

**İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULU  
YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ  
ROLLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİ  
VE BUNU SINIRLAYAN ETKENLER**

**Ahmet ÖNDER**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN**

**Uşak**

**Haziran, 2010**

**İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN  
ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ROLLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİ  
VE BUNU SINIRLAYAN ETKENLER**

**Ahmet ÖNDER**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN**

**Uşak**

**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Haziran, 2010**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ahmet ÖNDER'in "İlköğretim Ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bunu Sınırlayan Etkenler" başlıklı tezi 17.06.2010 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

### JÜRİ ÜYELERİ

### İmza

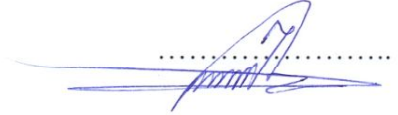
Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN



Üye : Yrd. Doç. Dr. M.Akif HELVACI



Üye : Yrd. Doç. Dr. Hafız BEK



### Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Cemil YÜCEL

## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

### İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ROLLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİ VE BUNU SINIRLAYAN ETKENLER

Ahmet ÖNDER

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2010

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN

Bu araştırma, Uşak İlindeki ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini ve bu rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca yönetici ve öğretmen görüşlerinin görev, eğitim kademesi, mesleki kıdem, branş ve cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını da ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” ile “Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler Anketi” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini genel olarak yeterli düzeyde yerine getirdikleri anlaşılmıştır. Bunun yanında, okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Yine ilköğretim okulu yöneticilerinin, ortaöğretim yöneticilerine kıyasla daha yüksek düzeyde öğretim liderliği sergiledikleri anlaşılmıştır. İlk ve ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunu, en düşük öğretim liderliği sergilenen alan olarak gördükleri ve bu konuda görüş birliği içinde oldukları ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin, öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerin, kendi öğretim liderliği davranışlarını önemli ölçüde sınırladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ise, bu etkenlerin daha az sınırlayıcı olduğunu düşünmektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim liderliği, öğretimsel liderlik, liderlik.

## **ABSTRACT**

### THE LEVEL OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOURS OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL ADMINISTRATORS AND THE LIMITING FACTORS OF THESE BEHAVIOURS

Ahmet ÖNDER

Department of Educational Administration

Institute of Social Sciences Uşak University, Haziran 2010

Advisor: Assit. Prof. Dr. Hakan GÜLVEREN

The main purpose of this study is to investigate the level of instructional leadership behaviour of primary and secondary school administrators in Uşak and to discuss teachers' and administrators' opinions about the limiting factors effecting administrators' behaviours. The study seeks to determine whether teachers and administrators' opinions about Instructional Leadership behaviours differ according to gender, seniority, branch and the level of education. In this study, two questionnaires were utilized. One of them is "*A Questionnaire for Instructional Leadership Behaviour of Educational Administrators*" and the other is "*A Questionnaire for Factors Limiting Instructional Leadership Behaviours of Educational Administrators*".

At the end of the study, it is understood that educational administrators' perform the instructional leadership roles sufficiently. Educational administrators perform the instructional leadership roles more sufficiently than the teachers. Primary school administrators perform the instructional leadership roles more sufficiently than secondary school administrators. Primary and secondary school administrators adopt the dimension about "*Teacher Support And Development*" at least and this finding shows that educational administrators have consensus about this issue.

The findings show that educational administrators think that the limiting factors of instructional leadership significantly limits their instructional leadership behaviour. But teachers think that these factors are less significantly limits administrators' instructional leadership behaviour.

**Key Words:** *Instructional Leadership, Leadership*

## ÖNSÖZ

İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bunu Sınırlayan Etkenler” başlıklı tezimin hazırlanıp tamamlanmasında içten yardım ve katkılarından dolayı tez danışmanım Yrd.Doç.Dr. Hakan GÜLVEREN’e, yüksek lisans eğitimim süresince yaptıkları katkılardan dolayı Doç.Dr.Cemil YÜCEL’e, Yrd.Doç.Dr.İsmail ACUN’a, Yrd.Doç.Dr.M.Akif HELVACI’ya ve Yrd.Doç.Dr.Kemal KARAMAN’a, tezimin hazırlanması sırasında fedakarca yardımlarından dolayı araştırma görevlisi Ebru KARATAŞ’a, yine istatistik analizlerde yardımını esirgemeyen araştırma görevlisi Gökhan DEMİRHAN’a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca tez süresince zaman zaman fikirlerinden yararlandığım meslektaşlarıma, zaman ayırarak anketleri içtenlikle cevaplayan yönetici ve öğretmenlerimize, ayrıca bütün yüksek lisans eğitimim boyunca sabırla beni destekleyen aileme çok teşekkür ederim.

## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Ahmet ÖNDER  
Doğum Yeri ve Tarihi : Bayındır – 11.10.1964  
Lisans Öğretimi : Gazi Eğitim Fakültesi - Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### **İş Deneyimi**

1986 – 1994 Sınıf Öğretmeni.  
1994 – ..... İlköğretim Müfettişi.

### **İletişim**

e-posta adresi : ahmetonder64@yahoo.com

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZGEÇMİŞ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix

### BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Problem Cümlesi.....	3
Alt Problemler.....	3
Araştırmanın Önemi.....	5
Sayıtlılar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6

### İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yönetim.....	8
<i>Eğitim Yönetimi</i> .....	8
<i>Okul Yönetimi</i> .....	9
Liderlik.....	11
<i>Lider ve Liderlik</i> .....	11
<i>Yönetici-Lider Karşılaştırması</i> .....	13
<i>Okul Yönetiminde Liderlik</i> .....	14
Öğretim Liderliği.....	15
<i>Öğretim Liderlerinin Özellikleri</i> .....	18
<i>Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği</i> .....	20
<i>Okul Kademeleri Yönünden Yöneticilerin Öğretim Liderliği</i> .....	23
Öğretim Liderliği Davranış Boyutları.....	24
<i>Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması</i> .....	27
<i>Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi</i> .....	28
<i>Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi</i> .....	29
<i>Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi</i> .....	30
<i>Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimin Oluşturulması</i> .....	32
Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler.....	33
<i>Bürokratik ve Yasal Engeller</i> .....	36
<i>Zaman Sınırlılığı</i> .....	37
<i>Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği</i> .....	38
<i>Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği</i> .....	40
<i>Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler</i> .....	41
<i>Kaynak Yetersizliği</i> .....	42



İlgili Araştırmalar.....	43
--------------------------	----

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın Modeli.....	54
Evren Ve Örneklem.....	54
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	55
Verilerin Toplanması.....	56
Verilerin Analizi.....	57

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Kaynak Gruplarla İlgili Genel Bilgiler.....	58
1- Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	60
2- Okul Yöneticilerinin Kendi Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	67
3- Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	71
4- Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Önem Düzeyine İlişkin Bulgular.....	72
5- Okul Yöneticilerinin Kendi Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Önem Düzeyine İlişkin Bulgular.....	81
6- Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Önem Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	85

### BEŞİNCİ BÖLÜM: YORUMLAR ve TARTIŞMALAR .....87

### ALTINCI BÖLÜM: SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Sonuçlar .....	93
Öneriler.....	96

KAYNAKÇA.....	98
---------------	----

EKLER.....	102
------------	-----

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Evren ve Örneklemde Yer Alan Yönetici ve Öğretmen Sayıları.....	55
<b>Tablo 2.</b> Katılımcılara Gönderilen ve Geri Dönen Anket Sayıları.....	56
<b>Tablo 3.</b> Öğretim Liderliği Davranışları Anketi Beşli Derecelendirme Ölçeğinin Puan Dağılımları.....	57
<b>Tablo 4.</b> Öğretim Liderliği Sınırlayan Etkenler Anketi Beşli Derecelendirme Ölçeğinin Puan Dağılımları.....	57
<b>Tablo 5.</b> Görev ve Eğitim Kademelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Sayıları.....	58
<b>Tablo 6.</b> Mesleki Kıdemlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Sayıları.....	59
<b>Tablo 7.</b> Branşlarına Göre Öğretmen Sayıları.....	59
<b>Tablo 8.</b> Cinsiyete Göre Öğretmen Sayıları.....	60
<b>Tablo 9.</b> İlk ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine Yönelik Görüşlerine Dair t Testi Sonuçları.....	61
<b>Tablo 10.</b> Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına Dair F Testi Sonuçları.....	63
<b>Tablo 11.</b> Öğretmen Görüşlerinin Branşlara Göre Karşılaştırılmasına Dair F Testi Sonuçları.....	64
<b>Tablo 12.</b> Öğretmenlerin Branşlarına göre, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.....	65
<b>Tablo 13.</b> Öğretmenlerin Branşlarına Göre, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.....	66
<b>Tablo 14.</b> Öğretmenlerin Branşlarına Göre, “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.....	66
<b>Tablo 15.</b> Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Dair T Testi Sonuçları.....	67
<b>Tablo 16.</b> İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin, Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine Yönelik Kendi Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dair t Testi Sonuçları.....	68
<b>Tablo 17.</b> Yönetici Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine göre Karşılaştırılmasına Dair F Testi Sonuçları.....	70
<b>Tablo 18.</b> Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dair t Testi Sonuçları.....	71
<b>Tablo 19.</b> İlk ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Önem Düzeylerine Yönelik Görüşlerine Dair t Testi Sonuçları.....	73
<b>Tablo 20.</b> Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına Dair F Testi Sonuçları.....	76
<b>Tablo 21.</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, “Bürokratik ve Yasal Engeller” Bölümüne Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.....	77
<b>Tablo 22.</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, “Zaman Sınırlılığı” Bölümüne Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.....	77
<b>Tablo 23.</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, “Öğretim Liderliği	

	Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği” Bölümüne Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.....	78
<b>Tablo 24.</b>	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, “Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği” Bölümüne Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.....	78
<b>Tablo 25.</b>	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, “Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler” Bölümüne Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.....	79
<b>Tablo 26.</b>	Öğretmen Görüşlerinin Branşlara Göre Karşılaştırılmasına Dair F Testi Sonuçları.....	80
<b>Tablo 27.</b>	Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Dair t Testi Sonuçları.....	81
<b>Tablo 28.</b>	Okul Yöneticilerinin Kendi Görüşlerine Göre İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlere İlişkin İstatistikler .....	82
<b>Tablo 29.</b>	Yönetici Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına Dair F Testi Sonuçları.....	84
<b>Tablo 30.</b>	Yöneticilerin Mesleki Kıdemlerine Göre, “Bürokratik ve Yasal Engeller” Bölümüne Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.....	85
<b>Tablo 31.</b>	Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dair t Testi Sonuçları.....	86

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçları belirlenmiş, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

#### Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknolojinin çok hızlı gelişmesi, bilgi üretimi ve birikiminin artması, gerek birey gerekse toplum hayatında önemli değişmelere sebep olmaktadır. Dünyadaki bu değişim ve gelişim süreci, eğitim sistemlerini ve kurumlarını da değişime zorlamakta, eğitim alanında birçok gelişme ve yeniliği beraberinde getirmektedir. Bu gelişme, eğitim dünyasında, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin, bu değişime uyum sağlayabilmeleri için sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini zorunlu hale getirmiştir. Bunun aksinde ise çok kısa süre içinde mesleki rollerini oynayamaz hale gelmeleri kaçınılmaz olmuştur.

Alan yazın incelendiğinde genel olarak yönetim, özel olarak eğitim yönetimi alanında birçok liderlik türlerinin ve tanımlarının yer aldığı görülmektedir. Eğitim alanında son yıllarda yapılan araştırmalar, yöneticilerin birçok rolleri içinde, etkili okul için en önemli rolünün öğretim liderliği rolü olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çünkü okulun en önemli varlık nedeni olan öğrenciler ve bu öğrencilerin istenilen hedefler doğrultusunda yetiştirilmesi ancak etkili bir eğitim-öğretim süreciyle mümkündür. Bu da eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin her yönden donanımlı olmalarını gerektirmektedir.

Okul denen örgütün en önemli amaç ve işlevi öğrencilerine öğretim programlarında belirlenen davranışları kazandırmaktır. Okulun varlık nedeni budur. Örgütlerin belirlenen hedeflerine en üst düzeyde ulaşabilmesi ise ancak güçlü liderlerle mümkündür. Asıl varlık nedeni öğretim olan okul örgütlerinde liderlik ise eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili yeterlikle doğrudan ilgilidir. Başka bir deyişle eğitim örgütlerinde güçlü bir liderlik, ancak öğretimsel liderlikle mümkündür. Şişman (2004)' da, okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken birçok yeterlik

alanından en önemli birisinin liderlik ve özellikle öğretim liderliği olduğunu belirtmiştir.

Öğretim liderliği; iyi öğrenci yetiştirme, öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemlerini ifade eder (Çelik, 2000a:41).

Etkili okul ile ilgili yapılan araştırmalar, okul yöneticisinin öğretim liderliği rolünü ön plana çıkarmıştır. Hızla gelişen günümüz dünyasında okul yöneticileri önceki meslektaşlarına göre çok fazla şey bilmek ve uygulamak zorundadırlar. Öğretim liderliğini diğerlerinden ayıran en önemli özelliği doğrudan öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik olmasıdır. Öğretim liderliği öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğrenme-öğretme süreçleriyle doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır (Gökyer, 2004). Okul yöneticisi bir öğretim lideri olarak, okuldaki öğretmenlerin yürüttüğü öğretim sürecinin kalitesini, öğrenci başarı düzeyini, okul işlevlerindeki verimlilik derecesini etkileyen en önemli unsurdur. Yöneticiler bu işlevlerini en çok öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek ortaya koyabilirler.

Etkili ve başarılı okulların özelliklerini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmaların hemen hemen tamamı okul müdürlerinin etkili liderlik özelliği sergilediklerini göstermektedir. Yani bir anlamda etkili okulların müdürlerinin okullara özgü öğretim liderliği davranışları gösterdikleri ispatlanmıştır. Gelişmiş ülkelerdeki bu alandaki literatür incelendiğinde öğretim liderliği alanında çok fazla araştırmanın yapıldığı, okul müdürlerinin birer öğretim lideri olarak yetiştirilmesi, atanması ve değerlendirilmesinin öncelik verilen konular arasında yer aldığı görülmektedir (Sözüeroğlu, 2006).

