürel yapısı, kaynakları gibi çevresel özellikleri dikkate alınmalıdır. Öğretimsel lider olarak okul müdürü, okulun vizyon ve misyonunu net olarak ifade etmeli, öğrenci, öğretmen, veliler ve diğer paydaşlarca paylaşılmasını sağlamalıdır. Okul müdürü her fırsatta öğretim ve programı konusunda okul çalışanlarıyla birlikte sürekli incelemeler yapmalı ve amaçların anlaşılması için onlara rehberlik etmelidir.”

Okulun misyonunun yazılı olarak belirtilmiş ve çok güzel bir şekilde ifade edilmiş veya stratejik planlarla zorunlu hale getirilmiş olmasının fazla önemi yoktur. Misyon etkinliğini ve gücünü görünüşten ve biçimden değil; uygulayıcılar ve paydaşların onu benimsemesinden alır ve okulun işleyişine yön verir (Gümüseli, 1996).

Amaçların belirlenmesinden sonra öncelikle öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer çalışanlar tarafından kabul görmesi için tüm paydaşlarla paylaşılması gerekmektedir.

Okulun amaçları öğretmen ve öğrenci kurulları, veli ve okul-aile birliği toplantılarında paylaşılabilir. Ayrıca yerel basın, okul web sitesi, tanıtım broşürleri, okul bülteni, veli ziyaretleri gibi etkinliklerle de bu paylaşım sağlanabilir. Özellikle büyük okullarda halkla ilişkiler servislerinin kurulması amaçların doğru ve etkin olarak açıklanabilmesi için önemlidir (Akdağ, 2002).

Öğretmenlerin, öğretimin amaçlarına uygun faaliyetlere katılımlarının sağlanması için onlar bu yapılan faaliyetlerin kendilerinin mesleki gelişimlerine katkı yapacağına ve öğretim faaliyetlerini daha verimli kılacağına inanmaları gerekir. Öğretimsel lider olarak okul müdürünün görevi, çalışanlarının mesleki gelişimlerinde karar alma sürecine katılmalarını sağlamak, onları cesaretlendirmek, onları amaçlara yönlendirmek için faaliyetleri etkin olarak uygulamak ve amaçların geliştirilmesi yönünde çalışanları güdülemektir (Özden, 2002).

Geliştirilen okul vizyonu sonucunda ortaya çıkan okul misyonunun okulun tüm paydaşlarıyla paylaşılan okul amaçlarına dönüşmesi beklenir. Bu amaçlar çalışanları ve öğrencileri güdüler ve ortak bir paydada buluşturur ve amaçların geliştirilmesini sağlar (Kaya, 2008). Öğretimsel lider olarak bir okul müdürü, vizyon sahibi olarak okulunun misyonunu tanımlamalı, okulunun amaçların belirlemeli, bu amaçları sürekli geliştirmek, uygulamak ve okul paydaşlarını bunlardan haberdar etmek zorundadır.

2.8.2.1.3 Okulun amaçlarını geliştirme ve uygulama

Başarılı okullara bakıldığında, öğrenci başarısı üzerine yoğunlaşıldığı, eğitsel amaçlara sahip olma ve amaçları açık olarak tanımlanma yanında; amaçların tüm paydaşlarla paylaşıldığı, faaliyetlerin etkin bir şekilde uygulandığı ve amaçların geliştirildiği yerler olduğu görülmektedir. Ayrıca bu okullarda amaç geliştirme faaliyetlerine hem ailelerin hem de diğer toplumsal çevrenin katıldığı görülmektedir (Şişman, 2004).

Amaçların etkin olarak uygulanabilmesi için bir dizi faaliyetler planlanır. Amaçların geliştirilmesi ve uygulanmasında öğretimsel lider olarak okul müdürü; gerekli kaynakları sağlar, özenle bir araya getirir ve faaliyetleri gerçekleştirmeye ve amaçlara ulaşılmaya en elverişli yapıyı kurar. Öğretimsel liderlik davranışlarına

sahip bir okul müdürü, öğrenci başarısını en üst seviyeye çıkarmak ve öğretimsel liderliği en etkili şekilde gerçekleştirebilmek için kaynakları en verimli şekilde kullanır. Etkili okullarda okul yöneticileri, çalışmalarını okulun amaçlarıyla bütünleştirmiştir. Öğretimsel lider; öğretmen, öğrenci ve akademik başarı gibi eğitimin her alanında yüksek beklenti içerisindedir (Şişman, 2004).

Öğretimsel lider olarak okul müdürü, paydaşlarca ortak olarak belirlenen okulun vizyonuna ve misyonuna uygun açık amaçlar geliştirir. Okul müdürü hem davranışlarıyla hem de söyledikleriyle okulun vizyonunu yansıtır, öğretmen, veli ve öğrencilere rehber ve örnek olur (Özdemir, 2005).

2.8.2.2 Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi

Okulların varoluş nedeni ve en önemli amacı, eğitimin amaçlarına uygun gelecek nesiller yetiştirmektir. Gelecek nesillerin yetiştirilmesi, Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu programlarına göre gerçekleştirilir. Okulların gerçekleştirdiği tüm faaliyetlerin ana kaynağı, eğitim programlarıdır. Eğitim programı, okulların hedeflerini gerçekleştirmesi için kasıtlı olarak planlanmış öğrenme deneyimleri bütünüdür. Okul etkinliklerinin niteliği ve etkililiğini eğitim programlarının niteliği etkiler (Aydın, 2005). Bu nedenle okul müdürü okulu yönetirken aslında eğitim programını ve eğitimi yönetmektedir (Başaran, 1996).

2.8.2.2.1 Eğitim Programının Uygulanması

Eğitim programı, eğitim paydaşlarını öğretmen, öğrenci, veli, okul çevresi, iş dünyası, ülkenin ve dünyanın gereklerini dikkate almalıdır. Eğitim programı, öğrencilere üst düzey becerileri kazandırma, modern teknolojileri kullanabilme, karşılaştıkları problemleri çözebilme ve eleştirel düşünebilme yönünde katkı sağlamalıdır. Toplumsal değişmelere bağlı olarak sadece bugünün değil, geleceğin de ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde şekillendirilmelidir (Şişman, 2007).

Bir eğitim programı; amaçlar, ders konuları, öğretme öğrenme süreçleri ve sürecin değerlendirilmesi olmak üzere dört ana öğeden oluşur (Demirel, 2007). Esasen öğretimsel liderliğin anlamı; öğretimsel liderlik davranışlarına sahip bir okul yöneticisinin belirtilen bu eğitim programı öğelerini hayata geçirmeye liderlik etmesidir. Başarılı okul müdürleri eğitim programının planlanmasında,

uygulanmasında, çevre şartlarına göre eşgüdümünde etkin olarak yer alır (Şişman, 2004). Yapılan araştırmalar, eğitim programını etkin olarak uygulayan yöneticilerin okullarında, duygusal bir hava oluşmakta, çalışanlar ve öğrenciler, program hakkında bilinçlenmekte ve sonuç olarak, öğrenci başarısında önemli artışlar gözlenmektedir (Balcı, 2002).

Eğitim programı ve öğretimin yönetilmesi boyutunda, okul müdürünün özellikle öğretmenler ile birlikte çalışması gerekir. Okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrencilerin çalışmalarını izlemeli, okulun amaçlarını gerçekleştirmeye hizmet eden eğitim programının planlanmasında olduğu kadar; uygulanması, eşgüdümü, sürekli olarak gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi hususunda rehberlik etmelidir (Şişman, 2004). Okul müdürünün öğretim faaliyetlerini ve eğitim programını yönetmesi işleri; “öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eş güdümlenme ve öğrenci ilerlemesini izleme” görevlerinden oluşur (Gümüşeli, 1996). Başka bir çalışmada eğitim programı ve öğretimin yönetilmesi boyutu; öğretim zamanını etkili kullanma, öğrencileri öğrenmeye motive etme ve eğitim programlarını eşgüdümlenme alt boyutlarından oluşur (Şişman, 2004).

Eğitim yöneticisi, eğitim programının yönetiminde; okuldaki derslerin öğretmenlere dağılımı, ders planlarının hazırlanması ve uygulanması, eğitsel kol, anma ve kutlama programlarının planlanması, öğretim araç-gereçlerinin temini ve kullanımı, okul-aile ilişkilerinin sağlanması, öğrencilerin devamsızlık, geç kalma gibi durumlarının azaltılarak öğrenme zamanının etkin kullanımı görevlerini ancak öğretim sürecine liderlik yapmasıyla gerçekleştirebilir (Erdoğan, 2002).

2.8.2.2.2 Öğretim zamanını etkili kullanma

Öğretimin yönetiminde zaman planlaması ve zamanın etkin kullanılması oldukça önemlidir. Eğitim çalışmaları belli bir takvime göre planlanır. Okulun eğitim süresi, tatiller, derslerin başlangıç ve bitişleri, teneffüsler belirli zaman aralıklarında gerçekleştirilir. Öğretimsel liderlik davranışlarına sahip bir yöneticinin, zaman yönetimi konusunda üst düzey becerilere sahip olması, okuldaki zamanı eğitim planına ve okulun önceliklerine göre planlayıp etkili olarak kullanması yanında yönetim işleri için kendine zaman ayırması gerekir (Şişman, 2004).

2.8.2.2.3 Öğrencileri öğrenmeye motive etme

Öğretimsel lider olarak bir okul yöneticisi, başarılı olan öğrencilerin başarılarının okul, sınıf ve diğer ortamlarda akranları tarafından bilinmesini sağlamalıdır. Böylece başarılı olan öğrenciler öğrenmeye motive edildiği gibi, diğer öğrencilerde başarılı olmaya özendirilmelidir. Öğrencileri motive etmek; başarının sürekliliğini sağlamak ve başka başarıları ortaya çıkarmak için gereklidir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, öğrenci başarısının okul, sınıf, aile ve çevreye duyurulması öğrencilerin motivelerini artırır (Şişman, 2004).

2.8.2.2.4 Eğitim programını eşgüdümleme

Eğitim programının başarısı, okulda uygulanan tüm programların birbiriyle eşgüdümüne ve uyumlu olmasına bağlıdır. Okullarda her öğretim kademesi ve sınıflar arasında program yönünden birbirini tamamlayan sarmal bir ilişki vardır (Şişman, 2007). Bu programlar arasındaki eş güdümlenme ancak öğretim lideri tarafından gerçekleştirilebilir. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, eğitim programını eşgüdümleyenken öncelikle eşgüdüm toplantılarıyla öğretmenlerin kendi planları arasında ve zümre öğretmenlerinin yaptıkları planlar arasında eşgüdüm sağlar. Okul yöneticisi, bu toplantılara başkan olarak katılmalı ve toplantılardan çıkan kararların uygulanmasını ve takibini yapmalıdır (Başaran, 1996).

Okul yöneticilerinin yaptığı idari işler oldukça zaman alıcıdır. Bununla birlikte, öğretim faaliyetlerinin etkin olarak yönetilmesi için yöneticiler, zamanlarının çoğunu odalarının dışında koridor, laboratuvar, spor salonu, okul bahçesi ve sınıflarda, öğretmen ve öğrencilerle etkileşim içinde geçirmeye öncelik vermelidir. Böylelikle yöneticiler, öğretmen ve öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkileyebilir (Hallinger ve Murphy, 1986; aktaran Serin, 2011). Okuldaki eğitim-öğretim programının temel amacı, öğrencileri belli değerlere uygun olarak yetiştirmektir. Öğretim liderinin amacı da bu programların zamanında, etkili ve verimli bir şekilde uygulanmasını takip etmektir.

Öğretimsel liderlik davranışlarına sahip bir okul yöneticisinin, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi boyutunda yapacağı çalışmalar: okulun eğitim programını oluşturma, okul programında beklentileri dikkate alma, okuldaki programlar arasında koordinasyon sağlanma, materyal sağlanma işlerini kapsar.

Bunlara ilave olarak okul yöneticisi, programda temel beceriler üzerinde yoğunlaşma, öğrenci gelişimi konusunda öğretmenlerle toplantılar yapma, okuldaki zamanı etkili yönetme, öğretme-öğrenme sürecini denetleme ve değerlendirme, öğrenci gelişimi ve başarısını sürekli izleme, öğrenci başarısının tanınma ve ödüllendirme gibi görevleri gerçekleştirir (Şişman, 2004).

2.8.2.3 Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda; öğretimin denetimi, programların değerlendirilmesi, öğrencilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi faaliyetler yer alır. Öğrenme ve öğretme sürecini etkin hale getirmek için sınıf içi etkinlikler planlı ve programlı eylemlere dönüştürülmelidir. Öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi için her okul kendi özelliklerine göre farklı nitelikte öğretimsel denetime ihtiyaç duyar. Öğretimin denetimi; derslere hazırlıkları, uygulamaları, değerlendirmeleri ve ders içi ve ders dışı etkinlikleri kapsar. Bu denetim, programın amaçlarına yönelik öğrenim yapılmasına, öğretim ortamının ve sürecinin geliştirilmesine yardım eder. Öğretimsel denetimde, denetçilerin öğretmenleri denetlemesinden ziyade, okuldaki yöneticilerin, uzmanların ve diğer personelin de planlı ve programlı bir şekilde denetimlerinin yapılması anlaşılmalıdır (Erdem, 2006). Bu denetimlerin esas amacı, öğretim eksikliklerini tamamlamak olmalıdır.

2.8.2.3.1 Öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme

Okullardaki bütün etkinlikler temel olarak öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine şekillenir. Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencileri izleyerek, sınıfları dolaşarak, çeşitli toplantılar yaparak bu süreçleri içeriden ve dışarıdan takip eder. Okul yöneticisi, programın değerlendirilmesi, geliştirmesi ve öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesine yönelik etkinlikleri organize eder ve bu etkinliklere kendisi de katılır; beklentilerini açıklar; tüm paydaşların program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılması yönünde onlara liderlik eder. Ancak öğretimsel denetimde esas olan denetimin amacının öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik olması ve onun etkili olarak yürütülmesi olmalıdır (Şişman, 2004). Öğretimsel denetim yapan bir okul yöneticisi, öğretim sürecinde sınıflarda yapılan etkinlikler hakkında bilgi sahibi olur ve bu bilgilerle hem öğretmenleri

destekleyebilir hem de öğrencilerin değişik yönlerini tanıma fırsatı bulur (Aksoy, 2006).

Öğretimsel lider olarak bir okul yöneticisi, çalışanların görevlerini daha iyi yapmalarına yardım etmek amacıyla denetim yapmalıdır. Denetim, ceza vermek amacıyla yapılmamalı, çalışanlar küstürülmemeli veya onların çalışmaları engellenmemelidir. Denetim tarafsız ve nesnel olmalı, denetleyen ve denetlenenler yapıcı bir değer ortaya koymalıdır. Denetim, çalışanların kendini geliştirmesine, kanıtlamasına, işinde başarılı olmasına ve bireysel farklılıkların gelişmesine imkan sağlamalıdır. Denetim planlı ve sürekli yapılan bir süreç olmalıdır (Başaran, 2000).

Okul yöneticisi, öğretimsel liderlik rolünün bir gereği olarak, öğretim ortamlarını, öğretmenleri ve öğrencileri sürekli olarak denetlemelidir. Kendisi de aynı zamanda bir öğretmen olan okul yöneticisi; öğretmenlerin öğrenme, idare ve yönetim, mesleki alan uzmanlığı ve öğrenci danışmanlığı gibi görevlerini denetlemeli, belirlediği eksikleri gidermeye çalışmalıdır (Özdemir ve Yalın, 1998). Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesi için öğretim sürecini yönetmek ve denetlemek okul yöneticisinin asli görevidir. Bu görev, ders hedeflerinin okul amaçları ile eş güdümlenmesi, çalışanların öğretimsel olarak desteklenmesi, sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf yönetimi çalışmalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi faaliyetlerini kapsar. Bu denetim ve değerlendirmeler neticesinde, öğretmenlere gerçekleştirdikleri faaliyet ve uygulamalarına ilişkin somut ve net geri bildirimler verilmelidir (Gümüşeli, 1996).