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini istenilen düzeyde gerçekleştirebilmeleri için öncelikle öğretim liderliği konusunda yeterli donanıma sahip olmaları ve de öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilecekleri uygun ortam ve şartların bulunması gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretim liderliği kapsamında yer alan bu rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerinin ve bu rollerini sınırlayan faktörlerin neler olduğunun sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi büyük önem taşımaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Uşak ilindeki ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini, yöneticilerin bu rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini, öğretmen görüşlerine ve okul yöneticilerinin kendi görüşlerine göre ortaya çıkarabilmektir.

### **Problem Cümlesi**

Öğretmen görüşlerine ve okul yöneticilerinin kendi görüşlerine göre, Uşak ilindeki ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve yöneticilerin bu rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyi nasıldır?

### **Alt Problemler**

Araştırmanın genel amacına ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Öğretmenlerin görüşlerine göre ilk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

a) İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasında fark var mıdır?

b) Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasında fark var mıdır?

c) Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

d) Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

e) Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

f) Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2- Okul yöneticilerinin kendi görüşlerine göre öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

a) İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi görüşlerine göre öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasında fark var mıdır?

b) Ortaöğretim okulu yöneticilerinin kendi görüşlerine göre öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasında fark var mıdır?

c) Okul yöneticilerinin kendi görüşlerine göre, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri, görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

d) Okul yöneticilerinin kendi görüşlerine göre, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3- Yönetici ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4- Öğretmen görüşlerine göre ilk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyi nasıldır?

a) İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyi nasıldır?

b) Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyi nasıldır?

c) Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyi, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

d) Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyi, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

e) Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyi, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

f) Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyi, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5- Okul yöneticilerinin kendi görüşlerine göre öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin düzeyi nasıldır?

a) İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi görüşlerine göre öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin düzeyi nasıldır?

b) Ortaöğretim okulu yöneticilerinin kendi görüşlerine göre öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin düzeyi nasıldır?

c) Okul yöneticilerinin kendi görüşlerine göre, öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyi, görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

d) Okul yöneticilerinin kendi görüşlerine göre, öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyi, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6- Yönetici ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyi ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### **Araştırmanın Önemi**

Uşak İl Merkezinde bulunan ilk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirebildiklerini ve bu rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini ortaya koyabilmek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda, ilimizde okul yöneticilerinin, öğretim liderliği konusunda ne düzeyde oldukları, hangi alanda eksikliklerin bulunduğu, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini hangi etkenlerin ne düzeyde sınırladığı, ayrıca öğretmen ve okul yöneticileri arasında bu konuda bir görüş birliği olup olmadığı, varsa hangi alanlarda görüş ayrılıklarının bulunduğu da ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Bu sayede eğer varsa eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesini engelleyen faktörler konusunda, öncelikle okul yöneticilerine ve de



öğretmenlere yönelik hangi alanlarda kurs, seminer vb. hizmetiçi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğinin anlaşılacağı beklenmektedir.

Yine araştırma sonuçlarının, bu konuda idari yönden, yasal yönden başka hangi tedbirlerin alınabileceği konusunda da ışık tutabileceği düşünülmektedir.

### **Sayıtlar**

Araştırmanın başlıca sayıtları aşağıda sıralanmıştır.

1- Denekler; anketi cevaplandırırken kendi kanılarına göre hareket etmişlerdir.

2- Deneklerin verdiği cevaplar ilköğretim ve ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek için yeterlidir.

### **Sınırlılıklar**

1- Araştırma Uşak İl Merkezinde yer alan resmi ilk ve ortaöğretim okulları ile sınırlıdır.

2- Araştırma bulguları ve sonuçları örnekleme alınan okullardaki müdür ve öğretmenlerin algıları ile sınırlıdır.

3- Araştırma sonunda yapılacak değerlendirmeler Uşak İl Merkezindeki ilk ve ortaöğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Yönetim:** Belirli amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere, maddi kaynakları, donanımı, araç ve gereci ve zamanı birbiriyle uyumlu ve verimli bir şekilde kullanma sürecidir.

**Eğitim yönetimi:** Toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme ve geliştirme sürecidir.

**Liderlik:** Grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir.

**Öğretim liderliği:** Diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları ve öğretme, öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır.

**Öğretimsel lider:** Belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip olan kişidir.

Yukarıda değişik kaynaklardan alınan tanımlardan da anlaşılacağı üzere, bu konudaki alanyazında, doğrudan okuldaki öğretme ve öğrenme süreçleriyle ilgili olan bu liderlik alanı hem “**öğretim liderliği**” hem de “**öğretimsel liderlik**” şeklinde adlandırılmıştır. Kaynaklarda bu iki kavram aynı anlamda kullanılmaktadır. Aynı anlamda olmak üzere, bu araştırmada da yeri geldiğinde her iki kavram kullanılmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### Yönetim

Yönetim (Klasik örgüt kuramı açısından), örgütün sahip olduğu kaynakları (insan, para, altyapı, teknoloji, bilgi vb.) belli kurallara uygun sağlayıp kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirme sürecidir (Şişman, 2004: 17).

Yönetim, örgütün bütün amaçlarını gerçekleştirmek için, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en etkili ve verimli bir şekilde çalıştırmadır. Şişman ve Turan (2001) örgütsel açıdan yönetimi, bir örgütün insan ve madde kaynaklarının örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda kullanılmasının sağlanması biçiminde tanımlamışlardır. Başka bir deyişle elde bulunan kaynakların en etkili şekilde kullanılabilmesi ve istenilen hedeflere ulaşılabilmesi, öncelikle yönetim sürecinin iyi işlemesine ve de yöneticilerin beceri düzeyine bağlıdır.

Yönetici ise, belli bir amaç için bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişidir (Erdoğan, 2004).

Bir yöneticide bulunması gereken üç özellik, yöneticilik bilgisi, alana ait teknik bilgi ve insan ilişkileri becerisidir. Bu üç özellikten ilk ikisinin gereklilik düzeyi ya da var olma düzeyi, yöneticinin hiyerarşik konumuna göre değişir. Ancak insan ilişkileri becerileri her düzeydeki yöneticiler için aynı derecede önemlidir (Açıkalın, 2008).

#### *Eğitim Yönetimi*

Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarını saptanan amaçlara ulaştırmak üzere, insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz, 2007: 20). Eğitim yönetiminde üç önemli insangücü kaynağı ise yönetici, öğretmen ve öğrencilerdir. Bu süreçte öğrenci işlenen kaynak, öğretmen kaynakları işleyen, yönetici ise bu iki kaynağı yönetendir (Çelik, 2000b). Başaran (1996) ise eğitim yönetimini, toplumun eğitim

gereksinimini karşılama üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme ve geliştirme süreci olarak tanımlamıştır. Tanımlar incelendiğinde eğitim yönetiminin, yönetim biliminin yöntem ve ilkelerinin eğitim alanındaki sorunların çözümüne uygulanması olduğunu görmekteyiz.

Bir eğitim örgütü, bazı işlevleri yerine getirmek için kurulur. Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinin bu işlevlerini yerine getirebilmek için bu örgütleri işletir. Eğitim yönetiminin bu işlevleri eğitimin eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için yapılacakları gösterir (Başaran, 1996).

Yapılan kapsamlı bir çalışmada, eğitim yönetiminde yeterlik örüntüsü üzerinde durulmuş ve yeterlik örüntüsü, “kritik görev alanları” olarak gruplandırılmıştır. Sekiz noktada toplanan kritik görev alanları şunlardır (Aydın, 1994: 172–174):

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

### ***Okul Yönetimi***

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını çoğunlukla eğitim sisteminin yapısı ve amaçları belirler. Nasıl ki eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanması ise, okul yönetimi de, eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 1991). Okul yönetimi, okuldaki madde ve insan kaynaklarının, okulun hedeflerini gerçekleştirecek biçimde harekete geçirilmesi ve koordine edilmesidir. Başka bir ifade ile okul yönetimi, eğitim yönetiminin temel bir sistem olana okula uygulanmasıdır (Erdoğan, 2004).

Okul örgütünün en önemli özelliği üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve yine topluma dönen insan olmasıdır. Bu özelliğinden dolayı okul, informal yanının daha ağır bastığı, birey boyutunun büyük önem taşıdığı, insan

ilişkilerinin önemli olduğu, yöneticisinin yetkiden çok etki yollarını kullanması ve davranış bilimlerinde çok iyi yetişmiş olmasını gerekli kıldığı bir örgüttür (Bursalıoğlu, 1991).

Okullar insanlar gibi hem birbirlerine benzerler, hem de hiçbiri birbirine benzemezler. Bina, kadro, işleyiş ve nicel özellikleri ile küçük farklar dışında bütün okullar birbirine benzerler. Buna karşılık çevreleri, öğrencileri, yönetici ve çalışanları ve bunlar arasındaki ilişkiler yönünden hiçbir okul, havası ve yaşantısı ile başka bir okula benzemez (Açıkalın,1994). Çünkü okul, hem girdisi hem de çıktısı(ürünü) insan olan bir örgüt olarak, çevrenin kendine özgü özelliklerinden çok fazla etkilenmekte, bu farklılık okulun tüm işleyiş ve havasını etkilemektedir.

Eğitim yöneticileri öğrenci, öğretmen, veli, çevre ve merkez örgütü gibi farklı eğitim ve kültür düzeyine sahip ve farklı beklentileri olan öğelerle ilişki kurarak, onların farklı beklentilerini bağdaştırarak demokratik bir okul yönetimini kurmak zorundadır. Eğitim yöneticisi bir yandan öğrenci, personel ve okul işletmesiyle ilgili işleri yürütürken, diğer taraftan kişi ve grup çalışmalarında da uzlaştırıcı olması ve morali yüksek tutması gerekir. Bu da yöneticinin insan ilişkileri ve personeli güdüleme konularında bilgili ve yeterli olmasını gerektirmektedir(Kaya, 1993). Okul yöneticilerinin görev alanları çeşitli kaynaklarda farklı biçimlerde analiz edilmiş, fakat birbirine yakın rol alanları olarak sıralanmıştır. Bu görevler beş esas alanda toplanabilmektedir (Taymaz, 1982:115):

1. Okul İşletmesi
2. Personel İşleri
3. Öğrenci İşleri
4. Öğretim ile İlgili İşler
5. Eğitim ile İlgili İşler

Bir okul yöneticisinin davranışlarını etkileyen etmenler ise oldukça fazladır. Bunlar;

1- Okulun iç ve dış öğeleri (İç öğeler; öğrenci, öğretmen, yönetici, memur ve hizmetlilerdir. Dış öğeler ise; veliler, çevre baskı grupları, iş piyasası ve Milli Eğitim Bakanlığı' dır.)

2- Yöneticinin değer yargıları ve felsefi düşünceleri,

3-Yöneticinin aldığı eğitim,

- 4-Personelin yetişmişlik düzeyleri,
- 5-Örgüt amaçları ve toplumun beklentileri,
- 6-Örgüt iklimi,
- 7-Milli Eğitim Bakanlığı'nın tutumu,
- 8-Ülkedeki genel kamu yönetimi anlayışıdır (Taş, 2000: 32)

Eğitim örgütleri, merkezinde insan olan karmaşık sistemler olmasından dolayı, onların yönetimi de o kadar karmaşık ve zor olmaktadır. Bu sebeptendir ki eğitim ve okul yöneticilerinin bazı liderlik özelliklerini taşımaları gerekmektedir.

## **Liderlik**

### ***Lider ve Liderlik***

Liderlik, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi gibi değişik sosyal bilimlerin ortak inceleme konusu olmasına rağmen, ne anlama geldiği konusunda ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik değişik bakış açılarına göre, farklı şekillerde tanımlanabilen ve analiz edilebilen bir kavramdır. Liderlik yönetim biliminde olduğu kadar, eğitim yönetiminde de üzerinde en çok durulan konulardan birisidir. Gelişmiş ülkelerde 1950' li yıllardan sonra ayrı alan olarak gelişmeye başlayan eğitim yönetimi alanında, liderlik ve eğitim yöneticilerinin liderliği konusunda birçok araştırma yapılmıştır (Şişman, 2004). *Liderlik (leadership)*, İngilizce bir kelime olup kelimenin aslı bir fiil olarak "lead" şeklindedir. Bu haliyle kelime daha çok ABD İngilizcesinde kullanılmaktadır (Şişman, 2004: 2) .

*Liderlik*, yönetim alanında en çok üzerinde durulan konulardan birisi olmuş, değişik açıları ön plana çıkaran çeşitli tanımlar yapılmıştır. Aşağıda bu tanımlardan bazıları verilmiştir.

Bass (1985)' a göre *liderlik*, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Akt: Çelik, 2000a: 1)

Krug (1992a)' a göre *liderlik*, belli amaçları gerçekleştirmeye dönük olarak sosyal bir grup içinde yer alan insanları etkileme ve eyleme geçirme sürecidir (Akt:Şişman, 2004: 3).

*Lider* ise, kümenin bir üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere *lider* bir bireyi simgelerken, *liderlik* ise bir davranış olarak görülmektedir (Çelik, 2000a: 2).

Drucker (1996) ise lideri, peşinden gidenleri olan kimse olarak tanımlamıştır (Drucker, 1996: 132).

Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda üzerinde durulan başlıca noktaların özetle şunlar olduğu görülmektedir (Şişman, 2004: 4):

- Kişisel özelliklere bağlı olarak sahip olunan bir güç,
- Karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü,
- Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlama,
- Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme,
- Grupla birey arasında gerçekleşen etkileşim süreci,
- Mevcut amaç, yapı, prosedür ve kuralları değiştirebilme yeteneği.

Etkin liderliğin temeli, organizasyonun misyonunu düşünüp, tanımlamak ve açık bir biçimde ortaya koymaktır. Lider hedefleri, öncelikleri ve standartları tespit eder ve bozulmamasına nezaret eder. Etkin liderliğin ikinci şartı ise, liderin liderliği rütbe ve ayrıcalık değil sorumluluk olarak görmesidir. Bunun için etkin bir lider nihai sorumluluğun yalnız kendisinde olduğunu bilir. Etkin liderliğin üçüncü şartı ise güven kazanmaktır. Güven ise, liderin söylediğine, kastettiğine duyulan inançtır. Güvenin sağlanamadığı durumlarda kimse liderin peşinden gitmeyecektir (Drucker, 1996).

Etkili liderlik, bir örgütteki bütün çalışanların çabalarının, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda yönlendirilmesidir. Liderlik yapılmadığı zaman örgüt amaçları ile bireysel amaçlar arasındaki bağ yüzeyseldir. Bu durumda örgüt üyelerinin, kişisel çıkarlarını örgüt çıkarlarının önüne koymaları olasılığı ortaya çıkacak ve örgütün amaçlarını gerçekleştirilmesi de zorlaşacaktır. Bu nedenle bir örgütün amaçları gerçekleştirebilme konusunda başarılı olabilmesi için liderlik zorunludur (Aydın, 1986).

Liderliği en sade anlamıyla, insanları etkileyebilme gücü olarak ele aldığımızda, liderin amaca ulaşmadaki etkililiği, grubun özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan gücü etkili bir şekilde kullanma becerisine bağlıdır. Liderin bu gücü

nasıl kullanacağı ise örgütün ve grup üyelerinin özelliklerine bağlıdır. Yani bu özellikler liderin güç kullanma tarzını doğrudan etkilemekte, bu da liderliğin güç kaynaklarının iyi incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bir örgüt içerisinde liderin, liderlik becerilerini gösterebileceği, izleyenleri etkileyebilmek için kullanabileceği beş tür güç kaynağı bulunmaktadır (Keskinkılıç, 2007). Bunlar;

- Yasal güç
- Ödüllendirme gücü
- Zorlayıcı güç
- Uzmanlık gücü
- Benzetim veya Karizmatik güçtür.

### ***Yönetici – Lider Karşılaştırması***

Yönetici ve lider kavramları eğitim alanında sık sık kullanılan iki kavramdır. Yönetici daha çok örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan yapı prosedürü uygulayan kişidir. Ancak bir yöneticinin lider olarak kabul edilebilmesi için bu prosedürlere mekanik olarak uymanın ötesinde, bir etkileme gücüne sahip olması, gerektiğinde yeni yapı ve prosedürler başlatabilmesi, yönettiği personeli etkileme ve yönlendirmede alışlagelmiş uygulama ve otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekir (Aydın, 2001). Yani okul yöneticisinin okulda bir lider olarak kendini kabul ettirebilmesi için öncelikle yasal düzenlemelerin kendisine tanıdığı otorite gücü yerine, alanındaki uzmanlık ve yeterlikten gelen etki gücünü kullanabilmesi gereklidir.

Yönetimde, otorite, emir, rasyonellik, kural, prosedür, kontrol gibi konular esas olduğu halde, liderlikte öne çıkan konular ise yaratıcılık, risk alma, belirsizlikle baş etme, duygusallık, değerler, meydan okuma gibi konulardır (Şişman, 2004).

Önemli değişimlerin yaşandığı zamanlarda yeni durumlara geçişi sağlayacak olanlar yöneticiler değil, liderlerdir. Yöneticiler işlerin düzenli yürüdüğü ve geleceğin rahat kestirilebildiği durumlarda etkilidirler. Ancak, büyük değişimlerin meydana geldiği, kaos ve belirsizliğin hakim olduğu dönemlerde lidere ihtiyaç vardır. *Lider*, büyük değişimlerin yarattığı yeni fırsatları yakalayabilen, belirsizlik ve tehlikelere rağmen bu fırsatları değerlendirerek kurumuna yeni açılımları getirebilen kişidir (Özden, 1999: 116).



Okul yöneticisi yasal, ödül ve zorlayıcı gücü elinde bulunduran formal bir eğitim lideridir. Ancak liderlik açısından önemli olan bunların yanında kişisel güçlerinde kullanılmasıdır. Her okul yöneticisi belki karizmatik liderlik özelliklerini taşımayabilir ama eğer eğitim lideri olmak istiyorsa uzmanlık gücünü kullanmak durumundadır. Öğretmenlerin davranışlarını yönlendirebilmek açısından okul yöneticisinin liderlik davranışları büyük önem taşımaktadır (Çelik, 2000a).

Yönetim ve liderlik konusunda kaynaklarda bu iki kavramı değişik yönlerden mukayese eden birçok karşılaştırma mevcuttur. Bennis (1999), liderle yöneticiler arasındaki farkları, içinde bulunduğu koşullara hakim olanlarla ona teslim olanlar arasındaki farklar gibi algılama eğiliminde olduğunu, bundan başka büyük önemli farkları da şöyle belirtmiştir:

- Yönetici sadece yönetir, liderse yönetirken yenilik yapar.
- Yönetici bir kopyadır, liderse orijinaldir.
- Yönetici elindekileri korumaya, lider onları geliştirmeye çalışır.
- Yönetici sistemler ve yapı üzerinde durur, liderse kişilerin üzerine eğilir.
- Yönetici kısa vadeli, liderse uzun vadeli bakış açısına sahiptir.
- Yönetici “nasıl ?” ve “ne zaman ?”, liderse “ne ?” ve “niçin ?” sorularını sorar.
- Yönetici işleri doğru yapar, liderse doğru işleri yapar (Bennis, 1999:49-50).

Liderlikle ilgili en belirgin özelliklerden birisi, liderliğin özünde insan ve insan ilişkilerinin yer almasıdır. Liderin gruptan gelmesi, insan kaynağını etkileme süreci içinde olması, örgütün amaçları yanında izleyenlerin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olması gibi özellikler, liderliğin özünde insan merkezli bir uygulamanın olduğunu göstermektedir (Akgün, 2001).

### ***Okul Yönetiminde Liderlik***

Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen reformların başarısı önemli ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlıdır. Merkezi yönetimin aldığı kararlar uygulamaya yansımadıkça bir anlam ifade etmemektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmeleri gereklidir. Bu süreçte okul yöneticilerine

daha çok destek ve özerklik sağlanmalı, okul yöneticileri de liderlik becerilerini işe koşmalıdırlar (Şişman, 2004).

Balderson (1975)'a göre, okulda öğretmen davranışlarının yönlendirilmesi açısından yöneticinin liderlik davranışları çok önemlidir. Yöneticinin liderlik gücü ile öğretmenlerin performansı ve iş doyum arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan bir araştırma, yüksek uzmanlık gücüne sahip okul yöneticilerinin, öğretmenlerin moral ve iş doyumunu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Okul yöneticisinin uzmanlık gücünün yüksek olması öğretmenlerin başarısını da olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Çelik, 2000a).

Etkili okul, amaçlarını en üst seviyede gerçekleştiren okuldur. Bu okullarda üzerinde durulan en önemli konu okul yöneticisinin liderliğidir. Okul yöneticilerinin liderliği okul başarısında temel belirleyici olarak görülmektedir. Etkili okullardaki yöneticilerin liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik yapılan birçok araştırma sonucunda bazı ortak özellikler belirlenmiştir. Bu özellikler, okulun fiziki ve parasal kaynaklarının yönetimi, okul programı ve öğretim sürecinin yönetimi, insan kaynağının yönetimi, okul kültürünün ve değişiminin yönetimi, okul dışı çevrenin yönetimi gibi başlıklar altında toplanabilir (Şişman, 2004: 38).

Okul yöneticilerinin etkili liderler olabilmeleri için, olmak, bilmek ve yapmak sözcükleriyle tanımlanan birtakım özelliklere sahip olmaları gerektiği ileri sürülmektedir. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Akt:Özmen ve Yörük, 2004: 4):

***Olmakla ilgili olarak;*** profesyonel olmak, iyi karakter özelliklerine sahip olmak,

***Bilmekle ilgili olarak;*** liderlikte rol oynayan etkenleri bilmek, kendini bilmek mesleğini bilmek, insan doğasını bilmek, örgütü ve özelliklerini bilmek,

***Yapmakla ilgili olarak;*** yönlendirme yapmak , uygulama yapmak(iletişim, eşgüdümleme, denetim, değerlendirme vb.), güdüleme yapmak .

### **Öğretim Liderliği**

Öğretim liderliği kavramı, 1970'li yılların sonundan itibaren batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir

(Şişman, 2004). Öğrenme ve öğretme sürecinin kendine özgü özelliklerini birleştiren eğitim örgütlerinin liderlik ihtiyacı ve beklentilerinin, özellikle işletmecilik alanları için geliştirilen liderlik modelleriyle karşılanması mümkün olmamıştır. Bunun için eğitim örgütleri olan okulların etkililiği ancak kendilerine özgü bir liderlik modelinin oluşturulması ve uygulanmasıyla mümkündür. İşte bu nedenle son yıllarda bilim adamları okullara özgü bir liderlik türü üzerinde daha sık durmaya başlamışlardır. Özellikle 1970'li yılların ikinci yarısından itibaren eğitim liderliği kapsamında yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün, öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan ve öğretim liderliği adı verilen bir konu üzerinde toplandığı görülmüştür. Kısa zaman içerisinde birçok bilim adamının dikkatini çeken bu konu, günümüzde de eğitim liderliği alanındaki çalışmalar içerisinde çok önemli bir yer tutmaya devam etmektedir. Araştırmacılar yaklaşık yirmi beş yıllık süreçte öğretim liderliğinin boyutlarını tanımlamayı başarmışlardır. Yine bu araştırmalarla öğretim liderliğinin etkili okulları geliştirmede vazgeçilmeyecek bir öneme sahip olduğu da büyük ölçüde kanıtlanmıştır (Gümüseli, 1996: 6).

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında üzerinde durulan en önemli boyutlardan birisi okul yöneticisinin öğretim liderliği rolüdür. Öğrencilerin iyi yetişmesi alanında yeterli ve kendini yetiştirmiş öğretmenlerle mümkündür. Ancak bir okulda alanında kendini iyi yetirtirmiş öğretmenler olduğu gibi, bu alanda yeterli olmayan öğretmenlerde bulunabilmektedir. Eğer okul yöneticileri okuldaki öğretmenleri eğitim-öğretim misyonları etrafında birleştiremez, okulda mesleki öğrenme ortamı oluşturamaz ve okulun önceliklerini belirlemezlerse öğrenci başarısı üzerinde beklenen etki ve başarıyı sağlayamazlar (Özden, 1999).

Öğretim liderliği veya öğretimsel liderliğin çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Aşağıda bu tanımlardan bazılarına yer verilmiştir.

Hallinger ve Murphy (1985) *öğretim liderliğini*, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları ve öğretme, öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanı olarak belirtmişlerdir.

Mc Evan (1994) ise *öğretimsel liderliği*, eğitim işini başarmak için müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurulunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt ikliminin yaratılması şeklinde tanımlamıştır (Aksoy, 2006: 13).

Yapılan bazı tanımlarda da öğretim liderinin rolleri sayılmıştır. Öğretim liderliği; okul misyonunu tanımlama, öğretim programını ve öğretimi yönetme, öğretimi denetleme ve destekleme, öğrenci gelişimini gözetleme ve olumlu öğretim ikliminin gelişmesine yardımcı olma şeklinde, temel olarak beş boyutta tanımlanmıştır (Akt: Taş, 2000: 21).

Öğretimsel liderlik, tamamen eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik tarzıdır ve okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Bu liderlik kuramı, etkili okul ile ilgili araştırmaların temelini oluşturmuştur. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin liderlik anlayışını tamamen değiştirmiş, önceden yönetsel roller ön plana çıkarken, öğretimi geliştirme önem kazanmıştır. Öğretimsel liderlik kuramının eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlar olabilir(Çelik, 2000a: 208-210):

1.Öğretimsel liderlik kuramının temelini, öğretim yönelimli davranış oluşturmaktadır.

2.Öğretimsel liderlik, okul yönetiminde etkili okul yaklaşımını doğurmuştur.

3.Öğretimsel liderlik mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır.

4.Öğretimsel liderlik ile öğrenme liderliği arasında yakın bir ilişki vardır. Öğretimsel liderlik okul ve özellikle sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşırken, öğrenme liderliği ise okul genelindeki örgütsel öğrenme üzerinde durmaktadır.

5.okul yöneticisi öğretimsel lider olarak yetiştirilebilir.

6.Öğretimsel liderlik, okulun misyonunu açıkça tanımlar.

7.Öğretimsel liderlik, okul yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yaklaştırmaktadır.

8.Öğretimsel lider, öğretimde kalite kontrolünü sağlar, öğretim kalitesindeki düşüklüğü önlemeye çalışır.

Öğretim liderliği ile ilgili araştırmaların ilgi çekici bir yönü de, bu araştırmaların etkili okul araştırmaları ile bağlantılı ve iç içe yürütülmüş olmalarıdır. Söz konusu araştırmaların birçoğunda açık örgüt misyonu, sıkı bir şekilde koordine edilmiş programı, öğretim denetimi, öğrenme ve öğretmeyi özendirici ve artırıcı bir örgüt iklimi gibi özellikler etkili okulların ayırt edici özellikleri olarak belirtilmektedir. Ancak bu nitelikler aynı zamanda, etkili okul müdürlerinin ve

özellikle öğretim lideri olarak etkinlik gösteren müdürlerin görev fonksiyonu olarak da kabul edilmektedir (Gümüşeli, 1996: 11).

Öğretim Liderliğini diğer liderlik alanlarından ayıran en önemli yanlarından biri, öğretim liderliğinin öğrenme ve öğretme süreçlerine yoğunlaşmasıdır. Diğer liderlik alanlarına kıyasla öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleriyle doğrudan ilgilenmeyi gerektirmektedir (Gümüşeli, 2001).

Öğretimsel liderler yüksek akademik standartlar ortaya koyarak, sık sık sınıfları ziyaret ederler ve öğretmenlerin denetimine ve değerlendirilmesine önem verirler. Bunlara ilave olarak öğretim programlarını planlayıp değerlendirerek öğrenme için olumlu bir hava yaratırlar (Hallinger ve Murphy, 1985).

### ***Öğretim Liderlerinin Özellikleri***

Okul yöneticilerinin temel rolünün öğretim liderliği olduğu, okulunu bir öğretim lideri olarak yönetmesi gerektiği pek çok yazar tarafından vurgulanmıştır (Akt: Kaya, 2008: 26-27). Ancak, bir eğitim-öğretim lideri;

- Öğrenci başarısını yükseltmeyi temel amaç olarak belirleyen,
- Okul merkezli bir yaklaşımı savunan,
- Öğrenen okul anlayışını benimseyen, eğitim personelinin geliştirilmesine yönelik programları uygulayan,
- Okulu sürekli geliştirme felsefesiyle yöneten,
- Okulun amaçlarının başarılmasına yönelik işbirlikçi bir çalışma ortamını sağlayan ve takım çalışmasını özendiren,
- Okulun çevresindeki liderleri ver baskı gruplarını okulun amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek üzere kanalize eden özelliklere de sahip olması gerekir.