Son yıllara kadar müdürlerin en az kullandığı öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretimi denetleme basamağında yer aldığı söylenebilir. Çünkü yıllarca denetim yapılırken, çalışanları geliştirmekten ziyade, açık aramak amacıyla denetim yapmışlardır. Bu nedenle çalışanlar denetime soğuk bakmışlar, okul müdürleri de denetim görevini yıllarca denetçilere bırakmışlardır (Bayraker, 2003). Denetçilerin yılda en fazla iki defa okula gelerek öğretmen eksiklerini gideremeyecekleri gerçeği son yıllarda kabul görmüş ve denetim görevi okul yöneticilerine bırakılmıştır. Okul müdürleri iyi planlanan bir denetimle çalışanlarını daha kolay geliştirebilmektedir.

2.8.2.3.2 Öğrenci gelişimini ve başarısını izleme

Bir okuldaki öğrencilerin belirlenen amaçlar doğrultusunda başarı göstermeleri, eğitim programının başarılı olduğunun bir göstergesidir. Okul yöneticisinin öncelikli hedefi, öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmek olmalıdır. Okul yöneticisi, okuldaki öğrenci başarı düzeyini yükseltmek ve öğrenci gelişimini sağlamak için öncelikle okulda olumlu bir öğrenme ve öğretme iklimi oluşturmalıdır. Öğretim planlarının eşgüdümlü olarak uygulanmasını sağlamalı, öğrenmeye engel olan tüm olumsuzlukları ortadan kaldırmaya çaba göstermelidir. Öğrenci başarısı her zaman ilk sırada yer almalıdır (Özden, 2002).

Bir okulun başarı durumunun göstergesi, önceden belirlenen hedeflere ulaşmadaki başarı düzeyleridir. Okul yöneticisi, okulun amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını tespit edebilmek, öğrenci gelişimini ve başarısını izleyebilmek için öğrenci performanslarını sürekli izlemeli, değerlendirmeli ve eksiklikleri giderici önlemler almalıdır (İlgar, 1996). Öğretimsel lider olarak bir okul yöneticisi, objektif öğrenci başarısı izleme testleri (sınavlar, standart testler vb.) ile eğitim programının ve öğrencilerin yetersizliklerini belirlemeli, farklı sınıflarda okuyan öğrenci sonuçlarını karşılaştırmalı ve değerlendirmeli, bu sonuçlara dayalı olarak iyileştirmeler yapmalıdır. Okul yöneticisi, değerlendirme sonuçlarını öğretmen, öğrenci ve ailelerle paylaşmalı, başarı ve başarısızlık nedenlerinin tartışılmasını sağlamalıdır. Ayrıca bu test sonuçlarından, öğretim amaçlarının belirlenmesi, eğitim programının değerlendirilmesi ve okul amaçlarına yönelik ilerlemenin ölçülmesinde yararlanılmalıdır (Gümüşeli, 1996). Bunlara ilave olarak, öğrenci öz değerlendirme formları, veli değerlendirmeleri ve öğrenci ürün dosyaları, sürecin ve öğrencilerin değerlendirilmesine ve okul gelişimine önemli katkılar sağlar (Şişman, 2007).

Lider bir yönetici, öğrenci başarısını artırmak için zamanının önemli bir kısmını sınıflarda geçirmeli, programa ve öğretim konularına ilgi göstermeli, çalışanlarıyla işbirliği içerisinde öğretimi geliştirmeye gayret etmeli, okulda etkin bir disiplin anlayışı oluşturmalı, öğretmen performansına ve eğitimin amaçlarına yönelik değerlendirici bir sistem geliştirebilmelidir (Balcı, 2002).

Öğrenciler, başarılı olduklarında, başarılarının arkadaşları, öğretmenleri ve ailelerince bilinmesini ve ödüllendirilmesini bekler. Bu beklentiyi karşılamak, okul

müdürünün sorumlulukları arasındadır (Şişman, 2004). Ödül, başarılı öğrencilerin öğrenmesini hızlandırır ve diğer öğrencileri de başarıya yönlendirir. Ödüllendirme, öğrencinin seviyesine göre ve adil olmalıdır. Başarılı öğrencileri başarısından dolayı toplum içinde onurlandırmak, bireysel olarak teşekkür etmek, makamda kabul ederek ödüllendirmek, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırır. Ödüllendirme arttıkça öğrenciler öğrenmeye daha fazla ilgi duyar ve bu durum olumlu okul ikliminin oluşmasına katkıda bulunur (Karşlı, 2006).

Öğretim lideri, okul amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını anlamak için öğretim sürecini sık sık denetlemeli, yaptığı denetimi değerlendirmeli, öğrenci başarısını takip etmeli; okulundaki başarısızlıkları önlemeye ve başarıyı artırmaya gayret göstermelidir. Öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda okul yöneticileri, öğrencilerle birebir ilgilenilerek, gelişim ve başarıyı sürekli takip ederek, öğrenciler için ortak standartlar oluşturarak, gelişim istatistikleri tutarak, ilgilileri öğrencinin okul başarısı hakkında bilgilendirerek, elde edilen başarıyı ödüllendirerek başarıya ulaşabilir. Öğretimsel lider olarak bir okul yöneticisinin, eğitim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda, “öğretimin denetlenmesi, programların değerlendirmesi, öğrenci gelişimini ve başarısını izlemesi, öğretim sürecini değerlendirmesi” rollerini gerçekleştirmesi beklenmektedir (Şişman, 2004).

2.8.2.4 Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Okulun amaçlarını gerçekleştirmesi için öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi öğretimsel liderliğin önemli bir boyutudur. Çalışanların geliştirilmesi; sürekli gelişen ve yenilenen çalışma şartlarına çalışanların uyumlarının sağlanması, teknik, ekonomik ve sosyal gelişmelere göre iş şartlarının belirlenmesi ve çalışanların ihtiyaçlarının günümüz çağdaş yaşam anlayışına göre yeniden biçimlendirilmesi ve geliştirilmesi anlamına gelir (Sabuncuoğlu, 2000).

Öğretimsel lider olarak bir okul yöneticisi, çalışanlarından en verimli şekilde yararlanmak için onların kendilerini geliştirmelerine ve ispat etmelerine uygun ortamlar hazırlamalı ve onlara değişik fırsatlar sunabilmelidir. Okuldaki öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, çalışanların hızla meydana gelen değişim ve gelişmelerden sürekli haberdar olmaları, onların etkinliğini artırdığı gibi, okulun da daha nitelikli bir eğitim sunmasına imkân hazırlar (Çelik, 2000a). Okul

kadrosunu geliştirmenin amacı; çalışanların verimini, iş doyumunu ve okul çalışanlarının performansını arttırarak eğitim amaçlarına ulaşmaya yardım etmektir. Bu süreçte, öğretmenlere verilen bazı bilgi, beceri ve tutumlara yönelik eğitimler, muhakkak ki sınıflardaki öğrencilere de yansımaktadır. Bu nedenle öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, başta öğretmenler olmak üzere, bütün okul kadrosunun kendilerini geliştirmelerine, geliştirme etkinlikleri düzenlemelerine ve değerlendirme yapmalarına imkân sağlamalıdır. Bu alışmalar arasında: Öğretmenlerin sınıftaki ğretim ortamı için kaynak temin etmelerine yardımcı olma, onlarla devamlı iletişim halinde olma, çalışanları yenilikleri öğrenme ve risk alabilme konusunda teşvik etme, öğretmenler arasında bilgi paylaşımı yapılmasına öncülük etme davranışları yer alır (Şişman, 2002).

Okullarda eğitim kadrosunun geliştirilebilmesi için aşağıdaki unsurlara dikkat edilmesi gerekir (Can, 2004, s. 103):

- “Geliştirme, inceleme ve uygulamaya yönelik olmalıdır.
- Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
- alışanı geliştirici bir faaliyet olmalıdır.
- Sürekli yeni Őeyler üretmeye esinlendirmelidir.
- Değerime uyum sağlamalıdır.
- Öğretmenlerin isteklerini ve meraklarını artırmalıdır.
- Çalışanların korkularını, endişelerini ve duygularını dikkate almalıdır.
- Öğretmenlerin görüş aıllarını genişletmeli ve birleştirmelidir.
- Çalışanların başarılarını dllendirmelidir.”

Okulda etkili bir lider olarak varlığını hissettirmek isteyen öğretimsel lider, yetkisi dhilinde bulunan ödül ve ceza sistemini etkin bir Şekilde kullanmalıdır. Görevini yetersiz yapan çalışanların ceza alacağını; görevini fazlasıyla yapan çalışanların da ödüllendirileceğini bilmesi, onların çalışmalarını etkiler (Başaran, 1993). dllendirilen başarılar, olumlu çalışmaları pekiştirirken çalışanların moralini ve motivasyonunu da arttırmaktadır. Bir okulda çalışanların ister bireysel ister grupta ödüllendirilmesi, onların okulla bütünleşmesini ve motivasyonlarının artmasını sağlar (Şişman, 2004).

Öğretmenlerin görevlerinde başarılı olmaları ve nitelikli eğitim verebilmeleri; alanlarıyla ilgili yenilikleri takip etmelerine, sürekli gelişen eğitim teknolojilerine hâkim olmalarına ve eğitim problemlerinin çözümü için yeni teknikleri öğrenmelerine bağlıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminden okul yönetimi sorumludur. Bu nedenle, öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini destekleyici ortamlar hazırlamalıdır (Aydın, 1994). Öğretmenlere mesleki gelişimlerine yönelik imkânlar hazırlamak ve ihtiyaç duydukları hizmet içi faaliyetlerinin düzenlenmesine yardım etmek okul yöneticisinin öncelikli görevleri arasındadır (Ersoy, 2006).

Teknoloji, zaman ve mekân sınırlarını etkilediği için teknoloji kullanımı eğitim faaliyetlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Gelişen teknoloji okullarda öğretmenlerin yeni yeterlikler kazanmalarını gerektirmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin teknoloji lideri olmasını da gerektirmektedir (Şişman, 2007).

Araştırmalarda elde edilen bulgulara göre, öğretim liderinin okul işgörenlerinin kendilerini geliştirmeleri yönünde teşvik etmesi, okulundaki bütün çalışanları performanslarına göre ödül ve ceza sistemiyle yönetmesi; öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yardım etmesi gerekmektedir. Bir okul yöneticisinin öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik faaliyetleri; öncelikle onların hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımlarını sağlama, okulda konferans, seminer gibi mesleki gelişime yönelik faaliyetler düzenleme, öğretmenlerin gelişimleriyle ilgili her türlü eğitim fırsatını takip etme ve bildirme olarak sıralanabilir (Şişman, 2004).

Taymaz (1997, s. 48), çalışanların eğitim ihtiyaçlarını gidererek okul amaçlarını daha etkin olarak gerçekleştirmek için kurum içi ve kurum dışında yapılabilecek eğitim programlarını altı başlıkta ele almaktadır:

“Oryantasyon eğitimi; kuruma yeni katılanlara yapılan kurumun amaç ve politikalarını, çalışanların yetki ve sorumlularını tanıtan başlangıç eğitimleridir. Temel eğitim; kuruma yeni katılanlara yapacağı iş ile ilgili yapılan temel bilgi, beceri ve tutumları öğretmeyi amaçlayan eğitimlerdir. Geliştirme eğitimi; çalışmakta olanların, kendi alanlarıyla ilgili gelişmeleri ve yenilikleri takip edebilmeleri ve yeteneklerini geliştirebilmeleri için uygulanan eğitimidir. Tamamlama eğitimi; görev

değişikliği yapacak kişilerin yeni görevi yapabilmesi için gerekli yeterlikleri kazandırmak için verilen eğitimidir. Yükseltme eğitimi; çalışanın kadrosunda yükselme ihtiyacının giderilmesi için uygulanan eğitimidir. Özel alan eğitimi ise; çalışanın özel hizmet alanlarında yetiştirmek için uygulanan eğitimlerdir.”

Öğretimsel lider olarak bir okul yöneticisinin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda “okul kadrosu için bir model olma, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakları sağlama, okul kadrosunun performansını değerlendirme, öğretmenlerle sürekli iletişim ve temas halinde olma, öğretmenler için mesleki gelişim fırsatı hazırlama, çalışanların başarılarını ödüllendirme” rollerini gerçekleştirmesi beklenmektedir (Şişman, 2004).

2.8.2.5 Düzenli Öğrenme - Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması

Okul iklimi; başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere okulda öğrenmeyi etkileyen bütün algı ve tutumları kapsayan geniş bir kavramdır. Okul üyelerinin davranışlarını etkileyen, okulu diğer okullardan ayıran içsel özelliklerin bütünü, okulun bireysel kişiliğidir (Çelik, 1993). Öğretimsel lider okul yöneticisi, öncelikle herkesin zevkle çalışabileceği, güven ve dostluğun ön planda olduğu bir okul iklimi geliştirmelidir. Zamanı etkin kullanarak, çalışanlarıyla sık sık bir araya gelerek ve takım çalışmasını özendirerek, onlara yüksek performans gösterme ortamları sağlayarak, öğrencilere beklentilerini net bir şekilde belirterek, okulun hedeflerine ulaştıracak etkinlikler düzenleyerek akademik başarıyı ve verimli çalışmayı destekleyen bir ödül yapısıyla öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilir (Gümüşeli, 1996).

Okuldaki tüm paydaşların ortak hedef ve idealleri vardır. Bu nedenle okulda bireysel çalışmalar yerine işbirlikçi grup ve takım çalışması yer verilmeli, ‘biz’ anlayışının hâkim olduğu takım ruhu geliştirilmelidir. Okul yöneticisi, okulda birlik ve beraberliği sağlamalı, ortak bir okul kültürünün oluşmasına ve sürdürülmesine liderlik etmelidir (Şişman, 2004). Olumlu okul iklimi oluşmuş okullardaki öğrenci ve öğretmenler kendilerini güvende, özgür hissederler, fikirlerinin değer gördüğü, kendine saygı duyulan bir ortamda olduklarından daha yüksek performans gösterir (Cafoglu, 1997).

2.8.2.5.1 Görünen varlık olarak varlığını hissettirme

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, çalışanları ve öğrencileri ile sınıfta veya okulun değişik bölümlerinde iletişim kurarak, okuldaki toplantılara etkin olarak katılarak ve öğretmenlerle sık sık konuşarak, vizyon sahibi bir yönetici olarak varlığını hissettirir (Özdemir, 2005).

2.8.2.5.2 Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme

Eğitim örgütleri muhakkak ki çevrelerinde oluşan değişmelerden etkilenmektedir. Ancak diğer örgütlerden farklı olarak eğitim örgütlerinin değişimi başlatma görevi vardır. Çevrede meydana gelen her türlü değişimin kaynak noktası ve devamının sağlanması yine okullarla mümkündür (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000). Okul, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlama, toplumun kültürünü benimsetme, mevcut siyasal yapıya uyumunu sağlama, liderlik yeteneklerine sahip bireyleri ortaya çıkarma, nitelikli insan gücünü yetiştirme gibi işlevlere sahiptir (Bursalıoğlu, 1981). Bu işlevler sürekli olarak değişim ve gelişim içerisindedir. Öğretimsel lider olarak bir okul yöneticisi, gerçekleşen değişme ve yenileşme hareketlerine yoğunlaşmış bir okul iklimi ve kültürü oluşturmaya gayret göstermelidir.

Öğretimsel lider olarak okul müdürleri başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere okulun tüm paydaşlarına okuldaki yenilik ve değişimi başlatma konusunda öncülük etmeli ve bu değişim sürecini etkili biçimde yönetme becerilerine sahip olmalıdır. Değişim sürecinde çatışmaların olması olasıdır. Okuldaki değişmelerin amacına ulaşabilmesi, okul vizyonunun okulun tüm üyelerince benimsenmesine ve paylaşılmasına bağlıdır. Okul müdürü oluşan çatışmaları olumsuz görerek bastırmamalı aksine örgütsel çatışmaları etkili bir şekilde yöneterek farklı görüşlerden yararlanabilmelidir (Şişman, 2004).

2.8.2.5.3 İletişim sağlama

Örgütsel yapı, örgüt üyelerinin birbirleriyle ya da diğer gruplarla gerçekleştirdiği iletişim yoluyla kurulabilir ve geliştirilebilir. Bir örgütte iletişim yoksa örgütsel bir yapının oluşması da mümkün değildir. Örgütün başarısı da iletişim kanallarının etkin işleyişiyle ilgilidir (Erdoğan, 2002).

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, çift taraflı iletişim ve etkileşim kurmalı ve öğretmenleri nesnel olarak değerlendirmelidir. İfadeleri açık ve net olmalıdır. Okuldaki öğrenci, öğretmen, veli ve diğer personel arasında iletişim sürecinin etkililiğini okul müdürü artırmaya çalışmalıdır. Etkili iletişim karşılıklı güvenin olduğu bir okul kültürü oluşturmaktadır (Özdemir, 2002).