Etkili ve mükemmel okullar olarak nitelendirilen okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, okulun etkilğinde önemli bir faktör olduğu görülmüş, söz konusu okulların yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır (Şişman, 2004). Andersen ve Pigford'e (1987) göre, etkili bir okulun

öğretim lideri olan okul yöneticisinin, örgütünü amaçlarına ulaştırabilmesi ve örgütün varlığını sürdürebilmesi için şu niteliklere sahip olması gerekir:

a) Bir vizyonu olma; hedeflerin herkes tarafından anlaşılması, program, öğretim ve değerlendirmeyi koordine ederek başarıyı artırmaya çalışır.

b) Vizyonu eyleme dönüştürme; bir takım olarak çalışır, okulun bütün amaçlarını ve beklentilerini vurgular.

c) Destekleyici bir çevre oluşturma; akademik olarak yönlendirilmiş, düzenli ve amaçlı okul iklimini teşvik eder.

d) Okulda neler olup bittiğini bilme; öğretmen ve öğrenciler ne yapıyorlar ve nasıl daha iyi yapabileceklerini bilir ve uygular.

e) Bilgili hareket etme; farklı öğretmen kişiliği, tarzı ve öğretim stratejilerinde gerektiğinde yardımcı olarak devreye girer (Taş, 2000: 24-25).

Okuldaki öğretimi geliştirmek durumunda olan bir öğretimsel liderin, bu rolü başarıyla yerine getirebilmesi için bazı özelliklere ve becerilere sahip olması gerekir. Bu özellik ve beceriler genellikle; (a)kişisel, (b)yönetimsel ve (c) meslekî olarak üç grupta toplanmaktadır (Tanrıöğen, 1998).

Etkili öğretimsel liderlerin bu üç alandaki özellik ve becerilerini belirlemeye yönelik araştırmalarında Danley ve Burch, etkili öğretimsel liderin özellik ve becerilerini aşağıdaki gibi belirlemişlerdir (Akt: Tanrıöğen,1998: 14–16).

*Etkili öğretimsel liderin kişisel özellik ve becerileri:*

1. Öğretmen, öğrenci ve diğer personele gerçek bir ilgi ve anlayış gösterirler.
2. İyi bir mizah duygusuna sahiptirler ve arkadaşça davranırlar.
3. Kendilerine kolayca yaklaşılabılır.
4. Öğretmenlerin fikirlerini dinler ve onlardan yararlanırlar.
5. Kabul edilmeyen görüşlere neden gösterirler.
6. Açık tartışmaları desteklerler ve kabul ederler.
7. Kendi görüşlerini astlarına iletebilirler.
8. Doğruluk, dürüstlük ve güvenilirlik niteliklerine sahiptirler.
9. Astları ile ilişkilerinde statü farkı gözetmezler, onlara arkadaşça davranırlar.
10. Öğretmenlere ilişkin beklentilerinde gerçekçi ve esneklerdir.
11. Okulları ile gurur duyar ve bunu ifade ederler.

*Öğretimsel lidere ait yönetimsel özellik ve beceriler;*

1. Öğretmenlerin devamını sağlamak için ders programlarını iyi ayarlarlar.
2. Öğretmenlerle doğrudan etkileşim için toplantılar düzenlerler.
3. Sorumluluğu eşit dağıtırlar.
4. Öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına özen gösterirler.
5. Öğretmenleri karar alma sürecine katarlar.
6. Politikaları yönetmede tutarlı ve kesindirler.
7. Doğru karar verebilmek için sürekli bilgi toplarlar.
8. Personele taraf tutmadan eşit davranırlar.
9. Öğretmenlerin yönetsel işlerle fazla uğraşmamalarını sağlarlar.
10. Sorular, sorunlar ve tartışmalarla derhâl ilgilenirler.

*Öğretimsel liderlere ilişkin mesleki özellik ve beceriler;*

1. Toplumsal olaylar hakkında bilgi sahibidirler, güncelliklerini korurlar.
2. Öğretmenleri öğretim yöntemleri konusunda özgür bırakırlar.
3. Sınıfları düzenli olarak ziyaret ederler.
4. Öğretmenlere hizmet içi eğitim olanakları sağlarlar.
5. Öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri için güdelerler ve kendi gizil güçlerini anlamalarına yardım ederler.
6. Yeni fikirleri denemeye çalışanları desteklerler.
7. Öğretime ve öğrencilere ilişkin sorunları olan öğretmenlere yardım ederler.
8. Olumlu pekiştireçler verir, yapıcı eleştiriler yaparlar.
9. Kuramsal bilgilerini uygulamaya yansıtırlar.
10. Mesleğin ahlâkî kurallarına uyarlar.
11. Diğer insanların değerlerine saygı gösterirler.

***Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği***

Okul yöneticisinin, yönetim biliminin temel ilke, bilgi ve becerilerine sahip olması yeterli değildir. Asıl olarak programların geliştirilmesi ve planlanması, öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalı, yani okul yöneticisi bir öğretim lideri olmalıdır (Erdoğan, 2004).

Araştırma bulguları, etkili okul yöneticilerini diğerlerinden ayıran esas özelliğin, okulun örgüt özelliklerinde gizli olduğunu göstermektedir. Her öğrenci için doyurucu bir öğrenme ortamının yaratılması ve öğretmenlerin moralinin yüksek tutulması yöneticinin ayırt edici özellikleri olmakta, okul yöneticisi bir yönetici olmaktan çok öğretim lideri olarak faaliyet göstermektedir (Balcı, 1993). Tanrıoğen (2000) de yaptığı araştırmada, temeleğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının, (1) öğretimi ve öğretmeni geliştirme, (2) öğretimsel iklim geliştirme, (3) iletişim becerileri, (4) öğretimi denetleme, (5) amaç tanımlama ve (6) öğrenci gelişimini izleme olmak üzere altı boyutta toplandığını belirlemiştir.

Daresh ve Ching Jen (1985) tarafından, lise müdürlerinin, gösterdikleri öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada ise, lise müdürlerinin, öğretim liderliği kapsamında yer alan davranışlardan daha çok, dolaylı davranışları gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Etkili okullarla diğer okullar karşılaştırıldığında, yöneticilerin öğretim liderliği davranışları açısından etkili okullar lehine daha yüksek bulunmuş ve öğretim liderliğinin, okulun etkililiğinde kritik bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Argon ve Mercan (2009) tarafından yapılan bir araştırmada da, okul yöneticilerinin en düşük düzeyde gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışlarının, okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme, sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme, sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme, öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük etme davranışları olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretim liderliği etkili okul araştırmaları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, etkili okul konusu öğretim liderliği araştırmaları için önemlidir. Etkili okul araştırmaları, okulların amaçlarına ulaşma düzeylerini arttırmak için yapılan çalışmalardandır. Bu çalışmalara göre etkili okul; "Öğrencilerin bilişsel duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur" (Özdemir, 2000).

Clark ve diğerleri (1980) nin, 1700 araştırma, 50 örnek olay ve 38 gözlem ve mülakat incelemeleri, etkili okulun başarısının büyük oranda okul liderinin



davranışına bağlı olduğunu göstermiştir. Araştırmada, etkili okul liderinin amaçları gerçekleştirmede, performans ölçütleri koymakta, üretken bir iş çevresi yaratıp ihtiyaç duyulan desteği sağlamakta becerili olduğunu bulmuştur. Araştırma etkili okulda kritik derecede önemli olan iki şeyin, okul yöneticisinin eğitime dönük tutumunun ve okul programından beklentilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticisinin mesleki ve kişisel özelliklerinin ise okul başarısında pek de etkili olmadığı tespit edilmiştir. Shomaker ve Frazer'in (1981) yaptıkları araştırmada ise aşağıdaki bulguları ile etkili yöneticinin temelde iyi bir öğrenme ortamı için gerekli örgütsel düzenlemeleri yaptığını göstermiştir. Araştırmacıların etkili okul yöneticisinin rolleri olarak kabul ettikleri bulgular; 1) başarıya dönük atılgan liderlik, 2) Düzenli, amaçlı ve barış dolu bir okul iklimi sağlama, 3) Personel ve öğrenciler için yüksek beklentiler geliştirme, 4) İyi desenlenmiş öğretim amaçları ve değerlendirme sistemi geliştirmedir (Akt:Balcı,1993: 24)

Smith ve Andrew (1989)' e göre okul yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışları şunlardır:

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuların neler olduğunu belirleme,
2. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma,
3. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliğine sahip olma,
4. Öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,
5. Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak;
  - a) Öğretmenlerle iletişim kurma,
  - b) Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
  - c) Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme,
  - d) Değişik öğretim materyalleri sağlama,
6. Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkililiğini sağlama,
7. Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık vizyon bir geliştirme,
8. Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
9. Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,

10. Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma (Çelik, 2000a: 37-38).

Smith ve Andrews'a (1989) göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları dört temel boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: 1) *Kaynak Sağlayıcı Olarak Okul Yöneticisi*, 2) *Bir Öğretimsel Kaynak Olarak Okul Yöneticisi*, 3) *İletişim Sağlayan Kişi Olarak Okul Yöneticisi*, 4) *Görünür Kişi Olarak Okul Yöneticisidir* (Çelik, 2000a: 44).

*Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisinin temel rolleri ise şunlardır;*

1.Öğretimsel lider, etkili öğretimsel stratejileri geliştirme ve öğretmeni sağlıklı bir şekilde değerlendirme yeteneğine sahiptir.

2.Öğretimsel lider, öğretmenleri öğretimin geliştirilmesi amacıyla stratejileri ne ölçüde kullandığını denetler.

3.Öğretimsel lider, öğrencilerin başarılarına yönelik öğretimsel konularla ilişkin bilgilerden doğrudan yararlanır ve eğitimsel programları değerlendirir.

4.Öğretimsel lider, personel değerlendirme politikalarını başarılı bir şekilde uygular.

5.Öğretimsel lider, öğretimsel programların uygulanmasında, öğrencinin öğrenme amaçlarının önemini bilir (Çelik, 2000a: 46)

### ***Okul Kademeleri Yönünden Yöneticilerin Öğretim Liderliği***

Yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarının okul kademelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, araştırmacılar tarafından tartışılan önemli bir konudur. Yapılan bazı araştırmalarda ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarında benzerlikler görülürken, bazı araştırmalarda bu konudaki davranışlarda farklılıklar ortaya çıkmıştır (Şişman, 2004). Bu konuda yapılan bir araştırmada, öğrenci başarısını etkilemek konusunda ilk ve ortaokul müdürlerinin benzer davranışlar gösterdikleri görülmüş (Heck ve Others, 1990, Akt:Şişman, 2004: 61), başka bir araştırmada ise ilkökul müdürlerinin öğretim liderliği alanındaki davranışları daha sık gösterdikleri bulunmuştur (Hallinger ve Murphy, 1985).

Wildly ve Dimmock (1993) tarafından yapılan araştırmada da, öğretim liderliği görevlerinin yerine getirilme düzeyi bakımından ilk ve ortaokullar arasında

anlamli farklılıklar bulunmuştur. İlkokul müdürlerinin ortaokul müdürlerine göre öğretim liderliği sorumluluklarını daha fazla üstlendikleri anlaşılmış, okul kademeleri arasında yapılan karşılaştırmada, müdürlerin algıları arasında, “Eğitim programını yönetme” ile “dönüt sağlama ve değerlendirme” görevlerinde ilkokullar lehine anlamli bir farklılık bulunmuştur.

İnandı ve Özkan (2006) tarafından Türkiye’de yapılan, ilköğretim ve Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını karşılaştıran ve bu konudaki ulaşılabilen tek araştırmada ise, ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin bazı boyutlardaki öğretim liderliği davranışlarını ilköğretim öğretmenlerine göre daha fazla yerine getirdiklerine inandıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmaların çoğunlu ilkokullarda yapılmış, daha sonraki okul kademelerinde yapılan araştırmalar daha sınırlı kalmıştır. Ancak öğretim liderliği, sadece ilkokul müdürleriyle sınırlı bir rol ya da davranışı ifade etmemektedir (Şişman, 2004: 61)

### **Öğretim Liderliği Davranış Boyutları**

Öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rolleri ve davranışları çeşitli boyutlar altında toplanarak incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmalarda oluşturulan davranış boyutlarında benzerlikler olduğu gibi, bazı farklılıklarda görülmektedir. Bu bölümde çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulan öğretim liderliği davranış boyutlarından bazı örnekler sunulmuş, bazıları kısaca açıklanmıştır.

Jhonson ve Synder’e (1989) göre, etkili öğretimsel liderlik araştırmalarında dört önemli boyut araştırma konusu olmuştur (Büyükdoğan, 2003). Bu boyutlar kısaca açıklanmıştır.

#### *1)Okulu Geliştirmeye Yönelik Planlama:*

Etkili okullarda yönetici ve öğretmenler, oluşturulan çalışma grupları ile okulu geliştirme ve başarıyı artırma üzerinde yoğunlaşarak, eğitimsel etkinliklerde ortak amaç oluşturulmaya çalışılmıştır.

#### *2)Program Geliştirme:*

Okul yöneticisi program geliştirme ve öğretimin değerlendirilmesi konusunda koordinasyon görevini üstlenir, öğretmenlerin öğretimsel standartlarını açık olarak belirtir.

### 3) *Personel Geliştirme:*

Okul yöneticisi, öğretmenlerin etkili öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmeleri ve dolayısıyla öğrenci başarı düzeyinin artırılması konusunda rehberlik ve denetim sürecinde öğretmenlere yol gösterir. Çünkü bir okulda insan kaynaklarını geliştirme, gelişme çabalarının temelini oluşturur.

### 4) *Okulu Değerlendirme:*

Başarılı bir okulun yöneticisi, okulda yüksek öğrenci başarısını yakalamak için ölçme ve değerlendirmeye büyük önem verir. Öğretmeleri denetler. Yani etkili okulun işgöreni, öğrenciyi ne ölçüde geliştirdiği noktasında sürekli olarak denetlenir.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların ortam ve şartları birtakım yönlerden farklılıklar gösterse de yapılan çalışmalarda öğretim liderliği ile ilgili bazı temel boyutlar geliştirme gayretleri olmuştur (Şişman, 2004).

Krug (1992a), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının;

- 1) Okul misyonunun tanımlanması,
- 2) Program ve öğretimin yönetimi,
- 3) Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi,
- 4) Öğrenci gelişiminin izlenmesi,
- 5) Öğretim ikliminin geliştirilmesi, şeklinde beş boyuttan oluştuğunu (Şişman, 2004: 64).

Wildly ve Dimmock (1993)'un araştırmasında, öğretim liderliğinin başlıca şu işlevleri içerdiği belirtilmiştir.

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

Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen, Gümüşel (1996) tarafından ülkemize göre uyarlanan ve İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada kullanılan araçta, öğretim liderliği davranış boyutları, aşağıdaki gibi üç boyut ve on bir alt başlık halinde ele almıştır.

I.Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama

1. Okulun amaçlarını geliştirme.
2. Okulun amaçlarını açıklama.

II.Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme.
2. Eğitim programını koordine etme.
3. Öğrenci başarısını izleme.

III.Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

1. Öğretim zamanını koruma.
2. Varlığını hissettirme.
3. Öğretmenleri çalışmaya özendirme.
4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama.
5. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama.
6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme.

Şişman (1997) tarafından Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini ve okul müdürlerinin söz konusu davranışları yerine getirme düzeylerinin bireysel ve örgütsel bazı değişkenlere göre belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğretimsel liderlik davranış boyutları beş boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar;

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması.
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi.
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi.
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi.
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma şeklinde belirlenmiştir.

Bu sınıflama Türkiye’ de bu konuda yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan ikinci sınıflamadır. Bu araştırmada da öğretim liderliği davranış boyutları bu beş davranış boyutunda ele alınmıştır. Aşağıda bu beş boyut kısaca açıklanmıştır.

### ***Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması***

Okulun vizyonu, okulun gelecekteki resmini ya da olmak istediği yeri belirtir. Okulu vizyonunun oluşturulması, paylaşılması ve gerçekleştirilmesi topyekun çaba gösterilmesini gerektirir. Sadece okulun değil çevrenin de beklenti ve ihtiyaçları karşılayabilecek nitelikte olmalı ve onlar tarafından da paylaşılabilecek bir vizyon olmalıdır. Bu konuda en önemli görev ise okul yöneticilerine düşmektedir (Şişman ve Turan, 2001) . Vizyon, öncelikle okulda benimsenen değerlere ve ilkelere dayalı olmalı, genel olarak eğitimin özel olarak da okulun değerlerini içermelidir (Erdoğan, 2002: 78).

Okul müdüründen öncelikle okulun vizyon ve misyonunun açıkça belirlenerek okulun amaçlarının tanımlanmasına öncülük etmesi beklenir. Okulun önemli amaçları, ğrenci, ğretmen ve ailelerle görüşmelerde sürekli vurgulanmalı, açıklanmalı, paylaşılmasına öncülük edilmelidir. Çünkü bir okulda belirlenen amaçların gerçekleşmesi, öncelikle bu amaçların tüm okul toplumunca benimsenmesi, ielleştirilmesi ve paylaşılması ile mümkündür (Şişman, 2004).

Okulun temel misyonu, öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler arasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları oluştuğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşir. ğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonun geliştirilmesi amaçlanmaktadır (elik, 2000a: 209).

Okul müdürleri okulun amaçları ve bunların önemini, ğretim yılı boyunca yapacakları periyodik toplantılarda öğretmenlere anlatabilirler. Ayrıca amaçları açıklamada diğer formal ve informal iletişim ve etkileşim biçimlerinden de yararlanılabilir. Bunların başlıcaları amaç demeçleri, iş gören bültenleri- yönetici gazetelerindeki makaleler, eğitim ve iş gören toplantıları, is gören sohbetleri gibi etkinliklerden oluşur (Gümüşeli, 1996a).

### *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi*

Eğitim örgütünün var oluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Eğitim programı bir bakıma okulun üretim planıdır. Bir mal veya hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise okul için eğitim programı o demektir. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmek demektir (Başaran 1996: 81).

Okulda yöneticinin en önemli varlık nedenlerinden birisi, okul programının işleyişinin yönetimidir. Öğretim liderliği aslında yöneticinin okul programına ve eğitim-öğretim sürecine önderlik etmesidir. Okulun temel girdilerinden biri de programdır. Programın başarıyla uygulanabilmesi için gerekli koşullar ve azami öğrenme fırsatları hazırlanmalıdır. Başarılı okullarda okul müdürü, programın planlanmasında, uygulanmasında, eşgüdümde önemli rol oynamaktadır(Şişman, 2004).

Okul müdürünün eğitim programı ve öğretim sürecindeki en önemli görevlerinden birisi, okulda uygulanmakta olan eğitim programları arasındaki koordinasyonun sağlanmasıdır. Özellikle yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanan çağdaş öğretim programları, hem derslerin kendi içinde, hem de değişik derslerin birbirleri arasında koordinasyon sağlanmasını zorunlu hale getirmektedir. Okul müdürü, hem zümre ve diğer mesleki toplantılar yoluyla, hem de sınıfları sık sık ziyaret ederek, öğretmenler ve uygulanan eğitim programları arasındaki birlikteliği ve işbirliğini sağlamalıdır. Şişman'a (2004) göre de, okul programının başarısı, okul içindeki çeşitli programların birbiriyle uyumlu olmasına ve programlar arasın eşgüdüm sağlanmasına bağlıdır. Başaran (1996) da okul yöneticisinin en önemli görevlerinden birisinin okuldaki eğitim etkinlikleri arasında eşgüdümü sağlamak olduğunu belirtmiş, bunu da aynı dersi okutan öğretmenlerin planları ile aynı sınıfta ders okutan öğretmenlerin planları arasındaki eşgüdüm sağlamak suretiyle iki şekilde yapabileceğini açıklamıştır.

Özden (1998), okul yöneticisinin öncelikli amacının, öğrenci başarısını arttırmak olduğunu belirterek, bir öğretimsel liderin öğrenci başarısını arttırmak için sunuları yapması gerektiğini ifade etmiştir:

1. Okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalı,

2. Öğrenci başarısını ön plâna çıkarmalı,
3. Öğretim plânlarında bütünlük sağlamalı,
4. Öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmelidir (Akt: Aksoy, 2006).

Okulda eğitim programlarının başarıya ulaşması her şeyden önce etkili bir öğretim sürecine bağlı olduğundan, okul ve sınıflardaki eğitim ortamlarının da etkili öğretim sürecine uygun ve yeterli olması gerekir. Uygun olmayan eğitim ortamlarında eğitim programlarının hedeflerine ulaşması beklenemez. Başar(1999) da, eğitim ortamının, sınıfın fiziksel, davranışsal ve öğretim ortamlarının bileşimiyle oluştuğunu, ortamın öğelerini ise, amaçlara en uygun fiziksel düzenlemeler, çok yönlü hazırlıklara dayalı etkili bir eğitim planı, bu planın uygulanmasında gözlenmek istenen öğretmen ve öğrenci davranış örüntüleri olduğunu belirtmiştir (Başar, 1999: 18).

### ***Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi***

Bu boyut, öğretimin denetimi, programların değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi eylemleri kapsamaktadır. Okul müdürü, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları, okul kadrosuyla tartışmalı, gerekli dönütleri sağlamalı; sonuçları okul ve programın amaçlara ulaşma düzeyini saptamada, yeni amaçlar belirlemede kullanılmalıdır (Şişman, 2004).

Okul yöneticisinin asıl görevi; okul amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev, öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eşgüdümlemeyi, onları öğretimsel bakımından desteklemeyi ve informal sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler verilir (Gümüşeli, 1996a: 40-41).

Öğretimsel liderlik rolü, okul yöneticisinin öğretim ortamlarını öğretmelerini ve öğrencileri sürekli olarak denetlemelerini gerektirmektedir. Öğretmen olan okul yöneticileri, öğretmenin “öğretme, idare ve yönetim, mesleki konu alanı uzmanlığı ve öğrenci danışmanlığı” görevleri olduğunu unutmamalı ve denetimlerinde bu alanlardaki eksikliklerini gidermeye çalışmalıdır (Akt:Aksoy, 2006). Aydın (1986) da, öğretimsel denetimin amacının öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili



kılmak olduğunu, bu görevin, sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemlerin tümünden oluştuğunu belirtmiştir.

Etkili okullarda okul yöneticisi öğrencilerin durumlarını tartışmak, okul programları ile öğretim uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenleyip karşılıklı fikir alışverişinde bulunur. Bu toplantılar sonucunda okul programını geliştirme ya da değişiklikler yapma, öğretim yöntemlerini belirleyip geliştirme gibi konularda öğretmenlerle birlikte çalışılır (Şişman 2004: 86).

Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimi ve başarısı, bazı ölçme araçlarıyla (kuizler, sınavlar, standart testler, vb.) sürekli ölçülür, izlenir ve değerlendirilir. Bu değerlendirmeler sonunda program ve öğretimin güçlü ve zayıf yanları belirlenebilir, yapılacak gerekli değişiklikler ve iyileştirmeler saptanabilir. Öğrenci ve okul başarısının, sadece dönem sonlarında değerlendirilmesi, anlamlı değildir. Bu durumda hataların ve eksikliklerin giderilmesi güçtür. Oysa öğretim sürecinin her aşamasında yapılacak değerlendirmeler sonucu gerekli önlemler önceden alınabilir (Şişman, 2007). Ülkemizde yenilenen öğretim programlarıyla, öğrencilere derslerde çeşitli etkinlikler yoluyla beceri, değer, tutum ve alışkanlıklar kazandırılması büyük önem kazanmıştır. Bu öğretim programlarının değerlendirilmesini de, daha önceki yıllarda yapıldığı gibi sınavlara ağırlık veren ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle yapmak yeterli olmamaktadır. Etkinliklere dayalı yeni öğretim programlarının değerlendirilmesinde sürece dayalı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bu da öğrencilerin bizzat öğretim süreci içerisinde gözlemesiyle mümkündür. Bu husus, okul yöneticilerinin, öğrencilerin gelişimini izleme ve değerlendirmeye yönelik olarak doğrudan öğretim süreçlerine katılması gerektiği tezini güçlendirmektedir.

### ***Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi***

Okul müdürünün temel sorumluluklarından biri, okuldaki bütün bireylerin mesleki beceriler yönünden gelişmesine katkıda bulunmak, ayrıca, öğretmenlerin kazandıkları yeni bilgi ve becerileri, okulda uygulamaya yansıtabilmesine de fırsat sağlamaktır. Aksi halde öğretmenlerin geliştirilmesi adına yapılanlar boşuna uğraş olur. Yöneticinin bu boyutta yer alan önemli bir rolü de çeşitli başarılarından dolayı

öğretmenlerin ödüllendirilmesini ve tanınmasını sağlamaktır (Şişman, 2004). İş görenleri etkilemek isteyen bir yöneticinin onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir. Her örgütün kendine özgü bir ödül sistemi vardır. Yükselmeler, ücret artışları, tanınma, takdir etme ve sınırlı kaynaklara erişme olanağının sağlanması gibi ödüller, müdürler tarafından öğretmenleri etkilemede kullanılabilecek önemli özendirme araçlarıdır (Aydın, 1991: 262).

Okulda öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesinin temel amacı, onların verimini, iş doyumunu ve okulun bir bütün olarak performansını arttırarak, sonuçta öğrencilere hedeflenen bilgi, beceri ve davranışların en üst düzeyde kazandırılmasını sağlamaktır. Öğretmenlerin mesleki yönden edindikleri bilgi ve becerilerin sınıflarda öğretim süreçlerine doğrudan yansımaları gerekir. Bu yeterli düzeyde olmadığı takdirde gösterilen çabalar da tam olarak amacına ulaşmayacaktır. Bu nedenle öğretmenlere yönelik düzenlenecek her türlü yetiştirme faaliyetlerinden önce, öğretmenlerin hangi alanlarda yetişmeye ihtiyaçları olduğunun, yine öğretmenler birlikte tartışılarak belirlenmesi ve buna göre bir planlama yapılması gerekir.

Eğitimde işgörenlerin sürekli bir yetişme süreci içinde yaşamaları diğer mesleklere nazaran daha büyük bir önem taşımaktadır. Hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında özellikle öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri meslekî bir zorunluluk olmaktadır. Eğitim yöneticileri bunu sağlamak için öğretmenlere ve diğer personele gerekli yardımı yapmak ve onlara bu fırsatları hazırlamakla yükümlüdürler (Başaran, 1996: 138).

Personelin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve örgütsel amaçlara ulaşmak üzere hazırlanan, kurum içi ve kurum dışı, iş başı ve iş dışı hizmetiçi eğitim programları, uygulama evreleri ve genel amaçlarına göre aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir (Taymaz, 1992: 8):

*1. Oryantasyon Eğitimi:* Kuruma yeni katılan çalışanın kurumun amaç ve politikasını, yapısını, kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımasını için yapılan eğitimidir.

*2. Temel Eğitim:* Bir kurumda ise başlayacak olan bireye, yapacağı işin gerektirdiği temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere yapılan eğitimidir.

*3. Geliştirme Eğitimi:* Kurumda çalışmakta olan bireyin kendi alanı ile ilgili gelişmeler ve yenilikler hakkında yetiştirilmesi ve yeteneklerinin geliştirilmesi için uygulanan eğitimidir.

4. *Tamamlama Eğitimi*: Görev değişikliği yapması gereken çalışan için yeni görevinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanması yönünde uygulanan programlardır.

5. *Yükseltme Eğitimi*: Kurum yapısındaki kadrolama ve çalışanın yükselme ihtiyacını karşılamak üzere hazırlanan programlardır.

6. *Özel Alan Eğitimi*: Çalışanı özel hizmetler için çeşitli alanlarda yetiştirmek üzere uygulanan programlardır.