Öğretimsel lider, kurumunda etkili bir iletişim ağı kurarak öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle, üst yöneticilerle ve tüm paydaşlarla etkili bir iletişim içerisinde olmak zorundadır. Okul yöneticisi, iletişim yoluyla eğitimin etkinliğini artırır. Bunun için okulun amaçlarını, çalışanlarının performanslarını, öğrencilerin başarısını, çalışanların beklentilerini tüm paydaşlarla paylaşır. Paylaşılan amaçlar, herkesin ortak yönde ve bilinçli olarak davranmasını sağlar (Taş, 2000). Öğretmen ve yönetici ilişkilerinin açıklığı ve demokratik olması; öğretmenlerin okula bağlılığını ve eğitim çalışmalarına etkin katılımını artırmaktadır. İletişim süreci sonunda, yapılanların etkisini görebilmek için mutlaka geri dönüt verilmelidir. Öğretimsel lider, çalışmalar sonunda ilgililere ulaşılan sonuçları geri bildirim yaparak bildirmelidir (Ersoy, 2006).

Öğretim lideri zamanın çoğunu okul koridorlarında, sınıflarda geçirmeli, zümre toplantılarına katılmalı, alınan kararları paylaşıp uygulamalı kısaca okulunun her yerinde varlığını hissettirmeli; değişimlerde okulunu haberdar etmeli; öğretmeni, öğrencisi ve diğer personeliyle iyi iletişim içerisinde olmalıdır. Hızla değişen bir zamanda, okullarını geleceğe başarıyla taşımayı düşünen yöneticiler, sürekli öğrenme konusunda, öğretmenlere ve öğrencilere liderlik yapar (Özdemir, 2005).

Okul çevresini içinde bulunduğu toplum oluşturur. Toplumdaki kültürel ve ekonomik yapı, siyasal düzen, yönetsel birimler, kaynaklar, yasal düzenlemeler, toplumsal değişim ve eğilimler, bilimsel ve teknolojik gelişmeler gibi değişkenler okulu etkilemektedir. Okul yöneticisi, çevrenin ve toplumun beklentilerini dikkate almak zorundadır. Okul, amaçlarına ulaşmak için çevresel ve mesleki katkıları etkili bir iletişim ağı kurarak dengede tutabilmeli, tüm tarafların geleceğe yönelik girişimlerine yönelik ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (Aydın, 2005).

Okul yöneticisi, ailelerin okula desteğini ve faaliyetlere katılımlarını da sağlamalıdır. Okul aile iş birliği ile öğrencilerin katılımı, güdülenmesi, kendine güven duyması ve

olumsuz davranışların değişmesi sağlanarak öğrenci başarıları artırılabilir. Bu nedenle öğrencilerin okul kültürüne karşı olumlu tutum geliştirebilmesi için aile katılımı önemli bir araçtır (Pehlivan, 2000).

Alan yazında yapılan araştırmalar çağın okul müdürlerinin bir yöneticiden ziyade bir lider olması gerektiğini göstermiştir. Yeni anlayışa göre öğretim lideri olarak anılan okul müdürü, eğitimde yeni yaklaşımları takip eden ve bunları okula taşıyıp paylaşan, çalıştığı personelin kendini geliştirmesi için ortamlar hazırlayan ve personelin gelişimini teşvik eden, okuldaki herkesle iletişim içinde olan, her zaman her yerde olan, okula ilişkin bir vizyonu olan, okulun öğretim etkinliklerini planlayan, eğitim yönetimine ilişkin kuram, ilke ve modellerden yararlanan, eğitim sistemindeki yasal düzenlemeleri bilen, okulun diğer örgütlerden farklılığını kavrayan, sınıflardaki eğitimin kalitesini arttıran yani kısacası okuldaki bütün öğretim etkinliklerini düzenleyerek olumlu bir okul iklimi oluşturan kişi olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretimsel lider bir okul yöneticisinin, olumlu okul iklimi geliştirme boyutunda “paylaşma ve güvene dayalı öğrenme iklimi oluşturma, örgütsel çalışmalarını etkili bir biçimde çözme, okulda takım ruhu ve biz anlayışını yerleştirme, örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme, çevre ve ailenin okula katılım ve desteğini sağlama” rollerini gerçekleştirmesi beklenmektedir (Şişman, 2004).

2.9 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretimsel liderlik alanında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Öğretimsel liderlik alanında birçok çalışma yapılmıştır. Bu bölümde araştırmayla yakından ilgisi bulunan bazı yurt dışı ve yurt içi araştırmalar seçilerek özetlenmiştir.

2.9.1 Öğretim Liderliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hallinger (1983) tarafından yapılan araştırma yıllarca en fazla ilgi toplayan öğretim liderliği araştırmalarının başında yer almaktadır. Birçok araştırma Hallinger'in çalışması dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırma, California'daki 10 ilkokul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada geliştirilen kısa adı PIRMS olan araç, birçok araştırmada kullanılmıştır.

Araç 39 okul müdürüne, öğretmenlere ve bölge okul yöneticilerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin genellikle eğitim programına ve öğretim yönetimine literatürdeki beklentilerden daha yüksek derecede ilgi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Belirli politikalar, davranışlar ve uygulamalar bakımından okullar arasında belirgin farklılıkların olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin, öğretimi denetleme ve değerlendirme sorumluluklarını gerçekleştirme düzeylerinin daha önceki araştırma sonuçlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bu nedenle çok seyrek ilişki kurdukları anlaşılmıştır. Okulların çoğunluğunun öğretim zamanını korumaya yönelik politika ve uygulamalardan uzak olduğu; okul müdürlerinin ise öğretim zamanının etkili kullanılabilmesi için sınıf uygulamalarını izleme gayretinde oldukları gözlemlenmiştir. Bunun yanında okul müdürlerinin öğretmen çalışmalarını ve başarılarını çok az destekledikleri anlaşılmıştır. Öğretmenleri motive etmek için onlarla özel görüşme yapma ve sicil raporuna olumlu notlar yazmayı tercih ettikleri ortaya konulmuştur. Müdürler öğretim liderliği davranışlarının tamamında yüksek puan almışlardır. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, müdürlük deneyimi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi ve öğretmenlik deneyimleri gibi bireysel özellikleri arasında önemli ilişkilerin olmadığı görülmüştür (aktaran Gümüşeli, 1996).

Krug (1992) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada öğretim liderliği davranışları beş boyutta toplanmıştır. Bu boyutlardaki davranışlar, müdür ve öğretmen algılarına göre belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğretim liderliği ile okulun öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Okul müdürünün öğretimsel liderlik özelliklerinin kalitesi ile öğretmen ve öğrencilerin okulla bütünleşmesi ve doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (aktaran Şişman, 2004).

Wildly ve Dimmock (1993), ilköğretim ve ortaokullarda okul kadrosunun öğretim liderliği davranışlarını incelemiştir. Çalışma sonunda, bölüm düzeyinde öğretmen ve yöneticilerin, öğretim liderliği konusunda daha çok doğrudan sorumluluk duydukları, okul müdürlerinin ise öğretim liderliği konusunda daha çok dolaylı davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim liderliğinde sorumluluk

duyma konusunda ilkokul müdürlerinin, ortaokul müdürlerinden daha fazla sorumluluk duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda küçük okullarda (100 öğrenci) ve büyük okullarda müdürlerin, öğretim liderliği konusundaki görevlere daha çok katıldıkları, orta düzeydeki okullardaki (300–350 öğrenci) müdürlerin ise öğretim liderliği kapsamındaki görevlere en az katılan grup olduğu saptanmıştır (aktaran Şişman, 2004).

Mcgeen ve Gleen (1994) tarafından yapılan bir araştırmada ise okulun etkili kılınmasında okul müdürünün öğretim lideri olarak göstermesi gereken davranışların belirlenmiştir. Bu davranışların (a) okulun misyonunu anlatma, (b) eğitim programını yönetme, (c) öğretmenleri denetleme ve değerlendirme, (d) olumlu okul iklimi oluşturma, (e) öğrenci ilerlemesini izleme olduğu belirlenmiştir (aktaran Gümüşeli, 1996).

Smithe (2007), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin hangi oranda uyguladıklarını ve bunu öğretmen ve okul müdürünün nasıl algıladığını tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre bir okul müdürünün öğretimsel liderlik özelliklerini uygulama algısı okul müdürlerinde yüksek, öğretmenlerde okul müdürlerine göre daha düşük seviyede çıkmıştır. Okul müdürlerinde ve öğretmenlerde mesleki kıdemin öğretimsel liderlik algılarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (aktaran Buran, 2018).

Sindhvad (2009), Asya ülkelerinde okul müdürlerinin öğretim liderliği özelliklerini gerçekleştirme düzeylerini incelemiştir. Filipinli 364 okul müdürünün görüşleri alınarak yapılan analiz sonucunda okul müdürlerinin öğretmenleri mesleki gelişimleri yönünden desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenleri desteklemesi ve etkilemesinin, öğretmenlerin de öğrencileri etkileyeceği, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (aktaran Buran, 2018).

Hallinger, Dongyu ve Wang (2016), “okul müdürlerinin öğretimsel yönetim değerlendirme ölçeğini (PIMRS)” araştırmaların meta-analitik incelemesini yapmıştır. Araştırmada son altmış yılda kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre öğretimsel liderlik rollerini daha yüksek düzeyde sergilediği sonucuna ulaşılmıştır (aktaran Olukçu, 2018).

2.9.2 Öğretim Liderliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de öğretim liderliği ile ilgili ilk araştırma Gümüşeli (1996) tarafından yapılmıştır. “İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları” adlı araştırmanın amacı; ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerini belirlemek ve okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken kişisel özellikleri ile örgütsel özelliklerinin etkilenip etkilenmemelerini orta koymaktır. Araştırma sonuçlarında okul müdürlerinin algılarına göre; müdürlerin okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya yönlendirme ve öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi her zaman yaptıkları görüşünü belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul müdürleri; amaç geliştirme, öğretim programını eşgüdümleme, öğretim faaliyetlerini denetleme ve değerlendirme, öğrencilerin gelişimi izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlere mesleki gelişim imkanı sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerini çoğunlukla gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği alanında kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim liderliği konusunda yapılan diğer önemli çalışma Şişman (1997) tarafından yapılan “etkili okul yönetimi” konulu araştırmadır. Araştırma Eskişehir ilinde yapılmıştır. Araştırma, ilköğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerini öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak için öğretmen algılarına göre beş boyut ele alınmıştır. Okul müdürlerinin okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme, eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme- öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutlarında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına hangi ölçüde sahip oldukları ve belirlenen davranışları yerine getirme düzeyleri okulların bulunduğu çevreye ve akademik başarılarına, yöneticilik kademine farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin; okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme, eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme- öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutlarında yer alan davranışları çoğunlukla yerine getirdikleri sonucuna

ulaşmıştır. Bunun yanında öğretmenler okul müdürlerinin; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarını ara sıra gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir (Şişman, 2004).

Taş (2000), “ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri” adlı araştırmanın amacı; ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış özelliklerini gerçekleştirme düzeylerini ve bu yöneticileri etkileyen felsefi yaklaşımları belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin okulu öğrenme ve öğretmeye uygun hale getirme, okul amaçlarının geliştirilmesi için öğretmen ve velilerle işbirliği yapma, öğretmenlerin yetiştirilmesine imkan sağlama, öğretim etkinliklerini plana göre uygulama, öğrenmeye engel sorunları çözme, okul ile çevre arasındaki çatışmaları giderme, tarafsız değerlendirme yapma, alınan kararları uygulama, öğrenmeye yardım eden bir okul iklimi oluşturma, güvenli bir çalışma ortamı oluşturma rollerini her zaman gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin sosyal ve fiziki gelişimleri için ortam hazırlama, öğretmenleri sınıflarında gözlemleme, örnek dersler verme, öğretmenlere geri bildirimlerde bulunma rollerini daha alt düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bayraker (2003) “ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları” araştırmasının amacı ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını kendilerine ve öğretmenlere göre hangi düzeyde gerçekleştirdiklerinin belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre; müdürlerce en gerekli olarak algılanan boyut, okul misyonunu tanımlama boyutu olduğu görülmüştür. Müdürlerin göre en fazla sergiledikleri öğretim liderliği boyutu, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutudur. Öğretim liderliği alt boyutlarının tümünde gereklilik ve sergileme algıları arasında anlamlı farklılık vardır. Tüm alt boyutlarda öğretmen ve müdürlerin sergileme algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlere göre okul müdürleri, öğretim liderliği alt boyutlarından olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu en fazla gerçekleştirmektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yetirme yönüyle sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre; bayan öğretmenler de erkek öğretmenlere göre daha başarılı bulmuşlardır. Öğretim liderliğinin tüm alt boyutlarında 21-30 yaş grubu öğretmenler, müdürlerini, öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme yönüyle diğer yaş gruplarına göre daha yetersiz görmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre; okul müdürlerinin

öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre; 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öğretim liderliğinin tüm alt boyutlarında müdürlerini daha yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gökyer (2004), “okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler” adında bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, öğretmenler, müdür yardımcılarının ve müdürlerin algıları ile okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini kısıtlayan bürokratik ve yasal engeller, zamanın sınırlı olması, kararlılık, cesaret, vizyon ve eğitim eksikliği gibi etkenlerin mesleki kıdem, branş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim vizyonu oluşturma boyutuna ilişkin ilköğretim okulu öğretmenleri, müdür yardımcıları ve müdürleri algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Okul müdürleriyle müdür yardımcıları, müdür yardımcılarıyla öğretmenler, müdürlerle öğretmenler arasında okul müdürlerinin bürokratik ve yasal engeller boyutunda öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlere ilişkin anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etmenlere ilişkin boyutlar ile öğretmenlerin mesleki kıdem, branş ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Aksoy (2006), “ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri” konulu araştırmasında resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutlarından okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme, eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi, düzenli öğrenme- öğretim çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutlarından eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarındaki rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile kıdeme göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Şahin (2011), “ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri” başlıklı çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı, ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel

liderlik özelliklerine ilişkin kendi görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma 2010 yılında Malatya ilinde 10 okul müdürüyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin “okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme” boyutunda mevcut yönetmeliklerden yararlandıkları, “eğitim programı ve öğretimi yönetme” boyutunda ders denetimini gerçekleştirdikleri, öğretmenlerin hazırlıklarını inceledikleri, sınav sonuçlarını analiz ettikleri, gözlem yaptıkları ve yaptıkları gözlemleri öğretmenlerle paylaştıkları, “olumlu okul iklimi geliştirme” boyutunda toplantı, ders, teneffüs gibi konularda gerekli planlamayı yaptıklarını ancak ders süresinin verimli kullanılması konusunda sorumluluğu öğretmenlere bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sağır (2011), “ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini ortaya koymak ve bu rolleri gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmaktır. Araştırma 2008-2009 yılında İstanbul ilinde 1387 okulda görev yapan 2792 okul yöneticisi ve 48875 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında anket kullanılmış, rasgele seçilen 10 okul müdürüyle de mülakat yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin “çoğu zaman” aralığında olduğu, öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı, okul yöneticilerinin en fazla “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutunda zorlandıkları, okul müdürlerinin liderlik rollerinin algılanmasında hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bozkurt (2013), okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda; öncelikle öğrencilerin ahlaki gelişimlerine sonrasında akademik başarı ve iletişim becerileri konularına önem verdikleri tespit edilmiştir. Öğretim programının uygulanması boyutunda; okul müdürlerinin ve öğretmenlerin sürekli değişen öğretim programlarına ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretim sürecinin yönetimi boyutunda; öğretmenlerin öğrenci seviyesine

göre ders işleyebildiği, derse karşı ilgisiz olan çok az öğrencinin problemlerinin veli ve öğrenci görüşmeleriyle çözüldüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda; okul müdürlerinin öğrenci başarı durumlarını değerlendirdiklerini ve akademik başarının yükselmesi için önlem aldıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda; okul müdürlerinin öğretmenleri hizmet içi eğitim programlarına, lisansüstü eğitim almaya yönlendirdikleri tespit etmiştir. Düzenli öğrenme ve öğretme çevresi oluşturma boyutunda; okul müdürlerinin öğretmenlerle zaman geçirerek onların moral ve motivasyonlarını artırmaya çalıştıkları ve onların isteklerini yerine getirdikleri tespit edilmiştir.