Okul yöneticisinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi sürecinde dikkat etmesi gereken önemli bir husus ise, her şeyi öğretmenler adına kendisinin araştırıp, öğrenerek, öğretmenleri hazırcılığa ve tembelliğe alıştırmamasıdır. Açıkalin'a (1999) göre, insan kaynağının geliştirilmesi faaliyetlerinin ilk ve öncelikli amacı, insanlara beyinlerini ve zihinsel yeteneklerini tanıtmak onu kullanma becerilerini geliştirmek olmalıdır. Düşünmeye, yeni düşünceler üretmeye, alışılmış düşünce kalıplarının dışına çıkarak düşünme becerilerini kazanamamış, kısacası farklı düşünemeyen insanlardan oluşan bir insan kaynağının kalitesi tartışılmalıdır. İnsanlara her istedikleri bilgiyi hazır bir şekilde vermek, geliştirici bir davranış değildir. Bu nedenle insanlara daha fazla gayret ile başarabilecekleri nitelikte durumlar yaratmak veya işler vermek uygun bir yetiştirme yöntemi olabilir.

### ***Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimin Oluşturulması***

Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerin istekle çalışmasını sağlayacak olumlu bir öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek durumundadır. Dolayısıyla okul müdürü, okul içindeki çeşitli alt kültür ve eğilimleri tanıyarak aynı yönde örgütleyip harekete geçirebilmelidir. Eğitim-öğretimle ilgili yeni görüşlerin oluşmasına ve paylaşılmasına öncülük etmelidir (Şişman, 2004).

Etkili okulda bulunan öğretmen ve yöneticiler okulu geliştirme ve okulun amacı olan öğrenci başarısını arttırma konusu üzerinde odaklanmışlardır. Oluşturulan çalışma gruplarıyla sağlıklı bir okul iklimi ve ortak bir bilinci geliştirmek amaçlanmaktadır. Böylece eğitim-öğretime ilişkin kolektif amaç oluşturulmaya çalışılmaktadır (Çelik, 2000a: 38).

Okulun öğrenme iklimi büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumlarından oluşur. Klasik okul yöneticisi olmak yerine öğretimsel lider olmayı yeğleyen okul yöneticileri; öğretim zamanını dikkatli

kullanarak, yüksek nitelikli işgören ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu biçimlendiren kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler (Gümüşeli 1996a: 43-44).

Okul yöneticisi okulunda olumlu bir okul iklimi oluşturabilmek için sınıf ortamında yaşananları bilmek zorundadır. Sınıflarda nasıl bir öğretim sürecinin yaşandığını, neler öğretildiğini ve materyallerin nasıl verildiğini gözlemleyebilmek için bizzat sınıflarda bulunmalıdır. Öğretmenler kendilerine yararlı olabilecek etkili ve destekçi sınıf ziyaretlerini bilakis kabul etmektedirler. Ayrıca okul yöneticisinin okulun her yanında sürekli görünmesi, öğretmen ve öğrencilerle sürekli iletişim halinde olması, öğretmenlerin moralini yükseltmekte ve olumlu öğrenme atmosferinin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Balcı, 1993).

Ünal (2000), ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlamak amacıyla yaptıkları etkinlikleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada; yöneticilerin okulda, işbirliği yapmada, sosyal ilişkilerde oldukça etkin oldukları, okulda çalışan öğretmenlerine güvenmek, inanmak, onları takdir etmenin motivasyonu sağlamada etkili olduğunun bilincinde oldukları, ancak öğretmenlere okuldaki işler hakkında bilgi vermenin, onların görüşlerini almanın, alınan kararlara katılmalarının, okulu benimsemelerini sağlamada, etkili motivasyon etkinlikleri olarak yeterince kullanmadıkları, öğretmenlerin iş doyumunu ve morallerini sağlamanın örgüt verimliliğine etkisinin üzerinde fazla durmadıkları, öğretmenlerin bireysel beklenti ve ihtiyaçlarını çok az dikkate aldıkları ve bu konuda yöneticilerin ilgisiz oldukları ortaya çıkmıştır.

### **Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler**

Okul yöneticilerinden öğretim lideri olarak görev yapmalarına yönelik beklentiler her geçen gün artmakta, ancak artan ve karmaşıklaşan bürokrasi, çeşitlenen okul ihtiyaçları, yeterli zaman olmaması gibi etkenler yöneticilerin öğretim liderliği rollerini yerine getirebilmelerini zorlaştırmaktadır. Ülkemizde olduğu gibi okul yöneticilerinin yetişme eksikliği de buna eklendiğinde durum daha düşündürücü bir hal almaktadır (Gümüşeli, 1996b). Türk milli eğitim sisteminde yönetici yetiştirme, üzerinde uzun zamandan beri tartışılan önemli konulardan birisi

olmuştur. Ancak bu güne kadar okul yöneticilerini hizmet öncesi yetiştirmeye yönelik sistemli bir yapı oluşturulamamıştır. Bunun en önemli sonucu da okul yöneticilerinin kendilerini kabullendirebilme, yani lider olabilme konusunda yaşadıkları sıkıntı olmaktadır.

Yapılan bütün araştırmalar okul müdürlerinin okulun başarısı üzerindeki etkilerini inkar etmemişlerdir. Okul müdürlerinin hizmet öncesi eğitimlerinin yetersizliği konusunda bilim adamlarından ve müdürlerden gittikçe artan eleştiri yağmuru gelmektedir. Ancak, Türkiye'deki esas sorun sistemin yapı ve işleyişinden kaynaklanmaktadır. Merkezi eğitim sistemi uygulamasından Ademi-i Merkeziyetçi bir yapıya geçilmediği sürece okul yöneticisi hazırlama ve atama sorunu tali bir sorun olarak kalacaktır. Çünkü bugünkü haliyle okulların örgütlenme biçimi 21.yy. okullarının ihtiyacı olan yöneticileri yetiştirme ve işbaşına getirmeye olanak vermemektedir (Korkmaz, 2005: 249).

Okulun amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilmesinde karar verme, planlama ve uygulama gücüne sahip olan okul müdürleri sorumludur. Ancak okul müdürleri amaca yönelik işlemleri planlayıp uygulamada okulun iç ve dış öğelerinden etkilenmektedirler. Değişik kaynaklı bu etkiler zaman zaman amaçlarının gerçekleştirilmesi önünde birer engel niteliğindedir. Bu olası engeller:

- 1- Okul müdürünün kendisinden
- 2- Öğrencilerden
- 3- Eğitimci olmayan personelden
- 4- Öğrenci velilerinden
- 5- Öğretmenlerden
- 6- Eğitim programlarından
- 7- Yönetmeliklerden
- 8- Okulun coğrafik yapısından kaynaklanmaktadır (Teyfur, 2000: 2).

Aydoğan (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, eğitim-öğretimde karşılaşılan en önemli sorunların; öğretmenlerin yetişmedeki eksikliği, öğretmenlerin alandaki gelişmeleri takip edememesi, sorunların çözümünde siyasi organların kullanılması, görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin katılımcı yönetimi benimsememeleri, milli eğitim mevzuatının okul yöneticisi ve öğretmenleri geliştirmeye olanak tanımaması, hizmet içi eğitim kurslarının personelin

geliştirilmesi için yeterli olmadığı bulunmuş, yöneticiler eğitim-öğretimde karşılaşılan bu sorunların kaynağını; merkezîyetçi yönetime, ağır işleyen bürokrasiye, yandaşlığa, mevzuatın yetersizliğine ve aşırı ders yüküne bağlamışlardır (Aydoğan, 2002).

Etkili okul ve öğretim liderliği araştırmalarında, başarılı okulları yöneten ve öğretim lideri olarak nitelenen müdürlerin bu davranışlarının, okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, öğrenmeye elverişli bir okul iklimi geliştirme olmak üzere üç boyutta toplandığını göstermektedir. Okul müdürlerinin böyle bir görevi yerine getirebilmeleri, farklı niteliklere sahip olmayı, yeterli kaynaklara sahip ve daha bağımsız bir ortamda çalışabilmeyi, idari işlerden daha fazla eğitim-öğretim konularına zaman ayırabilmeyi gerektirir. Ancak okul müdürlerinin çoğu tüm bu imkanlara sahip değildir. Bu nedenle öğretim liderliği gerekli olan bu nitelik ve imkanların yetersizliği öğretim liderliğini sınırlayan etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Gümüseli, 1996b).

Eğitim liderinin, okulda karşılaştığı zorlukları kolayca geçmeleri için ortaya koymaları gereken en uygun başlangıç noktası değişimdir. Eğitim lideri, değişim sürecinin dinamiklerini anlamalıdır. Başarılı okullar, sınıflarında ve yönetimlerinde değişim sürecinde gelişen engellerin üstesinden gelebilen liderlere sahiptir. Eğitim liderleri, değişime olan direnmeyi anlayabilmeli ve üstesinden gelebilmeli ve eğitimcilerin üzerinde etki kurabilmelidir. Eğitim liderleri, başarılı bir değişim için gerekli beceri, istek ve bilgiyi analiz edip ve buna çevresini cesaretlendirmelidir. Eğitim lideri olarak okul müdürleri, çözüme kavuşturulmasını sağlamak için olası sorunların ortaya çıkmasını beklemek yerine onları tahmin etmeye çalışmalı ve sürekli olarak okul topluluğunun görüşlerine, oluşabilecek sorunlarla ilgili başvurmalıdır (Arslan ve Beytekin, 2004).

Konu ile ilgili araştırmaların bazıları da, okul müdürlerinin istenilen şekilde öğretim liderliği yapabilmek için yeterli zamanlarının olmadığını, diğer okul müdürlerinin de kendilerinden pek farklı davranmadıklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki benzer çalışmaların sonuçları incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen en önemli etkenlerin yasal ve bürokratik sınırlamalar, öğretimsel konulara ayıracak zamanın yetersizliği ve çatışan rol beklentileri olduğu anlaşılmaktadır (Griffin, 1993: 29). Bunlardan daha önemli bir diğer etken de müdürlerin eğitim programı ve öğretim bilgilerinin yetersizliğidir

(Hallinger ve Murphy, 1987: 55). McEvan (1994) bunlara ayrıca vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğini eklemiştir. Bunun yanında kaynak sıkıntısı çeken gelişmekte olan ülkeler için kaynak yetersizliği de Yine sınırlayıcı bir etken olarak ortaya çıkmaktadır(Akt: Gümüseli, 1996a: 56-57).

Gümüseli (1996b) öğretim liderliğini sınırlayan etkenleri, 1) Bürokratik ve Yasal Engeller, 2) Zaman Sınırlılığı, 3) Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği, 4) Vizyon Kararlılık Ve Cesaret Eksikliği, 5) Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler, 6) Kaynak Yetersizliği, olmak üzere altı başlık altında toplamıştır.

Bu araştırmada da öğretim liderliğini etkileyen etkenler bu başlıklar altında ele alınmıştır. Bu etkenler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

### ***Bürokratik Ve Yasal Engeller***

Türk Eğitim Sisteminin merkeziyetçi yapısı ve kararların merkezden alınması, okul yöneticilerinin davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarıyla ilgili yaptığı değişikliklerde de kararları merkezden alma alışkanlığının etkisi görülmektedir (Taş, 2000). Eğitimle ilgili yasal düzenlemeler okul müdürünün liderlik tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Merkezden yönetilen sistemlerde okul müdürleri, yerinden yönetilen sistemlere göre daha formal bir lider olarak davranmak zorunda kalmaktadır. Bu konuda en ideal olan formal ve informal liderliğin aynı kişide birleşmesidir (Bursalıoğlu, 1991).

Günümüzde kamu okullarında görev yapan müdürler bürokraside genellikle orta kademe yöneticisi olarak görülmektedir. Okulların her geçen gün büyümesi ve karmaşıklaşması karşısında bu okulların yöneticilerinin yetkileri eğitimle doğrudan yada dolaylı mevzuatla sınırlanmaktadır. Bu konuda yapılan bir araştırma, okul müdürlerinin giderek daha fazla yasa ve kuralların sınırlayıcılığı ile karşılaştıklarını, artan bir kanun denetiminin baskısı altına girdikleri ve dolayısı ile okul yönetimindeki kontrollerini yavaş yavaş kaybettiklerini ortaya çıkarmıştır (Griffin, 1993: 30, Akt: Gümüseli, 1996a: 57). Bununla beraber, merkeziyetçi yönü ağır basan eğitim sistemlerinin bulunduğu ülkelerde özellikle işgören alma, yetiştirme, okul programının belirlenmesi ve bütçelerin kararlaştırılması gibi yetkilerin merkezde toplanmış olması, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim, işgören yetiştirme, değerlendirme ve ödüllendirme gibi öğretim liderliği kapsamındaki faaliyetleri

üzerindeki kontrolünü önemli ölçüde sınırlandırmaktadır (Gümüşeli, 1996a: 58).

Milli Eğitim Bakanlığının, yönetici atama konusunda getirmiş olduğu bazı ölçüt ve standartlar çerçevesinde, liderlikle ilgili bazı konular kurs ve seminer programlarına girmiş, ancak liderlik yapabilmek bazı şartların mevcut olması gerektiğinden, birçok mevzuat arasında sıkışıp kalmış olan okul yöneticisinden bu şartlar altında liderlik davranışları göstermesini beklemek zor görünmektedir (Şişman, 2004).

### ***Zaman Sınırlılığı***

Yapılan araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin bir öğretim lideri olabilmeleri ve zamanlarının çoğunu eğitim-öğretimle ilgili işlere ayırmaları durumlarında okul çıktılarını üzerine olumlu bir etkiye sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Okul yöneticisinin, okulun temel işlevi doğrultusunda temel ilgisinin okulda öğrenmeyi sağlamak olmalıdır. Ancak bu konuda yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin, günlük mesailerinin büyük bir bölümünü eğitim-öğretimle doğrudan ilgisi olmayan başta okula kaynak sağlama, alt yapıyla ilgili sorunlarla ilgilenme, ziyaretçileri kabul etme, çeşitli toplantılara katılma, telefon görüşmeleri yapma, yazışmalar gibi günlük rutin işlere ayırdıklarını göstermiştir (Akt:Şişman, 2004).

Storonge (1988) tarafından yapılan bir araştırmada da, ilkokullarda okul müdürlerinin zamanlarının %62'sini okul yönetimi ile ilgili konulara ayırdıkları, programla ilgili konulara ayırdıkları zamanın ise %6.2 olduğu belirlenmiş, yine bu araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında yer alan davranışlar için ayırdıkları zaman ise %11'dir (Şişman, 2004: 89-90).