Kış (2013), “okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz” başlıklı yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemiştir. Araştırmada 48 çalışmadan toplam 19768 öğretmen ve yönetici verileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyleri arasında önemli bir etkinin olmadığı, branş değişkeni bakımından sınıf öğretmenleri lehine zayıf düzeyde bir etkinin olduğu, eğitim düzeyi değişkenine göre ön lisans mezunu olan öğretmenlerin daha zayıf bir etkiye sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır.

Soyvural (2014), “okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolü” başlıklı çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma Batman ilinde 877 öğretmene öğretimsel liderlik ölçeği uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini çok yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri, öğretimsel liderlik algılarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşmamakta iken, cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi ve görev yerine göre farklılıklar gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cengiz (2015), İlkokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna üzerine etkisini belirleyebilmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini çoğunlukla gerçekleştirdiği, öğretmenlerin kısmen iş doyumuna sahip

olduğu, okul m¼d¼rlerinin ¼ğretim liderliği rollerini sergileme d¼zeylerinin ¼ğretmenlerin iş doyumunu ¼zerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zorlu (2015), “ortaokul ¼ğretim programlarının uygulanmasında ¼ğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin okul y¼neticisi ve ¼ğretmen g¼r¼řleri” başlıklı yaptığı çalışmasında ortaokul y¼neticilerinin ¼ğretimsel liderlik davranış d¼zeylerini y¼netici ve ¼ğretmen algılarına g¼re belirlemek ve ortaokul ¼ğretmenlerine g¼re, okul y¼neticileri tarafından gerçekleştirilen ve ¼ğretmenlerin y¼neticilerden bekledikleri ¼ğretimsel liderlik davranışlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla araştırma Sivas ilinde 48 okulda, 309 ¼ğretmen ve 68 okul y¼neticisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ¼ğretimsel liderlik ¼leđi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ¼ğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin y¼netici ve ¼ğretmen g¼r¼řlerine g¼re, ¼ğretmen algılarının t¼m boyutlarda y¼netici algılarından daha d¼ř¼k olduğu, y¼neticilerinin kendilerine ait ¼ğretimsel liderlik algıları ve ¼ğretmenlerin y¼neticilerine ait ¼ğretimsel liderlik algıları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği, cinsiyet değişkenine g¼re anlamlı farklılık gerçekleşmemekte iken, mesleki kıdem değişkeninin g¼re anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Sarıkaya (2016), “orta¼ğretim okul m¼d¼rlerinin ¼ğretimsel liderlik davranışları ile ¼ğretmenlerin ¼rg¼tsel bağlılığı arasındaki ilişki” başlıklı çalışmada; ¼ğretmenlerin g¼r¼řlerine g¼re cinsiyet, yaş, eğitim derecesi ve hizmet s¼resi değişkenleri arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği, branş, mezun olunan okul ve okul t¼r¼ değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar meydana geldiği, kıdem değişkeni bakımından ¼ğretmenlerin ¼rg¼tsel bağlılık d¼zeylerinde “içselleştirme” boyutunda ayırt edici bir etken olarak g¼r¼ld¼đ¼, hizmet s¼resi az olan ¼ğretmenler, hizmet s¼resi fazla olan ¼ğretmenlere g¼re, okul m¼d¼rlerini “eğitim programı ve ¼ğretim s¼recinin y¼netimi” boyutunda ¼ğretimsel lider olarak g¼rd¼kleri, okul m¼d¼rleri d¼ř¼k eğitim seviyesindeki ¼ğretmen algılarına g¼re birçok boyutta ¼ğretimsel lider olarak g¼r¼l¼rken, daha y¼ksek eğitim seviyesindeki ¼ğretmenler tarafından daha d¼ř¼k d¼zeyde algılamakta oldukları ortaya çıkarılmıştır.

Olukpınar (2016), “¼ğretimsel liderlik açısından okul y¼neticileri” başlıklı çalışmasında İstanbul ilinde 125 eğitim kurumunda yer alan 313 okul ¼ncesi ¼retmeni ve okul y¼neticisi ile ¼ğretimsel liderlik ¼leđi kullanılarak

gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda tüm boyutlarda müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin verdikleri puan ortalamalarında en yüksek puanların müdürlerin kendilerine verdikleri puanlar olduğu, müdürlerin kendilerini “çok iyi düzeyde” gördükleri; müdür yardımcılarının müdürlerini “oldukça iyi düzeyde” gördükleri ve öğretmenlerin ise müdürlerini “iyi düzeyde” gördükleri, branşlara göre anlamlı farklılık meydana gelmediği, tüm boyutlarda müdürlerin cinsiyetlerine göre kendilerinin öğretim liderliği düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karaduman (2017), “ilkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini “çoğu zaman” yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetleri, görev yaptıkları okulların öğrenci sayıları açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak öğretmenleri mesleki kıdemleri ve mezun oldukları okullar arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel tarama (survey) modelinde yapılmış betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri geçmişteki veya halen mevcut bir durumu olduğu gibi betimleyen araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modelinin en belirgin özelliği araştırılan konu, olay, birey veya nesneyi kendi koşullarında var olan şekliyle ele almaktır. Tarama modelinde koşullarda hiçbir değişiklik yapılmadan, etki edilmeden en uygun şekilde gözlemleyebilmek önemlidir. Genel tarama modelleri ise, çok fazla sayıdaki elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir fikre varmak için, evrenin bir grubu, bir örnekleme ya da tamamı üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2009).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Samsun ilinin merkez ilçeleri olan Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ortaokullarında görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Samsun merkez ilçelerinde, Haziran 2015 tarihi itibarıyla 70 devlet ortaokulunda 2.111 branş öğretmeni ve 13 özel okulda 320 branş öğretmeni olmak üzere 2.431 ortaokul öğretmeni görev yapmaktadır.

2012-2013 öğretim yılında uygulanan 4+4+4 eğitim sisteminden önce, ilköğretim okulları olarak adlandırılan ve bünyesinde I. ve II. kademeyi barındıran okulların sadece ortaokul bölümü (son dört) ve bağımsız ortaokul olan okullar araştırmaya dâhil edilmiş, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırma için 2.500 anket dağıtılmış, 978 anket boş olarak geri dönmüş, 201 anket hatalı ve eksik bilgi girişi nedeniyle değerlendirmeye katılmamıştır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle evrenin tamamı, örneklem olarak alınmıştır. Her okuldan rastgele öğretmenlere gönüllülük esasına göre ölçekler uygulanmıştır. Böylece, Samsun ili merkez

ilçelerindeki 70 devlet ortaokulunda 1172 öğretmene, 13 özel ortaokulda 149 öğretmene toplam 1.321 ölçek uygulanmıştır. Araştırmada dağıtılan ve dönüş yapan ölçeklerin sayısı Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: Araştırma Evren ve Örneklemi

Uygulama Yeri	Ortaokul Sayısı	Ulaşılan Okul Sayısı	Ortaokul Öğretmen	Ulaşılan Öğretmen Sayısı	Öğretmen Örneklem Oranı
Atakum	17	17	475	297	63 %
Canik	15	15	369	258	70 %
İlkadım	20	20	1058	430	41 %
Tekkeköy	18	18	209	187	89 %
Toplam	70	70	2111	1172	56 %
Özel Okul	13	9	320	149	47 %
Genel Toplam	83	79	2431	1321	54 %

3.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Şişman’ın (2004) “Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları” ile ilgili yaptığı araştırmasında kullandığı ölçek izin alınarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (EK-1). Öğretimsel Liderlik Roller Ölçeğinde okul müdürlerinin rollerine ilişkin 50 madde (5’li Likert tipi) yer almaktadır (EK-2). Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .92 olarak hesaplanmıştır (Şişman, 2004). Öğretimsel liderlik rolleri ölçeğinin yapı geçerliğine bakılmıştır. Beş alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3: Cronbach Alpha Güvenirlik Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme	.961	10
Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi	.929	10
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	.950	10
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	.948	10
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	.969	10

Cronbach Alpha (α) değerleri .89 ile .98 arasında bulunan ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik derecesinin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, uygulanan ölçeğin tamamı, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. “okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirleme” ölçeğine ait faktör analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4: Faktör Analizi Sonuçları

KMO Değeri		.985
Bartlett Testi		59050.552
Sd		1225
p		.00
	Varyansın Yüzdesi	Kümülatif Varyans
Birinci Faktör Açıklanan Varyans	19.442	19.442
İkinci Faktör Açıklanan Varyans	15.103	34.544
Üçüncü Faktör Açıklanan Varyans	14.175	48.720
Dördüncü Faktör Açıklanan Varyans	14.149	62.868
Beşinci Faktör Açıklanan Varyans	4.659	67.527

Ölçekte her bir davranışın karşısında davranışın gösterilme sıklığının belirtilmesi için beşli seçenekler yer almaktadır. Bu seçenekler en olumsuzdan en olumluya doğru “hiçbir zaman (1), çok seyrek (2), ara sıra (3), çoğu zaman (4), her zaman (5)” biçiminde derecelendirilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizi için nicel veri çözümlene tekniklerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın istatistiksel analizlerinde SPSS 17 paket programı kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan 5’li likert ölçeğin alt ölçekleri frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde değerleriyle birlikte verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde; “Hiçbir Zaman” için 1, “Çok Seyrek” için 2, “Ara Sıra” için 3, “Çoğu Zaman” için 4 ve “Her Zaman” için 5 puan olarak kabul edilmiştir. Çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgular; 5’li likert tipi ölçek olduğu için en düşük 1, en yüksek 5 puan verilerek $n-1/n$ formülünden puan aralıkları belirlenmiş ve Tablo 5’ te verilmiştir:

Tablo 5: Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Hiçbir Zaman	1	1.00 - 1.79
Çok Seyrek	2	1.80 - 2.59
Ara Sıra	3	2.60 - 3.39
Çoğu Zaman	4	3.40 - 4.19
Her Zaman	5	4.20 - 5.00

Alt ölçeklerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Normal dağılım göstermeyen değişkenlerin iki grup arası karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi, üç ve daha fazla grup karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Çalışmadaki tüm istatistiksel analizlerde p değeri .05'in altındaki karşılaştırmalar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Çalışmada uygulanan ölçeğin Kolmogorov - Smirnov Normallik Testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6: Değişkenler ve Verilerin Kolmogorov - Smirnov Normallik Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	p
İlçe		1321	2.72	1.2696	.00
Yerleşim Merkezi		1321	1.83	.3761	.00
Okul Türü		1321	1.11	.3165	.00
Cinsiyet		1321	1.40	.4906	.00
Öğrenim Durumu		1321	2.03	.3221	.00
Mesleki Kıdem		1321	2.79	.8460	.00
Okulun Öğrenci Sayısı		1321	3.12	1.1420	.00
Okulun Vizyonu ve Misyonu		1321	3,91	7.69818	.00
Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi		1321	3,79	7.59844	.00
Ölçeğin Alt Boyutları	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1321	3,79	8.04247	.00
	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1321	3,39	9.26498	.00
	Olumlu Okul İklimi Oluşturma	1321	3,76	8.93711	.00

Araştırma verilerinin Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları Tablo 6' da incelendiğinde bağımsız değişkenlerin ve ölçek puanlarına ilişkin verilerin normal dağılmadığı ($p \leq 0.05$) görülmektedir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan (non-parametrik) istatistik yöntemleri kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen bulgular yer almaktadır. Önce denek grubunun kişisel özellikler bakımından dağılımı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın amaç ve alt problemlere yönelik bulgular sırasıyla ele alınmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş ve alt problemlere göre açıklanmıştır.

4.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ilçelere, okulunun yerleşim merkezi, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okulunun öğrenci sayısı değişkenine ilişkin dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 7’de, devlet okullarında görevli öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların İlçelere Göre Dağılımları

İlçe	f	%
Atakum	297	25,3
Canik	256	21,9
İlkadım	431	36,8
Tekkeköy	188	16,0
Toplam	1172	100,0

Tablo 7’de, katılımcıların %25.3’ünün (N=297) Atakum ilçesinden, %21.9’unun (N=256) Canik ilçesinden, %36.8’inin (N=431) İlkadım ilçesinden ve %16’sının da (N=188) Tekkeköy ilçesinden araştırmaya katıldığı görülmektedir.

Tablo 8’de, devlet okullarında görevli öğretmenlerin yerleşim merkezine göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 8: Katılımcıların Yerleşim Merkezine Göre Dağılımları

Yerleşim Merkezi	f	%
Köy	225	19,2
Şehir (belde-ilçe)	947	80,8
Toplam	1172	100,0

Tablo 8’de, katılımcıların %19.2’sinin (N=225) köy okulunda, %80.8’inin (N=947) şehir (belde-ilçe) yerleşim yerindeki okullarda görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 9’da, öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre dağılımı gösterilmiştir:

Tablo 9: Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	f	%
Devlet Okulu	1172	88,7
Özel Okul	149	11,3
Toplam	1321	100,0

Tablo 9’da, katılımcıların %88.7’sinin (N=1172) devlet okulunda, %11.3’ünün (N=149) özel okulda görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 10’da, öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Okul Türü	Cinsiyet	f	%
Devlet okulu	Kadın	692	59,0
	Erkek	480	41,0
	Toplam	1172	100,0
Özel okul	Kadın	97	65,1
	Erkek	52	34,9
	Toplam	149	100,0

Tablo 10’da, devlet okullarında görevli katılımcıların %59’unun (N=692) kadın, %41’inin (N=480) erkek olduğu; özel okullarda görevli katılımcıların %65.1’inin (N=97) kadın, %34.9’unun (N=52) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 11’de, öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

Okul Türü	Öğrenim Durumu	f	%
Devlet okulu	Ön lisans	33	2,8
	Lisans	1071	91,4
	Lisansüstü	68	5,8
	Toplam	1172	100,0
Özel okul	Ön lisans	17	11,4
	Lisans	112	75,2
	Lisansüstü	20	13,4
	Toplam	149	100,0

Tablo 11’de, devlet okullarında görevli katılımcıların %2.8’inin (N=33) ön lisans, %91.4’ünün (N=1071) lisans, %5.8’sinin (N=61) lisansüstü eğitim derecesine sahip olduğu; özel okullarda görevli katılımcıların %11.4’ünün (N=17) ön lisans, %75.2’sinin (N=112) lisans, %13.4’ünün (N=20) lisansüstü eğitim derecesine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 12’de, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 12: Katılımcıların Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları

Okul Türü	Mesleki Kıdem	f	%
Devlet okulu	0-5 yıl	86	7,3
	6-10 yıl	226	19,3
	11-20 yıl	657	56,1
	21 yıl ve üzeri	203	17,3
	Toplam	1172	100,0
Özel okul	0-5 yıl	38	25,5
	6-10 yıl	44	29,5
	11-20 yıl	32	21,5
	21 yıl ve üzeri	35	23,5
	Toplam	149	100,0

Tablo 12’de, devlet okullarında görevli katılımcıların %7.3’ünün (N=86) 0-5 yıl, %19.3’ünün (N=226) 6-10 yıl, %56.1’inin (N=657) 11-20 yıl, %17.3’ünün 21 yıl ve üzeri meslek kıdemine sahip olduğu; özel okullarda görevli katılımcıların %25.5’inin

(N=35) 0-5 yıl, %29.5'inin (N=44) 6-10 yıl, %21.5'inin (N=32) 11-20 yıl, %23.5'inin 21 yıl ve üzeri meslek kıdemine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 13'te, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların öğrenci sayısına göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 13: Okulların Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

Okul Türü	Okulun Öğrenci Sayısı	f	%
Devlet okulu	175 ten az	118	10,1
	176-350 arası	224	19,1
	351-750 arası	325	27,7
	751-1499 arası	340	29,0
	1500 ve üzeri	165	14,1
	Toplam	1172	100,0
Özel okul	176-350 arası	46	30,9
	351-750 arası	103	69,1
	Toplam	149	100,0

Tablo 13'te, devlet okullarında görevli katılımcıların %10.1'inin (N=118) görev yaptığı okulların öğrenci sayısı 175'ten az, %19.1'inin (N=224) 176-350 arası, %27.7'sinin (N=325) 351-750 arası, %29'unun (N=340) 751-1499 arası, %14.1'inin 1500 ve üzeri olduğu; özel okullarda görevli katılımcıların %30.9'unun (N=46) 176-350 arası, %69.1'inin (N=103) 351-750 arası öğrenciye sahip oldukları görülmektedir.