Aksoy (1993), lise müdürlerinin çalışma zamanlarını kullanma biçimlerine yönelik yaptığı araştırmada ise, lise müdürlerinin görev alanlarını yedi başlık altında toplamıştır. Araştırmada yöneticiler zamanlarını bu görev alanlarına, personel işleri %19.3, eğitim-öğretim işleri %18.1, öğrenci işleri %16.8, okul-çevre işleri %12.3, okul işletmeciliği %12.1, yazı işleri %10.5, ve diğer işler %10.9 şeklinde paylaşmışlardır (Akt: Açıkalin, 1998).

Smith ve Andrew (1989) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğretmen ve öğrenciler bakımından "güçlü" öğretim liderliğinin en büyük göstergesi okul müdürünün "sürekli göz önünde olma" özelliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler



tarafından etkili öğretim lideri olarak algılanan okul müdürlerinin zamanlarının % 93' ünde “varlıkları hissettirdikleri” ortaya çıkmıştır (Aksoy, 2006: 55).

Çeşitli birçok etken okul yöneticisinin zamanını önemli ölçüde sınırlamakla beraber, bazen okul yöneticisinin zamanı etkili ve verimli bir şekilde kullanma konusundaki yetersizliği de öğretim liderliği konularına yeterince eğilmesini engellemektedir. Aslında öğretim liderliğini başarabilenler, zamanı iyi yöneterek, sınırlı olan zamanı öğretim işlerinde kullanabilen müdürlerdir (Gümüşeli, 1996b).

### ***Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği***

Hallenger ve Murphy' e (1987) göre, öğretmen yetiştirme programları daha çok öğretmenlik dalı üzerine yoğunlaşmakta, bu da yönetim alanındaki becerilerin kazandırılması açısından yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle eğitim programı ve öğretimle ilgili olarak okul yöneticilerine kazandırılması gereken yeni stratejiler bu programların dışında kalmaktadır. Müdür yetiştirme programlarının çoğu da, genel örgüt ve yönetim konularına ağırlık vermektedir. Ayrıca öğretmenlik eğitimi sırasında kazanılan bilgi ve becerilerin bir kısmı yönetici atanmaya kadar geçen süre içinde unutulmaktadır. İş tüm bu etkenler öğretim liderliği amacıyla yetiştirilmeyen okul müdürlerinin, öğretim liderliği konusunda yetersiz kalmalarına yol açmaktadır (Gümüşeli, 1996a: 61).

Günümüzdeki hızlı gelişmeler, toplumları da hızlı bir şekilde değiştirmekte, bilimsel bilgi çığ gibi artmaktadır. Bütün bu değişimler okulun yeni bir yapı ve davranışa sahip olmasını gerektirmektedir. Bu da okul yöneticisinin rollerini büyük ölçüde değiştirmiştir. Bu nedenle günümüzde okul yöneticilerinin geleneksel yönetim anlayışı çağın ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Ülkemizde okul yöneticilerinin çoğu eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi eğitimden geçmediklerinden dolayı, rollerini istenilen düzeyde yerine getirmeleri mümkün değildir. Bunun yanında insanların beklentileri artmış ve karmaşıklaşmıştır. Okul yöneticisinin öğretmen ve öğrencilerin bu beklentilerini karşılayabilmesi için sürekli kendini yetiştirmesi gereklidir (Çelik, 2000b).

Okulların, istenilen amaçlarına ulaşabilmesi, iyi yönetilmesine ve dolayısıyla yöneticilerinin öğretimsel lider olarak yetiştirilmesine bağlıdır. Okul yöneticileri, okulu yönetmenin aslında okulda uygulanan öğretim programını ve öğretim sürecini

yönetmek olduğunun bilincinde olmalı ve öğretim liderliği konusunda sürekli kendilerini geliştirmelidirler. Görevde olanlar bu konuda düzenlenecek hizmetiçi eğitim programları ile yeni atanacaklar ise hizmet öncesi eğitim programları ile öğretim liderliği konusunda yetiştirilmeleri sağlanabilir (Aksoy, 2006).

Bankston (1993) tarafından yapılan ve hizmetiçi eğitim programlarına katılma ve öğretim liderliği davranışı gösterme arasındaki ilişkiyi konu alan bir araştırmada, öğretim liderliği konusunda hizmetiçi eğitime katılmış müdürlerin, bu eğitime katılmayanlara göre daha fazla öğretim liderliği davranışları gösterdikleri, müdürlerin kendilerinden beklenen öğretim liderliği davranışlardan haberdar edilmelerinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Gümüseli, 1996a). Yine Aksoy (2006) tarafından yapılan araştırmada da, öğretimsel liderliğin bütün boyutlarında hizmet içi eğitime katılan yöneticilerle katılmayanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur (Aksoy, 2006).

Can (2007) tarafından, ilköğretim okulu yöneticilerinin yeni ilköğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterlilik düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bir araştırmada, gerekli süreç yeterince yaşanmadığından yeni öğretim programları hakkında ilköğretim okulu yöneticilerinin yeterli bilgiye sahip olamadıkları, programla ilgili araç gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılmadıkları ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamları sunamadıkları anlaşılmıştır.

Jhonson ve Synder (1989) yaptıkları bir araştırmada, okul yöneticisinin, öğretimsel liderlik konusunda yetiştirilmesine ihtiyaç duyulan yedi yetiştirme konusu belirlemişler, okul yöneticileri bu yedi yetiştirme konusu içinde en fazla okul yöneticiliği ve yaratıcı sorun çözme konusunda yetişme ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir (Büyükdogan, 2003: 20-21). Bu yetiştirme konuları şunlardır:

- Okul yöneticiliği,
- Yaratıcı sorun çözme,
- İşgören geliştirme,
- Okulun gelişmesi için planlama yapma,
- İşgörenin davranışlarını kestirebilme,
- İşbirlikçi uzun vadeli planlama,
- Bir sistem olarak okul.

### *Vizyon Kararlılık Ve Cesaret Eksikliği*

İnsan ilişkilerinde paylaşılan ortak bir vizyon kadar güçlü pek az etken vardır. Gerçekten inanarak ortak bir vizyonu paylaşan insanlar, ortak bir özlemle birbirlerine bağlıdırlar. Çünkü paylaşılan vizyonlar güçlerini ortaklaşa bir dert edinmeden alırlar. Ortak vizyon, bir fikir değil, daha ziyada insanların yüreklerinde tutuşan etkili bir güçtür. Bir organizasyonda, paylaşılan ortak bir vizyon, öğrenme için gerekli odaklanma ve enerjiyi sağladığından, öğrenen organizasyonlar için çok önemlidir (Senge, 1993).

Okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen etkenlerden birisi de müdürün kişilik özelliklerinden kaynaklanan vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğidir. Bundan dolayı bir çok yazar liderlik konusunda kişinin en büyük düşmanının yine kendisi olacağını ileri sürerler. Yapılan araştırmalar öğretim liderliğini olumsuz etkileyen kişisel özelliklerden; vizyon eksikliği, risk alma, uzun süre çalışma, sürekli gelişme ve yetki aktarma gibi özelliklerin ilk sıralarda yer aldığını göstermektedir (McEvan, 1994:3, Akt: Gümüşeli, 1996a: 62)

Çoğu zaman insanlar, belirsizlik ve risk taşımasından dolayı yeniliklerden kaçınırlar ve bu sayede kendilerini daha güvende hissederler. Bu düşüncenin hakim olduğu durumlarda değişim ve gelişme olmaz, insanlar daha çok mevcut statükoyu korumayı sürdürmek isterler. Ancak gelişimin olması için insanlar gerektiğinde risk alabilmedirler. Okullarda da yöneticilerin çalışanlara inisiyatif vermesi, risk alma konusunda onları cesaretlendirmesi, okulda değişime yönelik uygulamaları desteklemesi, öğretmenlerin kazanmış oldukları yeni bilgi ve teknikleri sınıflarında uygulamaları, yeni yöntem, strateji ve uygulama örnekleri geliştirmeleri, okul ve öğrencilerle ilgili yeni hedefler belirlemeleri konularında fırsatlar tanınmalı, teşvik etmeli ve yardımcı olmalıdır (Şişman, 2004). Okul yöneticilerinin bütün bunları başarabilmesi için öncelikle değişimin gerekliliğine inanması, öncelikle kendisinin değişime önderlik etmesi gerekir. Gerek öğretim programlarında günümüzün ihtiyaçları doğrultusunda yapılan yeniliklerin, gerekse özellikle teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan yeni yöntem, araç ve gereçlerin öncelikle okul yöneticileri tarafından sahiplenilerek, değişim ve gelişime öncülük edilmesi, bu değişimlerin başarılı olmasında büyük önem taşımaktadır.

### ***Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler***

Toplum hayatında meydana gelen sosyo-ekonomik ve teknolojik değişmelere paralel olarak, okullar da giderek yapı ve işleyiş bakımında daha karmaşık bir hale gelmektedir. Bunun sonucu olarak okullarla ilişkisi olan merkez ve il yönetimleri, öğretmen, öğrenci ve ailelerin de okul yöneticilerinden beklentileri de her geçen gün artmakta ve farklılaşmaktadır.

Yönetim ve liderlik arasındaki anlam farklılığı, okul yöneticiliği ile eğitim-öğretim liderliğinin de farklı kavramlaştırmalar olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Çoğu okul yöneticisi liderlik davranışları gösterebilecek fırsata sahip değildir. Türkiye ve birçok ülkede okul yöneticilerinden liderlik yapmaları beklenmemekte, liderden yönetici olarak yetiştirilmekte ve liderden çok yönetici gibi davranmaları beklenmektedir. Geçmişte okul yöneticisi yetiştirilmesine yönelik programlarda da liderlik davranışlarının geliştirilmesi üzerinde pek durulmamıştır. (Duke, 1987: 51; Akt: Şişman, 2004). Türkiye’de eğitimle ilgili mevzuatta okul yöneticilerinin görevlerinin genel olarak ifade edildiği, ayrıntılı biçimde belirlenmediği, bu görevler incelendiğinde ise liderlikten çok yöneticilik yapmalarının beklendiği belirtilebilir (Şişman, 2004).

Murphy (1990) yaptığı çalışmalarda, okul müdürlerinin okul programı konusunda etkili bir şekilde hareket edemeyişlerinin sebebinin, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öncelikli sorumluluğunun program liderliği olmadığına inanmaları ve onları birer program lideri olarak kabul etmemeleri konundaki algıları olduğunu belirlemiştir (Akt: Demiral, 2009).

Ülkeler arasında bazı benzerlikler olsa da, okulların yapı ve işleyişleri ile okul müdürlerine yüklenen işlevler farklılaşabilmektedir. Bunun yanında kültürel farklılıklarda göz önüne alındığında okul yöneticilerinden beklenen liderlik davranışlarının da farklılaşabileceği söylenebilir. Üst yönetimlerin beklentileri, okulun yapısı, öğretim programı, öğretmen ve öğrenci profili, okulun bulunduğu çevre gibi faktörler, okul yöneticilerinin davranışlarını belirleyici ve sınırlayıcı olabilmektedir (Şişman, 2004).

Okul yöneticisi, bir taraftan genel yönetici, bir taraftan öğretimsel lider rolünü oynamaktadır. Araştırmacılar okul yöneticisinin rolleri ve davranışlarına ilişkin yedi zıt konu bulunduğunu belirlemişlerdir.

1. Öğretimsel liderlik rolünü tam olarak belirleme eksikliği.
2. Üniversitelerin okul yöneticisi yetiştirme programındaki yeterlilik düzeyine ilişkin farklılıklar.
3. Okul yöneticisinin değerlendirme kriterlerinin farklı olması.
4. Görevlerin geniş alana dağılması ve görevler arasındaki kopukluk.
5. Etkili öğretimin nasıl olacağına ilişkin anlaşmazlık.
6. Performans ve hedef arasındaki ilişkiyi güçlendirecek ödül ve güdüleme eksikliği.
7. Öğretmenle sözleşme yapma ve pazarlık etmede ortaya çıkan sınırlamalar (Akt: Sözüeroğlu, 2006: 7-8).

### ***Kaynak Yetersizliği***

Her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de hedeflerin en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi ve niteliğin sürekli artırılması öncelikle kaynakların yeterli olmasına bağlıdır. Maddi kaynakların yeterli düzeyde olmaması, nihai olarak insan kaynaklarının verimli çalışmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Konuya ülkemizdeki okul yönetimi açısından bakıldığında, okulların, özellikle ilköğretim düzeyindeki okulların düzenli bir gelirlerinin olmaması hiç kuşkusuz bu okulların eğitim-öğretim ve yönetim faaliyetlerindeki kaliteyi olumsuz yönde etkilemektedir.

Okuldaki eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması, nitelikli öğretmen kadrosunun oluşturulması ile birlikte, yeterli araç-gereç ve eğitim teknoloji sağlama ile mümkündür. Yeterli kaynak olamadan okuldaki öğretimin niteliğinin artırılması yönünde okul müdürünün çabalarının olumlu sonuç vermesi mümkün değildir. Gerek öğrenme için güdüleyici bir ortamın yaratılması, gerekse öğretmenlerin maddi olarak özendirilmesi, önemli ölçüde parasal kaynaklara bağlıdır. Bu nedenle, kaynak yetersizliği, gelişmekte olan ve eğitime yeterli kaynak ayıramayan ülkelerde okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan bir etken olmaktadır (Gümüseli, 1996a: 62-63).

İnsanlar, başarılarının takdir edilmesinden mutluluk duyarlar. Ödüllendirme aynı zamanda çalışanların moral ve motivasyonunu artıran bir unsurdur. Türkiye’de okul yöneticilerinin maddi ödüllendirme konusunda yetkileri oldukça sınırlıdır.

Öğretmenlerin başarılarının bilinmesi, tanınması ve takdir edilmesi okulla bütünleşmeleri açısından önemlidir (Şişman, 2004).