4.2 Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 14'te, devlet ve özel okullarda görevli ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili görüşlerinin frekans, ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Devlet Okulu			Özel Okul		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
Okulun vizyonu ve misyonu	1172	3,84	0,76	149	4,46	0,51
Eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi	1172	3,73	0,75	149	4,24	0,59
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	1172	3,71	0,79	149	4,35	0,61
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	1172	3,31	0,91	149	4,02	0,75
Düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	1172	3,68	0,89	149	4,36	0,61

Tablo 14’te, devlet okulunda görevli öğretmenlerin ‘Okulun Vizyonu ve Misyonu’ alt boyutuna ilişkin görüşleri \bar{X} =3.84 ile ‘Çoğu Zaman’, özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri \bar{X} =4.46 ile ‘Her Zaman’ şeklindedir.

Devlet okullarında görevli öğretmenlerin ‘Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi’ alt boyutuna ilişkin görüşleri \bar{X} =3.73 ile ‘Çoğu Zaman’, özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri \bar{X} =4.24 ile ‘Her Zaman’ şeklindedir.

Devlet okullarında görevli öğretmenlerin ‘Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi’ alt boyutuna ilişkin görüşleri \bar{X} =3.71 ile ‘Çoğu Zaman’, özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri \bar{X} =4.35 ile ‘Her Zaman’ şeklindedir.

Devlet okullarında görevli öğretmenlerin, ‘Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi’ alt boyutuna ilişkin görüşleri \bar{X} =3.31 ile ‘Ara Sıra’, özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri \bar{X} =4.02 ile ‘Çoğu Zaman’ şeklindedir.

Devlet okullarında görevli öğretmenlerin, ‘Düzenli Öğrenme ve Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması’ alt boyutuna ilişkin görüşleri \bar{X} =3.68 ile ‘Çoğu Zaman’, özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri \bar{X} =4.36 ile ‘Her Zaman’ şeklindedir.

Araştırmaya katılan devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili belirttikleri görüşler genel olarak

değerlendirildiğinde, devlet okullarında görevli öğretmenler okul müdürlerinin ‘Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi’ görevini ‘Ara Sıra’ gerçekleştirdiğini, özel okullardaki öğretmenler ise ‘Çoğu Zaman’ gerçekleştirdiğini; diğer dört alt boyutta ise devlet okullarında görevli öğretmenler ‘Çoğu Zaman’, özel okullarda görevli öğretmenler ise ‘Her Zaman’ gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

4.3 Katılımcıların Demografik Değişkenleri Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyine İlişkin Bulgular

4.3.1 Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları

Tablo 15’te, okulun bulunduğu ilçe değişkeni açısından öğretmen görüşlerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 15: İlçe Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N:1321)

Alt Boyutlar	İlçeler	N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Farklılık
Okulun vizyonu ve misyonu	Atakum (1)	297	691.44	129.035	4	.00	1>2
	Canik (2)	256	586.41				1>3
	İlkadım (3)	431	569.22				4>2
	Tekkeköy (4)	188	688.43				4>3
	Özel Okul (5)	149	959.34				5>1,4,2,3
Toplam		1321					
Eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi	Atakum (1)	297	683.74	88.107	4	.00	1>2
	Canik (2)	256	627.44				4>2
	İlkadım (3)	431	574.50				1>3
	Tekkeköy (4)	188	673.18				4>3
	Özel Okul (5)	149	908.18				5>1,4,2,3
Toplam		1321					
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Atakum (1)	297	696.11	133.196	4	.00	1>2
	Canik (2)	256	606.41				4>2
	İlkadım (3)	431	553.05				1>3
	Tekkeköy (4)	188	693.24				4>3
	Özel Okul (5)	149	956.37				5>1,4,2,3
Toplam		1321					

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Atakum (1)	297	693.89	105.709	4	.00	1>3
	Canik (2)	256	635.80				4>3
	İlkadım (3)	431	566.03				2>3
	Tekkeköy (4)	188	646.18				Özel
	Özel Okul (5)	149	932.15				5>1,4,2,3
	Toplam	1321					
Düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Atakum (1)	297	710.78	130.098	4	.00	1>2
	Canik (2)	256	628.38				1>3
	İlkadım (3)	431	538.24				2>3
	Tekkeköy (4)	188	690.64				4>3
	Özel Okul (5)	149	935.53				5>1,4,2,3
	Toplam	1321					

Tablo 15’te, ölçeğin tüm alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında ilçe değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında, gruplar arasındaki görüş farklılıkların belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Buna göre:

Okulun Vizyonu ve Misyonu alt boyutunda, ($X^2=129.035$; $sd=4$; $p\leq.05$) olduğu; Atakum ($N=297$; $SO=691.44$) ve Canik ($N=256$; $SO=586.41$) arasında Atakum ilçesi lehine, Atakum ($N=297$; $SO=691.44$) ve İlkadım ($N=431$; $SO=569.22$) arasında Atakum ilçesi lehine, Canik ($N=256$; $SO=586.41$) ve Tekkeköy ($N=188$; $SO=688.43$) Tekkeköy ilçesi lehine, İlkadım ($N=431$; $SO=569.22$) ve Tekkeköy ($N=188$; $SO=688.43$) Tekkeköy ilçesi lehine; özel okullar ile devlet okulları arasında ise özel okullar lehine anlamlı farklılığın ($p\leq.05$) olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi alt boyutunda ($X^2=88.107$; $sd=4$; $p\leq.05$); Atakum ($N=297$; $SO=683.74$) ve İlkadım ($N=431$; $SO=574.50$) arasında Atakum ilçesi lehine, İlkadım ($N=431$; $SO=574.50$) ve Tekkeköy ($N=188$; $SO=673.18$) Tekkeköy ilçesi lehine; özel okullar ile devlet okulları arasında ise özel okullar lehine anlamlı farklılığın ($p\leq.05$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda ($X^2=133.196$; $sd=4$; $p\leq.05$); Atakum ($N=297$; $SO=696.11$) ve Canik ($N=256$; $SO=606.41$) arasında Atakum ilçesi lehine, Atakum ($N=297$; $SO=696.11$) ve İlkadım ($N=431$; $SO=553.05$)

arasında Atakum ilçesi lehine, İlkadım (N=431; SO=553.05) ve Tekkeköy (N=188; SO=693.24) Tekkeköy ilçesi lehine; özel okullar ile devlet okulları arasında ise özel okullar lehine anlamlı farklılığın ($p \leq .05$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda ($X^2=105.709$; $sd=4$; $p \leq .05$); Atakum (N=297; SO=693.89) ve İlkadım (N=431; SO=635.80) arasında Atakum ilçesi lehine, İlkadım (N=431; SO=635.80) ve Tekkeköy (N=188; SO=646.18) Tekkeköy ilçesi lehine; özel okullar ile devlet okulları arasında ise özel okullar lehine anlamlı farklılığın ($p \leq .05$) olduğu tespit edilmiştir.

Düzenli Öğrenme ve Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması alt boyutunda ($X^2=130.098$; $sd=4$; $p \leq .05$); Atakum (N=297; SO=710.78) ve Canik (N=256; SO=628.38) arasında Atakum ilçesi lehine, Atakum (N=297; SO=710.78) ve İlkadım (N=431; SO=538.24) arasında Atakum ilçesi lehine, Canik (N=256; SO=628.38) ve İlkadım (N=431; SO=538.24) Canik ilçesi lehine, İlkadım (N=431; SO=538.24) ve Tekkeköy (N=188; SO=690.64) Tekkeköy ilçesi lehine; özel okullar ile devlet okulları arasında özel okullar lehine anlamlı farklılık ($p \leq .05$) olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okulunun bulunduğu ilçe değişkeni açısından analiz sonuçları genel olarak incelendiğinde, Atakum, Tekkeköy, Canik ve İlkadım ilçelerinde yer alan özel okullar ile devlet okullarında görevli öğretmenlerin görüşleri arasında özel okullarda görevli öğretmenler lehine anlamlı farklılığın ($p \leq .05$) olduğu tespit edilmiştir.

4.3.2 Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları

Tablo 16'da, okulların bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından öğretmen görüşlerine ilişkin Mann Whitney testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 16: Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları (N=1172)

Alt Boyutlar	Yerleşim Merkezi	N	Sıra Ort.	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Okulun vizyonu ve misyonu	Köy	225	667.08	150093.0	88407.0	-3.97	.00
	Şehir	947	567.35	537285.0			
Eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi	Köy	225	666.03	149856.0	88644.0	-3.92	.00
	Şehir	947	567.61	537522.0			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Köy	225	671.84	151164.0	87336.0	-4.21	.01
	Şehir	947	566.22	536214.0			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Köy	225	614.03	138157.0	100343.0	-1.35	.17
	Şehir	947	579.96	549221.0			
Düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Köy	225	658.99	148273.5	90226.5	-3.57	.00
	Şehir	947	569.28	539104.5			

Not: Şehir; belde ve ilçeleri ifade etmektedir.

Tablo 16’da, yerleşim yeri değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin katılımcı görüşleri verilmiştir. Bulgular, ölçeğin dört alt boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir.

Okulun Vizyonu ve Misyonu alt boyutunda, (U=88407.0; Z=-3.97; $p \leq .05$); köy (N=225; SO=667.08) ve şehir (N=947; SO=567.35) yerleşim yerleri arasında yerleşim yeri köy olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık ($p \leq .05$) olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi alt boyutunda (U=88644.0; Z=-3.92; $p \leq .05$); köy (N=225; SO=666.03) ve şehir (belde-ilçe) (N=947; SO=567.61) yerleşim yerleri arasında yerleşim yeri köy olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık ($p \leq .05$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda (U=87336.0; Z=-4.21; $p \leq .05$); köy (N=225; SO=671.84) ve şehir (belde-ilçe) (N=947; SO=566.22)

yerleşim yerleri arasında yerleşim yeri köy olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık ($p \leq .05$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda köy ($U=100343.0$; $Z=-1.35$; $p > .05$); ($N=225$; $SO=614.03$) ve şehir (belde-ilçe) ($N=947$; $SO=579.96$) yerleşim yerleri arasında anlamlı farklılık ($p > .05$) olmadığı tespit edilmiştir.

Düzenli Öğrenme Ve Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması alt boyutunda ($U=90226.5$; $Z=-3.57$; $p \leq .05$); köy ($N=225$; $SO=658.99$) ve şehir (belde-ilçe) ($N=947$; $SO=569.28$) yerleşim yerleri arasında yerleşim yeri köy olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık ($p \leq .05$) olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular genel olarak incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında, okulun vizyonu ve misyonu, eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutlarında, köy okullarında görevli öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu ($p \leq .05$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir.

4.3.3 Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları

Araştırmaya katılan devlet okullarındaki öğretmenlerin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre analiz edilerek ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir:

Tablo 17: Cinsiyet Değişkeni Açısından Devlet Okullarında Görevli Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları ($N=1172$)

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıralar		U	Z	p
					Toplamı			
Okulun vizyonu ve misyonu	Kadın	692	598.47	414140.0	157798.0	-1.455	.14	
	Erkek	480	569.25	273238.0				
Eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi	Kadın	692	589.31	407805.0	164133.0	-.342	.73	
	Erkek	480	582.44	279573.0				

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Kadın	692	593.44	410658.0	161280.0	-.843	.39
	Erkek	480	576.50	276720.0			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Kadın	692	576.50	398939.0	159161.0	-1.215	.22
	Erkek	480	600.91	288439.0			
Düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Kadın	692	587.44	406510.0	165428.0	-.115	.90
	Erkek	480	585.14	280868.0			

Tablo 17’de, cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin alt boyutlarına ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Sonuçlar, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna göre:

Okulun Vizyonu ve Misyonu alt boyutunda, (U=157798.0; Z= -1.455; p>.05); kadın öğretmenlerin (N=692; SO=598.47) ve erkek öğretmenlerin (N=480; SO=569.25) görüşleri arasında anlamlı farklılığın (p>.05) olmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi alt boyutunda (U=164133.0; Z= -342; p>.05); kadın öğretmenlerin (N=692; SO=589.31) ve erkek öğretmenlerin (N=480; SO=582.44) görüşleri arasında anlamlı farklılığın (p>.05) olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda (U=161280.0; Z= -.843; p>.05); kadın öğretmenlerin (N=692; SO=593.44) ve erkek öğretmenlerin (N=480; SO=576.50) görüşleri arasında anlamlı farklılığın (p>.05) olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda, (U=159161.0; Z=-1.215; p>.05); kadın öğretmenlerin (N=692; SO=576.50) ve erkek öğretmenlerin (N=480; SO=600.91) görüşleri arasında anlamlı farklılığın (p>.05) olmadığı tespit edilmiştir.

Düzenli Öğrenme ve Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması alt boyutunda (U=165428.0; Z=-.115; p>.05); kadın öğretmenlerin (N=692; SO=587.44) ve erkek öğretmenlerin (N=480; SO=585.14) görüşleri arasında anlamlı farklılığın (p>.05) olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulguları genel olarak incelendiğinde, devlet okullarında görevli öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı (p>.05) tespit edilmiştir.

Özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre analiz edilerek ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir:

Tablo 18: Cinsiyet Değişkeni Açısından Özel Okullarda Görevli Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (N=149)

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Okulun vizyonu ve misyonu	Kadın	97	80.97	7854.50	1942.5	-2.322	.20
	Erkek	52	63.86	3320.50			
Eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi	Kadın	97	77.06	7474.50	2322.5	-.796	.42
	Erkek	52	71.16	3700.50			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Kadın	97	76.58	7428.50	2368.5	-.614	.53
	Erkek	52	72.05	3746.50			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Kadın	97	74.46	7223.00	2470.0	-.207	.83
	Erkek	52	76.00	3952.00			
Düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Kadın	97	78.26	7591.50	2205.5	-1.269	.20
	Erkek	52	68.91	3583.50			

Tablo 18’de, özel okullarda görevli öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyine ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkeni

açısından verilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen görüşleri arasında ölçeğin alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığını göstermiştir. Buna göre:

Okulun Vizyonu ve Misyonu alt boyutunda, (U=1942.5; Z=-2.322; $p>.05$); kadın öğretmenlerin (N=97; SO=80.97) ve erkek öğretmenlerin (N=52; SO=63.86) görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi alt boyutunda, (U=2322.5; Z=-.796; $p>.05$); kadın öğretmenlerin (N=97; SO=77.06) ve erkek öğretmenlerin (N=52; SO=71.16) görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda, (U=2368.5; Z=.614; $p>.05$); kadın öğretmenlerin (N=97; SO=76.58) ve erkek öğretmenlerin (N=52; SO=72.05) görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda (U=2470.0; Z=-.207; $p>.05$); kadın öğretmenlerin (N=97; SO=74.46) ve erkek öğretmenlerin (N=52; SO=76.00) görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Düzenli Öğrenme ve Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması alt boyutunda (U=2205.5; Z=-1.269; $p>.05$); kadın öğretmenlerin (N=97; SO=78.26) ve erkek öğretmenlerin (N=52; SO=68.91) görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Sonuçlar genel olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan özel okullarda görevli kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

4.3.4 Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları

Tablo 19’da, öğrenim durumu değişkeni açısından devlet okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19: Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Devlet Okullarında Görevli Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N=1172)

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıralar Ortalaması	χ^2	sd	p	Anlamlı Farklılık
	Ön lisans (1)	33	715.05				
Okulun vizyonu ve misyonu	Lisans (2)	1071	587.39	8.255	2	.01	1>2,3
	Lisansüstü (3)	68	510.06				
	Toplam	1172					
Eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi	Ön lisans (1)	33	754.45	14.637	2	.00	1>2,3
	Lisans (2)	1071	587.95				
	Lisansüstü (3)	61	482.14				
Toplam	1172						
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Ön lisans (1)	33	747.36	11.174	2	.00	1>2,3
	Lisans (2)	1071	586.55				
	Lisansüstü (3)	61	507.57				
Toplam	1172						
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Ön lisans (1)	33	738.52	9.208	2	.01	1>2,3
	Lisans (2)	1071	585.97				
	Lisansüstü (3)	61	521.10				
Toplam	1172						
Düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Ön lisans (1)	33	707.53	7.327	2	.02	1>2,3
	Lisans (2)	1071	587.35				
	Lisansüstü (3)	61	514.37				
Toplam	1172						

Tablo 19’da, ölçeğin beş alt boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarındaki öğretmen görüşleri arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Buna göre:

Okulun Vizyonu ve Misyonu alt boyutunda, ($X^2=8.255$; $sd=2$; $p\leq.05$); öğrenim derecesi ön lisans (N=33; SO=715.05) ile lisans (N=1071; SO=587.39) ve lisansüstü (N=61; SO=510,06) olan gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu ($p\leq.05$) tespit

edilmiştir. Öğretmen görüşleri arasındaki farklılıkların öğrenimi ön lisans ve lisans derecesinde olanlar lehine olduğu görülmüştür.

Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi alt boyutunda ($X^2=14.637$; $sd=2$; $p\leq.05$); öğrenim derecesi ön lisans ($N=33$; $SO=715,05$) ile lisans ($N=1071$; $SO=587,39$) ve lisansüstü ($N=61$; $SO=510,06$) olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu ($p\leq.05$) tespit edilmiştir. Grupların görüşleri arasındaki farklılıkların öğrenimi ön lisans ve lisans derecesi olanlar lehine olduğu görülmüştür.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda ($X^2=11.174$; $sd=2$; $p\leq.05$); öğrenimi ön lisans ($N=33$; $SO=747,36$) ile lisans ($N=1071$; $SO=586,55$) ve lisansüstü ($N=61$; $SO=507,57$) derecesinde olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu ($p\leq.05$) tespit edilmiştir. Grupların görüşleri arasındaki farklılıkların öğrenimi ön lisans ve lisans derecesi olanlar lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda ($X^2=9.208$; $sd=2$; $p\leq.05$); öğrenimi ön lisans ($N=33$; $SO=738,52$) ile lisans ($N=1071$; $SO=585,97$) ve lisansüstü ($N=61$; $SO=521,10$) derecesinde olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu ($p\leq.05$) tespit edilmiştir. Grupların görüşleri arasındaki farklılıkların öğrenimi ön lisans ve lisans derecesi olanlar lehine olduğu görülmüştür.

Düzenli Öğrenme ve Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması alt boyutunda ($X^2=7.327$; $sd=2$; $p\leq.05$); öğrenimi ön lisans ($N=33$; $SO=707,53$) ile lisans ($N=1071$; $SO=587,35$) ve lisansüstü ($N=61$; $SO=514,37$) derecesinde olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık ($p\leq.05$) olduğu tespit edilmiştir. Grupların görüşleri arasındaki farklılıkların öğrenimi ön lisans ve lisans derecesi olanlar lehine olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde, devlet okullarında görevli öğretmenlerin görüşleri arasında, öğrenim durumu değişkeni açısından tüm alt boyutlarda öğrenimi ön lisans ve lisans derecesinde olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu ($p\leq.05$) tespit edilmiştir.

Tablo 20'de, öğrenim durumu değişkeni açısından özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20: Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Özel Okullarda Görevli Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N=149)

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıralar Ort.	χ^2	sd	P
Okulun vizyonu ve misyonu	Ön lisans	17	67.71	2.304	2	.31
	Lisans	112	73.85			
	Lisansüstü	16	87.63			
	Toplam	149				
Eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi	Ön lisans	17	78.38	.428	2	.80
	Lisans	112	73.68			
	Lisansüstü	16	79.50			
	Toplam	149				
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Ön lisans	17	67.41	.960	2	.61
	Lisans	112	76.93			
	Lisansüstü	16	70.65			
	Toplam	149				
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Ön lisans	17	69.26	.527	2	.76
	Lisans	112	76.42			
	Lisansüstü	16	71.90			
	Toplam	149				
Düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Ön lisans	17	63.41	.026	2	.26
	Lisans	112	74.71			
	Lisansüstü	16	86.45			
	Toplam	149				

Tablo 20’de gösterildiği gibi katılımcıların araştırma kapsamında verdikleri yanıtlar ölçeğin alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre;

Okulun Vizyonu ve Misyonu alt boyutunda ($X^2=2.304$; $sd=2$; $p>.05$); öğrenim durumu ön lisans (N=17; SO=67,71), lisans (N=112; SO=73,85), lisansüstü (N=16; SO=87,63) olanlar arasında anlamlı farklılığın ($p>.05$) olmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi alt boyutunda ($X^2=.428$; $sd=2$; $p>.05$); öğrenim durumu ön lisans (N=17; SO=78,38), lisans (N=112; SO=73,68), lisansüstü (N=16; SO=79,50) olanlar arasında anlamlı farklılığın ($p>.05$) olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda ($X^2=.960$; $sd=2$; $p>.05$); öğrenim durumu ön lisans (N=17; SO=67,41), lisans (N=112; SO=76,93), lisansüstü (N=16; SO=70,65) olanlar arasında anlamlı farklılığın ($p>.05$) olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda ($X^2=.527$; $sd=2$; $p>.05$); öğrenim durumu ön lisans (N=17; SO=69,26), lisans (N=112; SO=76,4285), lisansüstü (N=16; SO=71,90) olanlar arasında anlamlı farklılığın ($p>.05$) olmadığı tespit edilmiştir.

Düzenli Öğrenme ve Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması alt boyutunda ($X^2=.026$; $sd=2$; $p>.05$); öğrenim durumu ön lisans (N=17; SO=63,41), lisans (N=112; SO=74,71), lisansüstü (N=16; SO=86,45) olanlar arasında anlamlı farklılığın ($p>.05$) olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan özel okullardaki öğretmenlerin görüşleri “öğrenim durumu” değişkenine göre analiz sonuçları genel olarak incelendiğinde, tüm alt boyutlar arasında anlamlı farklılığın ($p>.05$) olmadığı tespit edilmiştir.

4.3.5 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları

Tablo 21’de, mesleki kıdem değişkeni açısından devlet okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 21: Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Devlet Okullarında Görevli Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N=1172)

Alt Boyutlar	Kıdem	N	Sıralar Ort.	χ^2	sd	p
Okulun vizyonu ve misyonu	0-5 yıl	86	648.69	3.184	3	.36
	6-10 yıl	226	577.51			
	11-20 yıl	657	582.97			
	21 yıl ve üzeri	203	581.58			
	Toplam	1172				
Eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi	0-5 yıl	86	573.63	.596	3	.89
	6-10 yıl	226	576.92			
	11-20 yıl	657	587.58			
	21 yıl ve üzeri	203	599.13			
	Toplam	1172				
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	0-5 yıl	86	591.90	.343	3	.95
	6-10 yıl	226	589.92			
	11-20 yıl	657	588.47			
	21 yıl ve üzeri	203	574.03			
	Toplam	1172				
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	0-5 yıl	86	573.09	1.557	3	.66
	6-10 yıl	226	564.96			
	11-20 yıl	657	595.87			
	21 yıl ve üzeri	203	585.83			
	Toplam	1172				
Düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	0-5 yıl	86	617.33	1.199	3	.75
	6-10 yıl	226	582.79			
	11-20 yıl	657	588.56			
	21 yıl ve üzeri	203	570.88			
	Toplam	1172				

Tablo 21’de, mesleki kıdem değişkeni açısından devlet okullarında görevli öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna göre:

Okulun Vizyonu ve Misyonu alt boyutunda ($X^2=3.184$; $sd=3$; $p>.05$); mesleki kıdemi 0-5 yıl ($N=86$; $SO=648,69$), 6-10 yıl ($N=226$; $SO=577,51$), 11-20 yıl ($N=657$; $SO=582,97$) ve 21 yıl ve üzeri ($N=203$; $SO=581,58$) olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi alt boyutunda ($X^2=.596$; $sd=3$; $p>.05$); mesleki kıdemi 0-5 yıl ($N=86$; $SO=573,63$), 6-10 yıl ($N=226$; $SO=576,92$), 11-20 yıl ($N=657$; $SO=587,58$) ve 21 yıl ve üzeri ($N=203$; $SO=599,13$) olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda ($X^2=.343$; $sd=3$; $p>.05$); mesleki kıdemi 0-5 yıl ($N=86$; $SO=591,90$), 6-10 yıl ($N=226$; $SO=589,92$), 11-20 yıl ($N=657$; $SO=588,47$) ve 21 yıl ve üzeri ($N=203$; $SO=574,03$) olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda ($X^2=1.557$; $sd=3$; $p>.05$); mesleki kıdemi 0-5 yıl ($N=86$; $SO=573,09$), 6-10 yıl ($N=226$; $SO=564,96$), 11-20 yıl ($N=657$; $SO=595,87$) ve 21 yıl ve üzeri ($N=203$; $SO=585,83$) olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Düzenli Öğrenme ve Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması alt boyutunda ($X^2=1.199$; $sd=3$; $p>.05$); mesleki kıdemi 0-5 yıl ($N=86$; $SO=617,33$), 6-10 yıl ($N=226$; $SO=582,79$), 11-20 yıl ($N=657$; $SO=588,56$) ve 21 yıl ve üzeri ($N=203$; $SO=570,88$) olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Bulgular genel olarak incelendiğinde, mesleki kıdem değişkeni açısından devlet okullarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Tablo 22’de, mesleki kıdem değişkeni açısından özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir:

Tablo 22: Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Özel Okullarda Görevli Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N=149)

Alt Boyutlar	Kıdem	N	Sıralar Ort.	χ^2	sd	p
Okulun vizyonu ve misyonu	0-5 yıl	38	75.42	1.450	3	.69
	6-10 yıl	44	78.19			
	11-20 yıl	32	67.17			
	21 yıl ve üzeri	35	77.69			
	Toplam	149				
Eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi	0-5 yıl	38	76.42	4.045	3	.25
	6-10 yıl	44	73.10			
	11-20 yıl	32	64.56			
	21 yıl ve üzeri	35	85.39			
	Toplam	149				
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	0-5 yıl	38	69.86	5.382	3	.14
	6-10 yıl	44	78.23			
	11-20 yıl	32	64.06			
	21 yıl ve üzeri	35	86.53			
	Toplam	149				
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	0-5 yıl	38	65.49	7.549	3	.06
	6-10 yıl	44	82.43			
	11-20 yıl	32	64.00			
	21 yıl ve üzeri	35	86.04			
	Toplam	149				
Düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	0-5 yıl	38	70.46	7.832	3	.06
	6-10 yıl	44	80.98			
	11-20 yıl	32	59.70			
	21 yıl ve üzeri	35	86.40			
	Toplam	149				

Tablo 22’de, mesleki kıdem değişkeni açısından ölçeğin alt boyutlarında, öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna göre:

Okulun Vizyonu ve Misyonu alt boyutunda ($X^2=1.450$; $sd=3$; $p>.05$); mesleki kıdemi 0-5 yıl (N=38; SO=75,42), 6-10 yıl (N=44; SO=78,19), 11-20 yıl (N=24;

SO=67,17) ve 21 yıl ve üzeri (N=35; SO=77,69) olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi alt boyutunda ($X^2=4.045$; $sd=3$; $p>.05$); mesleki kıdemi 0-5 yıl (N=38; SO=76,42), 6-10 yıl (N=44; SO=73,10), 11-20 yıl (N=24; SO=64,56) ve 21 yıl ve üzeri (N=35; SO=85,39) olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda ($X^2=5.382$; $sd=3$; $p>.05$); mesleki kıdemi 0-5 yıl (N=38; SO=69,86), 6-10 yıl (N=44; SO=78,23), 11-20 yıl (N=24; SO=64,06) ve 21 yıl ve üzeri (N=35; SO=86,53) olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda ($X^2=7.549$; $sd=3$; $p>.05$); mesleki kıdemi 0-5 yıl (N=38; SO=65,49), 6-10 yıl (N=44; SO=82,43), 11-20 yıl (N=24; SO=64,00) ve 21 yıl ve üzeri (N=35; SO=86,04) olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Düzenli Öğrenme ve Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması alt boyutunda ($X^2=7.832$; $sd=3$; $p>.05$); mesleki kıdemi 0-5 yıl (N=38; SO=70,46), 6-10 yıl (N=44; SO=80,98), 11-20 yıl (N=24; SO=59,70) ve 21 yıl ve üzeri (N=35; SO=86,40) olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Bulgular genel olarak incelendiğinde, mesleki kıdem değişkeni açısından özel okullardaki öğretmenlerin görüşleri arasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

4.3.6 Okulun Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları

Tablo 23'te, okulun öğrenci sayısı değişkeni açısından devlet okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir:

Tablo 23: Okulun Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından Devlet Okullarındaki Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları (N=1172)

Alt Boyutlar	Okulun Öğrenci Sayısı	N	Sıralar Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Farklılık	
Okulun vizyonu ve misyonu	175 ten az (1)	118	657.50	26.033	4	.00	1>3	
	176-350 arası (2)	224	656.22				1>4	
	351-750 arası (3)	325	586.05				1>5	
	751-1499 arası (4)	340	551.88				2>3	
	1500 ve üzeri (5)	165	513.30				2>4	
Toplam 1172							2>5;3>5	
Eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi	175 ten az (1)	118	626.87	15.457	4	.00		
	176-350 arası (2)	224	643.44					1>5
	351-750 arası (3)	325	592.04					2>4
	751-1499 arası (4)	340	558.04					2>5
	1500 ve üzeri (5)	165	528.05					3>5
Toplam 1172								
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	175 ten az (1)	118	640.45	27.852	4	.00	1>4	
	176-350 arası (2)	224	654.39				1>5	
	351-750 arası (3)	325	601.60				2>4	
	751-1499 arası (4)	340	552.29				2>5	
	1500 ve üzeri (5)	165	496.49				3>4	
Toplam 1172							3>5	
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	175 ten az (1)	118	609.65	13.134	4	.01	1>5	
	176-350 arası (2)	224	624.73				2>4	
	351-750 arası (3)	325	612.55				2>5	
	751-1499 arası (4)	340	558.06				3>4	
	1500 ve üzeri (5)	165	525.35				3>5	
Toplam 1172								
Düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	175 ten az (1)	118	639.89	28.744	4	.00	1>4	
	176-350 arası (2)	224	660.39				1>5	
	351-750 arası (3)	325	597.48				2>3	
	751-1499 arası (4)	340	551.35				2>4	
	1500 ve üzeri (5)	165	498.81				2>5	
Toplam 1172							3>5	

Tablo 23'te, okulun öğrenci sayısı değişkeni açısından devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında, ölçeğin alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre:

Okulun Vizyonu ve Misyonu alt boyutunda, ($X^2=26.033$; $sd=4$; $p\leq.05$); öğrenci sayısı 175'ten az olan ($N=118$; $SO=657,50$) okullar ile öğrenci sayısı 351-750 arası olan ($N=325$; $SO=586,05$), 751-1499 arası olan ($N=340$; $SO=551,88$) ve 1500 ve üzeri ($N=165$; $SO=513,30$) okullar arasında öğrenci sayısı 175'ten az olan okullar lehine; öğrenci sayısı 176-350 arası olan ($N=224$; $SO=656,22$) okullar ile öğrenci sayısı 751-1499 arası olan ($N=340$; $SO=551,88$) ve 1500 ve üzeri ($N=165$; $SO=513,30$) okullar arasında öğrenci sayısı 176-350 arası olan okullar lehine anlamlı farklılığın ($p\leq.05$) olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi alt boyutunda, ($X^2=15.457$; $sd=4$; $p\leq.05$); öğrenci sayısı 175'ten az olan ($N=118$; $SO=626,87$) okullar ile öğrenci sayısı 1500 ve üzeri ($N=165$; $SO=528,05$) olan; 176-350 arası olan ($N=224$; $SO=643,44$) okullar ile 751-1499 arası ($N=340$; $SO=558,04$) ve 1500 ve üzeri arasında ($N=165$; $SO=528,05$) okullar arasında öğrenci sayısı 176-350 olan okullar lehine; öğrenci sayısı 351-750 arası olan ($N=325$; $SO=592,04$) okullar ile öğrenci sayısı 1500 ve üzeri ($N=165$; $SO=528,05$) okullar arasında öğrenci sayısı 351-750 arası olan okullar lehine anlamlı farklılığın ($p\leq.05$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda ($X^2=27.852$; $sd=4$; $p\leq.05$); öğrenci sayısı 175'ten az olan ($N=118$; $SO=640,45$) okullar ile öğrenci sayısı 751-1499 ($N=340$; $SO=552,29$) ve 1500 ve üzeri ($N=165$; $SO=496,49$) olan; 176-350 arası olan ($N=224$; $SO=654,39$) okullar ile 351-750 arası ($N=325$; $SO=601,60$) ve 1500 ve üzeri arasında ($N=165$; $SO=496,49$) okullar arasında öğrenci sayısı 176-350 olan okullar lehine; öğrenci sayısı 351-750 arası olan ($N=325$; $SO=601,60$) okullar ile öğrenci sayısı 751-1499 ($N=340$; $SO=552,29$) arasında olan ve 1500 ve üzeri ($N=165$; $SO=496,49$) okullar arasında öğrenci sayısı 351-750 arası olan okullar lehine anlamlı farklılığın ($p\leq.05$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda, ($X^2=13.134$; $sd=4$; $p\leq.05$); öğrenci sayısı 175'ten az olan ($N=118$; $SO=609,65$) okullar ile öğrenci sayısı

1500 ve üzeri (N=165; SO=525,35) olan; 176-350 arası olan (N=224; SO=624,73) okullar ile 751-1499 arası (N=340; SO=558,06) ve 1500 ve üzeri arasında (N=165; SO=525,35) okullar arasında öğrenci sayısı 176-350 olan okullar lehine; öğrenci sayısı 351-750 arası olan (N=325; SO=612,55) okullar ile öğrenci sayısı 751-1499 (N=340; SO=558,06) arasında olan ve 1500 ve üzeri (N=165; SO=525,35) okullar arasında öğrenci sayısı 351-750 arası olan okullar lehine anlamlı farklılığın ($p \leq .05$) olduğu tespit edilmiştir.

Düzenli Öğrenme ve Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması alt boyutunda, ($X^2=28.744$; $sd=4$; $p \leq .05$); öğrenci sayısı 175'ten az olan (N=118; SO=639,89) okullar ile öğrenci sayısı 751-1499 (N=340; SO=551,35) ve 1500 ve üzeri (N=165; SO=498,81) olan okullar arasında öğrenci sayısı 175'ten az olan okullar lehine; 176-350 arası olan (N=224; SO=660,39) okullar ile 351-750 arası (N=325; SO=597,48), 751-1499 arası (N=340; SO=551,35) ve 1500 ve üzeri arasında (N=165; SO=498,81) okullar arasında öğrenci sayısı 176-350 olan okullar lehine; öğrenci sayısı 351-750 arası olan (N=325; SO=597,48) okullar ile öğrenci sayısı 1500 ve üzeri (N=165; SO=498,81) okullar arasında öğrenci sayısı 351-750 arası olan okullar lehine anlamlı farklılığın ($p \leq .05$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları, okulun öğrenci sayısı değişkeni açısından devlet okullarında görevli öğretmenlerin görüşleri arasında, ölçeğin tüm alt boyutlarında öğrenci sayısı az olan okullar lehine anlamlı farklılığın ($p \leq .05$) olduğunu göstermektedir.

Tablo 24'te, okulun öğrenci sayısı değişkeni açısından özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir:

Tablo 24: Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından Özel Okullarda Görevli Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (N=149)

Alt Boyutlar	Okulun Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ort.	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Okulun vizyonu ve misyonu	176-350 arası	46	78.09	3592.0	2227.0	-.587	.55
	351-750 arası	103	73.62	7583.0			
Eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi	176-350 arası	46	76.80	3533.0	2286.0	-.342	.73
	351-750 arası	103	74.19	7642.0			

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	176-350 arası	46	76.29	3509.5				
	351-750 arası	103	74.42	7665.5	2309.5	-.245	.80	
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	176-350 arası	46	68.62	3156.5				
	351-750 arası	103	77.85	8018.5	2075.5	-1.208	.22	
Düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	176-350 arası	46	72.75	3346.5				
	351-750 arası	103	76.00	7828.5	2265.5	-.428	.66	

Tablo 24'te, okulun öğrenci sayısı değişkeni açısından özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında, ölçeğin alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre:

Okulun Vizyonu ve Misyonu alt boyutunda ($U=2227.0$; $Z=-.587$; $p>.05$); öğrenci sayısı 176-350 arası olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri ile ($N=46$; $SO=78,09$) öğrenci sayısı 351-750 arası olan okullardaki öğretmenlerin görüşleri arasında ($N=103$; $SO=73,62$) anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi alt boyutunda ($U=2286.0$; $Z=-.342$; $p>.05$); öğrenci sayısı 176-350 arası olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri ile ($N=46$; $SO=76,80$) öğrenci sayısı 351-750 arası olan ($N=103$; $SO=74,19$) okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda ($U=2309.5$; $Z=-.245$; $p>.05$); öğrenci sayısı 176-350 arası okullardaki öğretmenlerin görüşleri ile ($N=46$; $SO=76,29$) öğrenci sayısı 351-750 arası okullardaki öğretmenlerin görüşleri ($N=103$; $SO=74,42$) arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi alt boyutunda ($U=2075.5$; $Z=-1.208$; $p>.05$); öğrenci sayısı 176-350 arası olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri ile ($N=46$; $SO=68,62$) öğrenci sayısı 351-750 arası olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri ($N=103$; $SO=77,85$) arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Düzenli Öğrenme ve Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması alt boyutunda (U=2265.5; Z=-.428; p>.05); öğrenci sayısı 176-350 arası olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri (N=46; SO=72,75) ile öğrenci sayısı 351-750 arası olan okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri (N=103; SO=76,00) arasında anlamlı farklılığın olmadığı (p>.05) tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde, okulun öğrenci sayısı değişkeni açısından özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerinin, ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği (p>.05) tespit edilmiştir.

4.3.7 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları

Tablo 25'te, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından öğretmen görüşlerine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 25: Okul Türü Değişkeni Açısından Devlet ve Özel Okullarda Görevli Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (N=1321)

Alt Boyutlar	Okulun Türü	N	Sıra Ort.	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Okulun vizyonu ve misyonu	Devlet okulu	1172	623.07	730240.0	42862.0	-10.147	.00
	Özel okul	149	959.34	142941.0			
Eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi	Devlet okulu	1172	629.58	737862.0	50484.0	-8.405	.00
	Özel okul	149	908.18	135319.0			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Devlet okulu	1172	623.45	730682.0	43304.0	-10.044	.00
	Özel okul	149	956.37	142499.0			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Devlet okulu	1172	626.53	734291.0	46913.0	-9.216	.00
	Özel okul	149	932.15	138890.0			
Düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Devlet okulu	1172	626.10	733787.5	46409.5	-9.334	.00
	Özel okul	149	935.53	139393.5			

Tablo 25’te, Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, öğretmen görüşleri arasında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Buna göre:

Okulun Vizyonu ve Misyonu alt boyutunda ($U=42862.0$; $Z=-10.147$; $p\leq.05$); devlet okullarında görevli öğretmenlerin görüşleri ($N=1172$; $SO=623,07$) ve özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri ($N=149$; $SO=959,34$) arasında özel okullar lehine;

Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi alt boyutunda ($U=50484.0$; $Z=-8.405$; $p\leq.05$); devlet okullarında görevli öğretmenlerin görüşleri ($N=1172$; $SO=629,58$) ve özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri ($N=149$; $SO=908,18$) arasında özel okullar lehine;

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt boyutunda ($U=43304.0$; $Z=-10.044$; $p\leq.05$); devlet okullarında görevli öğretmenlerin görüşleri ($N=1172$; $SO=623,45$) ve özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri ($N=149$; $SO=956,37$) arasında özel okullar lehine;

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutunda ($U=46913.0$; $Z=-9.216$; $p\leq.05$); devlet okullarında görevli öğretmenlerin görüşleri ($N=1172$; $SO=626,53$) ve özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri ($N=149$; $SO=932,15$) arasında özel okullar lehine;

Düzenli Öğrenme ve Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması alt boyutunda ($U=46409.5$; $Z=-9.334$; $p\leq.05$); devlet okullarında görevli öğretmenlerin görüşleri ($N=1172$; $SO=626,10$) ve özel okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri ($N=149$; $SO=935,53$) arasında özel okullar lehine anlamlı farklılığın ($p\leq.05$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, özel okullarda görevli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p\leq.05$) tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özellikleriyle ilgili “okulun vizyonu ve misyonu, eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması” alt boyutlarındaki maddelere verdikleri yanıtlar, devlet okullarında görev yapan öğretmenler tarafından “Çoğu Zaman” düzeyinde, özel okullarda görev yapan öğretmenler tarafından ise “Her Zaman” düzeyinde ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak, okul müdürlerinin bu dört boyuttaki öğretimsel liderlik rollerini başarılı bir şekilde yerine getirdiği, bu durumun ise özel okullarda daha yüksek düzeyde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Ancak “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlar, devlet okullarında görev yapan öğretmenler tarafından “Ara Sıra” düzeyinde, özel okullarda görev yapan öğretmenler tarafından ise “Çoğu Zaman” düzeyinde ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak, okul müdürlerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutuna yönelik öğretimsel liderlik rollerini diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca özel okul müdürlerinin, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki rollerini devlet okulu müdürlerinden daha başarılı bir şekilde yerine getirdiği ortaya çıkmıştır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin yerine getirilmesi ile ilgili öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre, ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmiş, bu farklılık daha çok Atakum ve Tekkeköy ilçeleri lehine meydana gelmiştir. Dolayısıyla Atakum ve Tekkeköy ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini daha başarılı gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin yerine getirilmesi ile ilgili yerleşim merkezlerine göre, leğinin “okulun vizyonu ve misyonu, eğitim programı ve ğretim süreçlerinin yönetimi, ğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması” alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmekte iken, leğinin “ğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutunda farklılık meydana gelmemiştir. Araştırma sonucunda yerleşim yeri köy olan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini şehirdeki (belde-ilçe) okul mdrlarına göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri incelendiğinde hem devlet okullarında hem de özel okullardaki kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin belirlenmesinde, öğretmenlerin cinsiyetinin belirleyici bir değişken olmadığı, her iki cinsiyete göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yüksek düzeyde sergiledikleri ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri incelendiğinde devlet okullarındaki öğretmenler arasında anlamlı farklılık meydana gelmekte iken, özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Devlet okullarındaki öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre ise n lisans, lisans ve lisansüstü öğrenim durumları arasında n lisans mezunları lehine farklılaşma ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla n lisans mezunu olarak devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, daha üst eğitim kademesinden mezun olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini daha başarılı düzeyde gerçekleştikleri görüşünde oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kdemlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri incelendiğinde hem devlet okullarında hem de özel okullardaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin belirlenmesinde, öğretmenlerin mesleki kdemlerinin belirleyici bir

değişken olmadığı, mesleki kıdemlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yüksek düzeyde sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri incelendiğinde devlet okullarındaki öğrenci sayıları arasında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmekte iken, özel okullarda öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayıları değişkenine göre anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Devlet okullarında meydana gelen farklılaşma incelendiğinde, öğrenci sayısının azalmasının (750 ve aşağısı) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin daha da yükselmesine katkı sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle okullardaki öğrenci sayılarının artması (özellikle de 750'nin üzerine çıkması) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini yerine getirememelerine neden olmaktadır. Buradan hareketle devlet okullarındaki öğrenci sayılarının artmasının okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini yerine getirememelerine neden olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine göre, görev yaptıkları okul türleri karşılaştırılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, ölçeğin bütün alt boyutlarında özel okullarda görev yapan okul müdürleri lehine anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Dolayısıyla özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin devlet okullarında görev yapan okul müdürlerine göre, öğretimsel liderlik özelliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Tartışma

Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleriyle ilgili olarak, verdikleri yanıtlar incelendiğinde devlet okullarındaki öğretmenlerin, müdürlerin öğretimsel liderlik özelliklerini çoğu zaman, özel okullardaki öğretmenler ise her zaman aralığında gerçekleştirmektedir. Bu bulgular doğrultusunda hem devlet okulları hem de özel okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini başarılı bir şekilde yerine getirdikleri söylenebilir. Hallinger (1983) yaptığı çalışmada benzer şekilde okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerinin tümünde yüksek puan aldıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Gümüşeli (1996) ve Taş (2000) da benzer şekilde okul müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği

alanında yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Smithe (2007), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini uygulama algısının okul müdürlerinde yüksek, öğretmenlerde okul müdürlerine göre daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şişman'ın (1997) çalışmasında, okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme, eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme- öğretim çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutlarındaki davranışları çoğunlukla yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sindhvad (2009) okul müdürlerinin öğretmenleri mesleki gelişimleri yönünden desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenleri desteklemesi ve etkilemesinin, öğretmenlerin de öğrencileri etkileyeceğini belirtmiştir. Sağır (2011) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını içeren tüm maddelerin çoğu zaman gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Soyvural (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rollerine ilişkin olan tüm maddelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri, okulun amaçlarını açıklama ve paylaşma konusunda öncülük etme rollerini yüksek düzeyde gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır. Zorlu (2015) yaptığı çalışmada okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin çoğu zaman gerçekleştiğini tespit etmiştir. Sarıkaya (2016) yaptığı çalışmasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yüksek düzeyde yerine getirdikleri ve bu roller arasında en az ortaya çıkan liderlik rolünün öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Şahin (2011) yaptığı çalışmasında okul müdürlerinin okulun amaçlarını açıklama ve geliştirme, eğitim programını düzenleme, öğrenci başarılarını takip etme ve onları öğrenmeye yönlendirme, kendi varlığını hissettirerek öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretim zamanını düzenleme, akademik standartlar oluşturarak bunları uygulama, öğretim faaliyetlerini denetleme ve değerlendirme, öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri için mesleki gelişimlerini sağlama rollerini başarıyla yerine getirdikleri, bu anlamda öğretimsel bir lider oldukları ortaya çıkarılmıştır. Bozkurt (2013) yaptığı araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Cengiz (2015) okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini çoğunlukla gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini “çoğu zaman” yerine getirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri incelendiğinde, ölçeğin bütün alt boyutlarında ilçeler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Araştırma verilerine bağlı olarak puanlar incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri sıralaması en yüksek olandan en düşük olana doğru Atakum, Tekkeköy, Canik ve İlkadım olarak sıralanmaktadır. Dolayısıyla ölçeğin tüm alt boyutlarında, öğretimsel liderlik özelliklerinin en yüksek olduğu ilçe Atakum iken, en düşük olduğu ilçe İlkadım ilçesi olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yerleşim yerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri incelendiğinde, ölçeğin “okulun vizyonu ve misyonu, eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme ve öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması” alt boyutlarında yerleşim yeri köy olan öğretmenler okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşılık ölçeğin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutunda anlamlı farklılık meydana gelmezken puanlar incelendiğinde, yine benzer durumun bu boyut içinde geçerli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla köylerde görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini şehirlerdeki okul müdürlerinden daha yüksek düzeyde gerçekleştirebildikleri ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre devlet okullarında ve özel okullardaki okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri incelendiğinde ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin belirlenmesinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Hallinger (1983), Gökyer (2004), Sağır (2011) ve Zorlu (2015) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bayraker (2003) çalışmasında okul müdürlerinin liderlik özelliklerini başarılı bir şekilde gerçekleştirdiklerini ve araştırma bulgumuzun aksine bayan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerini erkek öğretmenlere göre daha başarılı buldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Kış (2013) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre erkekler lehine farklılaştığı tespit

edilmiştir. Soyvural (2014) çalışmasında okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rollerinde cinsiyet değişkenine göre farklılık ortaya çıkmamasına karşılık, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda farklılık meydana gelmiştir. Sarıkaya (2016) ve Olukpınar (2016) çalışmalarında erkek ve kadın öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik rollerini algılamalarında farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır. Karaduman (2017) öğretmenlerin cinsiyetleri açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri incelendiğinde, devlet okullarında görev yapan öğretmenler, ölçeğin “eğitim programı ve öğretim süreçlerinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutlarında ön lisans ve yüksek lisans mezunu olanlar arasında ön lisans olanlar lehine anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Dolayısıyla bu alt boyutlarda, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre ön lisans mezunu olan öğretmenler, öğretimsel liderlik özellikleri bakımından okul müdürlerini daha yeterli bulmaktadır. Buna karşılık özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenim durumları arasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri bakımından farklılık bulunmamaktadır. Hallinger (1983) yaptığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Sağır (2011) yaptığı çalışmasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında öğrenim durumuna göre fark olmadığını tespit etmiştir. Sarıkaya (2016) çalışmasında öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin eğitim seviyesi yüksek olanlar lehine farklılaştığı ortaya çıkarılmıştır. Karaduman (2017) öğretmen görüşleri ile mezun oldukları okullar arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre devlet okullarında ve özel okullardaki okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri incelendiğinde ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin belirlenmesinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Gökyer (2004) araştırmasında kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin öğretimsel

liderlik özellikleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Smithe (2007), okul müdürlerinde ve öğretmenlerde mesleki kıdemle öğretimsel liderlik algılarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Hallinger (1983) de yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Karaduman (2017) öğretmenlerin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bayraker (2003) çalışmada okul müdürlerinin liderlik özelliklerini başarılı bir şekilde gerçekleştirdiklerini ve araştırma bulgumuzun aksine 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öğretim liderliğinin tüm alt boyutlarında müdürlerini daha yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Aksoy (2006) çalışmada “okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutlarındaki rollerini yerine getirme düzeyleri arasında kıdeme göre anlamlı bir farkın olduğu, buna karşılık “öğretimsel liderliğin okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme, öğretim süreci ve öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Sağır (2011) ve Olukpınar (2016), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında mesleki kıdeme göre fark olmadığını tespit etmiştir. Soyvural (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldikçe, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin azaldığını ortaya çıkarmıştır. Sarıkaya’ya (2016) göre okuldaki hizmet yılı az olan öğretmenler, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinden “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” rolünü daha etkin kullandıkları ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların öğrenci sayılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri incelendiğinde, devlet okullarında görev yapan öğretmenler arasında ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Bu farklılık incelendiğinde öğrenci sayılarının artmasının, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri düzeylerini azalttığı görülmektedir. Dolayısıyla okullarda öğrenci sayısının azalmasının, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerini artıracak ya da bu özellikleri daha kolay gerçekleştirebilecekleri söylenebilir. Buna karşılık okullarındaki öğrenci sayılarına göre, özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri

bakımından farklılık bulunmamaktadır. Burada farklılık çıkmamasının nedeni olarak, özel okullarda öğrenci sayılarının zaten az olması ve 176-750 arasında değişmesi gösterilebilir. Wildly ve Dimmock (1993) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşarak öğrenci sayısının artmasının okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamındaki görevlere daha az katıldıklarını ifade etmiştir (aktaran Şişman, 2004). Karaduman (2017) öğretmenlerin görev yaptıkları okulların öğrenci sayıları ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri incelendiğinde, ölçeğin bütün alt boyutlarında özel okullar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Dolayısıyla özel okullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri bakımından devlet okullarında görev yapan okul müdürlerine göre daha yeterli oldukları söylenebilir. Bu duruma etki eden birçok faktör olabileceği gibi, yukarıda da ifade edilen öğrenci sayılarının devlet okullarına göre az olmasının da etkisi olabilir.

5.3 Öneriler

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleriyle ilgili olarak devlet okullarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik özelliklerinin daha da geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bunun için yönetici yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinde problem odaklı uygulamalı liderlik eğitimleri verilebilir. Uzaktan eğitim modülleri ile mevzuat ve kavramsal konularda rehberlik sağlanabilir.

Okul müdürleri görevlendirilirken öğretimsel liderlik özelliklerine daha fazla dikkat edilebilir. Okul müdürü olarak görevlendirilmek için en az beş yıl öğretmenlik ve en az üç yıl müdür yardımcılığı deneyimi aranabilir. Ayrıca okul müdürlerinin belirlenmesinde öğretmenlerin de rol alması, öğretimsel lider okul müdürü belirlenmesinde etkili olabilir.

Mevcut okul müdürlerinin öğretimsel liderlik alanında kendilerini geliştirebilmeleri için lisansüstü eğitim almaları kolaylaştırılabilir. Bunun için sınavsız geçiş imkanı

sağlanabilir, müdür görevlendirmelerinde lisansüstü eğitim mezunlarına öncelik verilebilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik ölçeğinden elde edilen puanlara göre “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutunun diğer alt boyutlara göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutuna yönelik çalışmalar yapılabilir. Okul müdürleri öğretmenleri kendilerini geliştirmesi için destekleyebilir. Öğretmenlere kendilerini geliştirmeleri için izin ve zaman konusunda yasal zemin oluşturulabilir. Öğretmenlerin yaptığı çalışmalar kariyerlerine olumlu etki etmesi de öğretmenleri teşvik edebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan önemli sonuçlardan biri de öğrenci sayısının yüksek olmasının, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini ortaya çıkarmada önemli bir engel olduğu görülmektedir. Bu nedenle okullarda öğrenci sayılarının 750’yi geçmemesi için düzenlemeler yapılmalıdır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin tespitine yönelik okul müdürleriyle ve öğretmenlerle görüşmeler ve gözlemler yapılarak, farklı kaynaklarından elde edilen verilerle, öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin ek çalışmalar yapılabilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin belirlenmesine yönelik, öğretmenlerin öğrenim durumları bakımından, eğitim düzeyinin arttıkça okul müdürlerinin tüm alt boyutlarda öğretimsel liderlik rollerinin zayıfladığı yönünde sonuca ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak daha bilinçli olmalarından ve daha nitelikli değerlendirme yapabilmelerinden kaynaklanabilir. Ancak bu duruma ilişkin ayrıntılı çalışmalar yapılarak, daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları* (1. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akdağ, B. (2002). Öğretim liderliğinin bir davranış boyutu: Okulun misyonunu tanımlama. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1-7.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aslan, H. (2012). *Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, İ. P. (2001). *Yönetimsel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. P. (2002). *Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yönetici geliştirme akademisi örneği*. Ankara Üniversitesi 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi: kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58, 165-190.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yöntemi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye'de eğitim sistemi*. Ankara: Can Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi, Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Bayraker, B. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, Denizli örneği* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bostancı, B. A. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences* [Online], 2, 1619-1632.
- Bozkurt, S. (2013). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının sergilemelerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Buran, K. (2018). *Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlmek*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Cafıoğlu, Z. (1997). Liderlik; Bilgi-Karizma-Değişim, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (56 Haziran 1997), *Bildiriler Kitabı*, Deniz Harp Okulu Basımevi, Cilt-1, İstanbul.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 103–119.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 132 – 156.
- Cengiz, F. (2015). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (1993). Eğitim yönetiminde örgütsel kültür ve önemi. *Amme İdaresi Dergisi*, 26 (2), 135–145.
- Çelik, V. (2000a). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000b). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2002). Okul müdürlerinin bilgisayar kullanma becerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 155-156, 182-190.
- Çobanoğlu, F. ve Badavan Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 128-129.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona Dayalı Liderlik*. İstanbul: Kare Yayınları.

- Drucker, P. F. (1994). Etkin yöneticilik. Özden, A. ve Tunalı, N. (Çev.), *Eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: “Sürekli geliştirme” temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 275–294.
- Erdoğan, İ. (2002). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ersoy, E. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 135.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 66-80.
- Gökycer, N. (2004). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler (Bingöl ili örneği)* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, İ. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Samsun: Ceylan Ofset.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayınlanmamış doçentlik tezi). İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Gürsel, M. (1995). *Okul yönetimi*. Konya: İnci Ofset.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürüz, D. ve Gürel, E. (2006). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hamedoğlu, M. A. (2001). Vizyoner liderlik (vizyona dayalı liderlik). *Yerel Yönetim ve Denetim Dergisi*, 6, 45-52.
- Helvacı, M. A. (2007). *Türk eğitim sistemi ve sorunları*. Keskinçılıç, K. (ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 42-61.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.
- İnandı, Y. ve 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, 123-149.

- Karadağ, E. (2009). Ruhsal Liderlik ve örgüt kültürü: bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3, 1357-1405.
- Karaduman, A. (2017). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karslı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 28-32.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Keskinkılıç, K. (2007). *Yönetim ve okul yönetimi ile ilgili temel kavramlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keşan, C. ve Kaya, D. (2011). Öğretimsel liderlik boyutu üzerine üniversite mezunlarının bakış açıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 28.
- Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği yönetim ve organizasyon organizasyonlarda davranış klasik- modern- çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Köksal, H. (1998). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- MEB. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 29072). Erişim Adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>.
- Oktay, E. ve Gül, H. (2003). Çalışanların duygusal bağlılıklarının sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun karizmatik lider özelliklerinin etkileri üzerine Karaman ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde yapılan bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 403-428.

- Olukçu, E. (2016). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi (Çorum ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Olukpınar, F. (2016). *Öğretimsel liderlik açısından okulöncesi yöneticileri* (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitime örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 54-63.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 253-270.
- Özdemir, S. (2005). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Yalın, İ. (1998). *Her yönüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm*. (6. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztaş, N. (2010). *Okul müdürlüğünden eğitim liderliğine geçiş ve Karaman ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Pehlivan, İ. (2000). *Okul-çevre ilişkileri*. Yönetici adaylarının eğitimi ders notları. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Poyraz, H. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa/Aktüel Kitapevleri.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar* (Doktora tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-12.
- Sarikaya, N. (2016). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Soyvural, S. (2014). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolü* (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Sögüt, G. (2003). *Özel ve resmi ilköğretim kurumlarının etkili okulun veliler boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeyleri (Bursa ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Şahin, Z. (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri* (Bilim uzmanlığı tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şahin, İ. (2012, 24-26 Mayıs). *Okul müdürlerinin okul geliştirme yönetim ekibine ilişkin görüşleri*. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya.
- Şişman, M. (1997). *Öğretim liderliği* (Araştırma raporu). Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8, 3–14.
- Şişman, M., Açıkalin, A. ve Turan, S. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü: Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (ed.). *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıoğen, A. (1996). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. İzmir: Ders Notları.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Taymaz, H. (1997). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tekeli, M. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen algularının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tuhaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okul müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58, 274-298.

Yeşiltaş, M., Kanten, P. ve Sormaz, Ü. (2013). Otantik liderlik tarzının prososyal hizmet davranışları üzerindeki etkisi: Konaklama işletmelerine yönelik bir uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 2, 333-350.

Zorlu, H. (2015). *Ortaokul öğretim programlarının uygulanmasında öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.




EKLER

Ek 1: Ölçek Uygulama İzini

+ Yeni Yanıtla | Sil Arşivle Gereksiz | Süpür Şuraya taşı: Kategoriler ...

Re: Değerli Hocam;

 **MEHMET ŞİŞMAN** 08.03.2014
Kime: abduallah çilesiz *

Kimden: **M. ŞİŞMAN** (msisman51@gmail.com) Bu gönderen kişi listenizde var.
Gönderme tarihi: 08 Mart 2014 Cumartesi 22:53:01
Kime: abduallah çilesiz (abduallahcilesiz@hotmail.com)

Merhaba Abdullah Cilesiz
Ogretim liderligi olcegini kullanabilirsiniz. Basarilar dilerim. Dr. Mehmet Sisman

8 Mart 2014 Cumartesi tarihinde, abduallah çilesiz <abduallahcilesiz@hotmail.com> yazdı:

Değerli Hocam;

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans yapmaktayım. Çalışmalarınızdan ve eserlerinden faydalanıyor, sizden çok bilgi öğreniyoruz.

İziniz olursa; araştırmam için geliştirmiş olduğunuz "OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ANKETİ"ni kullanmak istiyoruz. Çalışmamızda bize yardımcı olursanız memnun oluruz.

Saygılarımla...

Abduallah ÇİLESİZ

(Tel:505 80 80 283)

© 2015 Microsoft Koşullar Gizlilik ve tanımlama bilgileri Geliştiriciler Türkçe

EK 2: Uygulanan Ölçek

ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ (UYGULAMA YÖNERGESİ)

Değerli Meslektaşımız;

Bu araştırmanın amacı; ortaokullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik yeterliliklerinin, mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve görev yapan müdürler ile müdür olarak atanacak adayların yetiştirme programlarına ışık tutulmasına katkı sağlamaktır. Bu amaçla hazırlanmış olan aşağıdaki anketin her maddesini okuyarak, okul müdürünüze göre yanıtlamanız beklenmektedir. Anketteki liderlik ve öğretimsel liderlik kavramlarından:

LİDERLİK; “belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci” olarak ele alınmıştır.

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK; “ortaokul okul müdürlerinin okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları olarak” olarak ele alınmıştır.

Verdiğiniz cevaplar ile elde edilen sonuçlar, bilimsel amaçlarla değerlendirilecek, araştırma dışı hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle isim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmanın sağlıklı olması açısından tüm maddeleri yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen yanıtız soru bırakmayınız ve her bir madde için size uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz. Cevaplarınızın objektifliği, araştırma sonucunun doğruluğu açısından önemli olduğundan, verdiğiniz cevapların samimiyeti için şimdiden teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL
OMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Tez Danışmanı

Abdullah ÇİLESİZ
Esentepe İlkokulu Öğretmeni
OMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
Yüksek Lisans Öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Seçenekler arasında size uygun olanı işaretleyiniz.

- I. Cinsiyetiniz:** **II. Mesleki kademiniz**
() a. Kadın () a. 1-10 Yıl
() b. Erkek () b. 11 – 20 Yıl
() c. 21 Yıl ve Üst

B. ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİK DAVRANIŞLARI ANKETİ

Anket Maddeleri	Müdürün Yerine Getirme Derecesi				
	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
	1	2	3	4	5
Okul müdürlerinin görev alanları içinde düğümlenmiş aşağıdaki davranışları dikkatle okuyarak, kendi okul müdürlüğünüzün bu davranışa ne ölçüde gösterdiğini bugüne kadarki gözlemlerinize göre cevaplayınız.					
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	()	()	()	()	()
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	()	()	()	()	()
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	()	()	()	()	()
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	()	()	()	()	()
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	()	()	()	()	()
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	()	()	()	()	()
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	()	()	()	()	()

	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
11. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	()	()	()	()	()
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	()	()	()	()	()
13. Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	()	()	()	()	()
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma	()	()	()	()	()
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	()	()	()	()	()
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitimsel faaliyetleri teşvik etme	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve derse bolmesini engelleme	()	()	()	()	()
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	()	()	()	()	()
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında geçirmek ve öğretime katılarak geçirme	()	()	()	()	()
20. Anonim ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	()	()	()	()	()
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	()	()	()	()	()
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	()	()	()	()	()
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	()	()	()	()	()
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	()	()	()	()	()
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	()	()	()	()	()
26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	()	()	()	()	()
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	()	()	()	()	()
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	()	()	()	()	()
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	()	()	()	()	()
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	()	()	()	()	()
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	()	()	()	()	()
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	()	()	()	()	()
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	()	()	()	()	()
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenleme	()	()	()	()	()
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	()	()	()	()	()
36. Mesleki yönden gelişme çabaları içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	()	()	()	()	()
38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	()	()	()	()	()
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	()	()	()	()	()
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	()	()	()	()	()
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında " takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	()	()	()	()	()
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	()	()	()	()	()
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	()	()	()	()	()
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	()	()	()	()	()
47. Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
48. Birvey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	()	()	()	()	()
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayurken öğretimle ilgili konulara öncelik verme	()	()	()	()	()
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	()	()	()	()	()

Ek 3: Ölçek Uygulama Oluru



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 42276601-604.01-E.5177880
Konu : Tez Çalışması

20.05.2015

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08/05/2015 tarih ve 8404 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim, Yönetim, Teftiş, Planlama ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Abdullah ÇİLESİZ' in müdürlüğümüze bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmak üzere "Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Yönetim Süreçlerini Kullanma Becerileri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması yapmak istediklerine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri ilgi (a) genelgeye göre müdürlüğümüzde kurulan "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 20/05/2015 tarihinde incelenmiş olup uygun görülmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri uhdesinde ve okul müdürlükleri sorumluluğunda gerçekleştirilmek üzere söz konusu çalışmanın yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Aytekin GİRGİN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK : Yazı ve Veri Toplama Araçları (6 Sayfa)

DAĞITIM :

Gereği :
17 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi :
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
20.05.2015
Lale KARADURMAN
Set

Adres : Atatürk Bulvarı Yeni Hükümet Konağı Kat:3-SAMSUN
Santral : 0(362) 435 80 63 - 435 80 64 - 435 54 50
E-Posta: samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: ALİ ERİŞGİN (Temel Eğitim 231)
Fax: 0(362) 431 93 76 - 432 48 54 - 432 06 09
Web http://samsun.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3efd-82c9-302d-951a-19e0 kodu ile teyit edilebilir.