### İlgili Araştırmalar

Öğretim liderliği ile ilgili alanyazında yapılan incelemede, ilköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine yönelik yurtiçi ve yurtdışında birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerle ilgili yurtdışında az sayıda, yurtiçinde ise sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Yine ülkemizde İlköğretim ve lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını aynı araştırmada birlikte ele alarak karşılaştıran sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu bölümde okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

**Şişman (1997)** tarafından yapılan araştırmada, Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin; a) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, b) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, c) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, d) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, e) düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması, boyutlarında yer alan öğretim liderliği davranışlarına ne ölçüde sahip oldukları ve belirlenen bu davranışları yerine getirme düzeylerinin yöneticilik kıdemlerine, okulların bulunduğu çevreye ve okulların akademik başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından alan ve literatür taraması sonucunda öğretim liderliği ile ilgili yukarıda yer alan beş boyutta ve her boyutta 10 madde olmak üzere toplam 50 maddeden oluşan bir araç geliştirilmiştir. Bu araç daha sonra birçok araştırmacı tarafından okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ölçmek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme öğretim çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutlarında yer alan davranışları “çoğunlukla” yerine getirdikleri, buna karşılık; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarını “ara sıra” yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Yine araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, müdürlerin yöneticilik kademine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak; kıdemli müdürlerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiş, okulun bulunduğu çevre değişkeni yönünden ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Okulların akademik başarı düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılması sonucunda, “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” davranış boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışları dışında, diğer boyutlarda yer alan davranışlar yönünden anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Gümüşeli (1996)** tarafından, İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevini hangi derecede yerine getirdiklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırma, Türkiye’de öğretim liderliği ile ilgili doğrudan ulaşılabilen ilk araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Hallinger (1983) ve Hallinger ve Murphy (1985)’nin geliştirdikleri ve öğretimsel liderlikle ilgili bir çok araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan kısa adı PIMRS olan araçtan yararlanılmış, bu araç araştırmacı tarafından yeni düzenlemeler yapılarak Türk Eğitim Sistemine uyarlanarak uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Okul müdürlerinin araştırmada yer alan 11 görev içerisinden; okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere 4 görevi “her zaman”, bunların dışında kalan, okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi 7 görevi “çoğunlukla” yaptıklarını algılamışlardır. Bulgulara göre okul müdürlerinin kendilerini öğretim liderliğinde yeterli gördükleri ortaya çıkmış, ayrıca en fazla ve en az yapılan görevler açısından bakıldığında, okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirirken direkt etkinliklerde bulunma yerine, dolaylı yolları kullanma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler ise ilköğretim okulu müdürlerinin; okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını eş güdümlenme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere 8 görevi “çoğunlukla” yerine getirdiklerini, buna karşın, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama gibi 3 görevi ise “ara sıra” yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular, öğretmenlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirdiği görüşünde olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada test edilen örgütsel ve bireysel değişkenlere ilişkin müdür algıları genellikle değişken üzerinde paralel biçimde düzenli artışlar göstermiş, ancak bu artışlarda istatistiksel anlamda bir farklılık oluşmamıştır. Öğretmenler ise; okul tipi, okulun öğretim şekli, okuldaki toplam öğrenci sayısı gibi örgütsel değişkenlerle; müdürün meslek deneyimi, yöneticilik deneyimi, eğitim programlarını ve öğretim konusunda katıldığı hizmet-içi bireysel değişkenlerin müdürün öğretim liderliği davranışlarını .05 anlamlılık düzeyinde etkilediğini algılamışlardır.

Son olarak, deneklerin anketlerden elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında; müdür ve öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı algı farklılıkları ortaya çıkmış, tüm görevler için müdürlerin kendilerini değerlendirme sonuçları, anlamlı olarak öğretmenlerinkinden yüksek çıkmıştır.

**Gökyer (2004)** tarafından, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada, veri toplama aracı olarak alanyazın taraması yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

1) İlköğretim okulu müdürlerinin “Eğitim ve öğretim sürecini denetleme” (II.Öğrenci İlerlemesini İzleme) boyutuna ilişkin olarak; müdürlerle-müdür yardımcıları ve müdürlerle-öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, müdür yardımcıları ve öğretmenler, okul müdürlerini “Öğrenci İlerlemesini İzleme” boyutuna ilişkin davranışları gerçekleştirme konusunda yeterli görmemişlerdir.

Okul müdürleri, “II:Öğrenci İlerlemesini İzleme” boyutundaki davranışları “çok yüksek” gerçekleştirdiklerini düşündükleri halde, müdür yardımcıları ve



öğretmenler “yüksek” düzeyde gerçekleştirdiğini belirterek müdürlerle aynı görüşte olmadıklarını belirtmektedirler.

2) Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre; sadece “öğretim vizyonunu oluşturma” boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ise; “öğretim vizyonu oluşturma” ile personeli güdüleme, öğrencileri öğrenmeye özendirme ve öğrenci ilerlemesini izleme boyutlarına ilişkin olarak öğretmen algılarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

3) Öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerden “bürokratik ve yasal engeller” boyutuyla ilgili öğretmenlerle hem müdür, hem de müdür yardımcıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş,

“Zaman sınırlılığı” boyutuyla ilgili olarak ise öğretmenlerle-müdür yardımcılarının algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuş,

“Öğretim liderliği konusunda eğitim eksikliği” ile “vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği” boyutlarıyla ilgili olarak görev değişkenine göre herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

4) Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, branşlarının ve cinsiyetlerinin, okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlere ilişkin boyutların hiçbirinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

**İnandı ve Özkan (2006)** tarafından yapılan “Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?” başlıklı araştırmada, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları belirlenmek istenmiştir. Araştırmanın alt amaçları ise katılımcıların konum, okul düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının araştırılmasıdır.

Araştırmanın sonucunda yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin genel görüşleri birbirinden oldukça farklılık göstermiştir. Yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm boyutlar için bir madde hariç “her zaman” ve “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, müdürlerin “öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar” maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra”

yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Konum değişkenine göre, tüm boyutlarda yönetici ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

Okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “öğretim programını düzenleme” ve “öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu üç boyutta da farkın kaynağı ortaöğretim öğretmenleridir. Bu üç boyuta ilişkin ortaöğretim öğretmenleri okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ilköğretim öğretmenlerine göre daha fazla yerine getirdiklerine inanmaktadırlar. Bu farklılık araştırmacılar tarafından, ortaöğretimde okul müdürlerinin bazı konularda ilköğretim okulu müdürlerine göre daha farklı haklara sahip olmaları, bu nedenle ortaöğretimdeki öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini düşünmüş olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır.

Kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutunun her ikisinde de farkın kaynağını 11-15 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuşlardır. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını diğer kıdem grubu öğretmenlerine göre daha fazla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

**Taş (2000)** tarafından ilköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından hangilerini ne düzeyde gerçekleştirdikleri ve yöneticilerin davranışını hangi felsefi yaklaşımın etkilediği belirlenmek istenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliğinin; okulun çevresini öğrenme ve öğretmeye uygun hale getirmek için çalışma, okulun amaçlarını geliştirebilmek için öğretmen ve velilerle işbirliği yapma, yeni göreve başlayan öğretmenin yetişmesi için imkân sağlama, öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlama, öğrenmeyi engelleyen problemleri çözmeye çalışma, okul ile çevre arasındaki çatışmaları giderme, öğretmeni değerlendirirken tarafsız davranma, öğretmenler kurulunca alınmış kararlara uyma, öğretime yardım eden bir okul atmosferi geliştirmek için çalışma,

çalışanlar için güven ortamı oluşturma rollerini her zaman gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşılık, öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimleri için ortam hazırlama, derslere girerek örnek dersler verme, öğretmenlere öğretim liderliği konusunda geri bildirimlerde bulunma, öğretmenleri sınıflarında gözleme rollerini daha alt düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

İlköğretim okulu müdürleri, eğitime ilişkin felsefi yaklaşımlardan varoluşçuluk ve ilerlemecilik ile ilgili ilkeleri her zaman uygulamaya koyarken esasicilik ile ilkeleri daha alt düzeyde uygulamaya koydukları bulunmuştur.

**Büyükdoğan (2003)** tarafından, lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bazı değişkenler açısından kendilerine göre ve öğretmenlere göre algılarının karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırmada, Şişman (1997) tarafından geliştirilen ve beş bölümden oluşan veri toplama aracını kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda;

1- Okul müdürleri “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” davranışını ara sıra, diğer boyutları ise çoğu zaman sergilemektedirler.

2- Okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının bütünde değerlendirilmesi ve kıdem, branş ve cinsiyet kriterine göre karşılaştırılması sonucu, söz konusu davranışların gösterilmesi yönünden anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

3- Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının eğitim düzeyi kriterine göre karşılaştırılması sonucu, doktora mezunları, diğer mezunlara göre lise müdürlerinin daha yüksek öğretim liderliği sergilediklerini ileri sürmüşlerdir.

3- Okul müdürlerinin %50 si matematik ve fen bilimleri branşlarında olup, meslek dersleri ve güzel sanatlar mezunlarından müdür veya müdür yardımcısı bulunmaması dikkat çekici bulunmuştur.

4- Müdürlükteki kıdem incelendiğinde %50 oranında 5 yıl ve daha az yöneticilik kıdemi olması, araştırmacı tarafından kıdem dağılımının dengeli olmadığı ve yöneticilerin sık sık değiştirildiği şeklinde yorumlanmıştır.

**Kaya (2008)** tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme

becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Mehmet Şişman'ın öğretim liderliği davranışları ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmada; öğretim liderliğinin beş alt boyutu incelenmiş ve araştırmanın örneklemini oluşturan 132 öğretmen tüm alt boyutlarda müdürlerinin “çoğunlukla” öğretim liderliğini sergilediğini belirtmişler, tüm alt boyutlar ile cinsiyet, yaş, kıdem ve branş gibi bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca okul türü bağımsız değişkeni için, düz lise ve meslek lisesi lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

Araştırmanın ana problemi olarak da öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak tüm alt boyutlar arasında manidar ilişkiler saptanmıştır. Buna göre tüm alt boyutlar için öğretim liderliği davranışları düzeyi arttıkça karar verme becerileri düzeyinin de arttığı saptanmıştır.

**Aksoy (2006)** tarafından, Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini, öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, Şişman'ın (2004) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış olan anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda:

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri düşük çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri kıdeme ve branşa göre anlamlı farklılıklar göstermemiştir.

Öğretimsel liderliğin bütün boyutlarında hizmet içi eğitime katılan yöneticilerle katılmayanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Okul büyüklüğünün yöneticinin öğretimsel liderlik rolünü göstermesinde etken olmadığı görülmüştür.

**Sözüeroğlu (2006)** tarafından, İskenderun ilçesindeki ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini ne derecede gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, verileri toplama aracı olarak, kısa adı PIRMS olan araçtan da yararlanarak yeni bir anket geliştiren Gümüseli (1996)'nin anketi kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre;

Okul müdürleri, okulun amaçlarını açıklama, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini “her zaman”; okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerini çoğunlukla yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen algılarına göre ise, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini çoğunlukla yerine getirdiklerini; buna karşın öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevlerini ise ara sıra yaptıklarını belirtmişlerdir.

**Hallinger ve Murphy (1985)**, öğretim liderliği konusunda yaptıkları bir araştırmada, on ilkokulda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada söz konusu davranışlar geliştirilen bir ölçme aracı ile ölçülmüştür. Bir amacı da öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için bir araç geliştirmek olan araştırma, geliştirilen bu araç kısa adı PIMRS olarak birçok araştırmacı tarafından da kullanılmış ya da veri toplama aracı geliştirmede yararlanılmıştır. Araçta öğretim liderliği davranışları üç temel boyut ve onbir alt boyut olarak belirlenmiş ve bunlar içinde toplam 71 madde yer almıştır. Ölçek, likert tipinde hazırlanmış, okul yöneticileri, öğretmenler ve eyalet eğitim birim müfettişlerine uygulanmıştır. Hallinger ve Murphy'nin geliştirdiği öğretimsel liderlikle ilgili davranışlar, Okul Misyonunu Tanımlama, Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimi ile Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme olarak üç temel boyutta toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesinde, yöneticilerin kendileri hakkındaki algıları ile öğretmen ve deneticilerin algıları arasında çoğu durumda farklılık çıkmıştır.

Araştırmada yöneticilerin öğretim liderliği davranışı üzerinde az ya da çok etkili olan bireysel ve örgütsel değişkenler de belirlenmeye çalışılmıştır. Yöneticilerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yöneticilik kıdemi, aldığı yöneticilik

eğitimi, son çalıştığı okulda geçen meslek suresi, öğretmenlik kıdemi, sınıfta geçen öğretmenlik suresi gibi değişkenler, yöneticilerin ğretim liderliği üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip bulunmamıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından bayan müdürlerin erkeklere oranla ğretim liderliği davranışlarını kısmen daha çok gösterdikleri belirlenmiştir.

Yaş değişkeni açısından ise genç yöneticiler daha etkin bulunmuş, ancak buna bir yorum getirilememiştir.

ğretimsel liderlikle ilgili davranışlarda çevresel faktörlerin (Okul içi evre) etkili olabileceği düşünülerek bazı ilişkiler aranmıştır. Araştırmada okulun büyüklüğü, çevrenin ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, bölge eğitim birimleriyle ilişkiler yönünden ğretim liderliği davranışları arasında ilişki aranmıştır. Küçük okullarda (385 ğrenci) yöneticilerin, büyük okullara (600 ğrenci) oranla programın ve öğretimin yönetimine daha çok katıldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ise ayırt edici bir faktör olarak bulunmamıştır.

**Wildly ve Dimmock (1993)** Batı Avustralya'daki ilk ve orta okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket yardımıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde önce okullar düzeyinde sonuçlar hesaplanmış, sonra ilkokullar ve ortaokullar karşılaştırılmış, daha sonra müdürlerin algıları karşılaştırılmış, son olarak ğrenci sayılarına göre okullar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucu şöyle özetlenmiştir:

Bölüm düzeyinde ğretmen ve yöneticilerin, ğretim liderliği konusunda daha çok doğrudan sorumluluk duydukları, okul müdürlerinin ise, ğretim liderliği konusunda daha çok dolaylı davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim liderliği görevlerinin yerine getirilme düzeyi bakımından ilk ve ortaokullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlkokul müdürlerinin ortaokul müdürlerine göre ğretim liderliği sorumluluklarını daha fazla üstlendikleri anlaşılmıştır.

Okul kademeleri arasında yapılan karşılaştırmada, müdürlerin algıları arasında, "Eğitim programını yönetme" ile "dönüt sağlama ve değerlendirme" görevlerinde ilkokullar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılama düzeyi ile diğer görevlilerin onları algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Müdürlerin tüm görevlerde diğer görevlilere göre kendilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmıştır.

Öğrenci sayısı bakımından en küçük okulların müdürleri, öğretim liderliği görevlerini en çok yapan müdürler olarak algılanmışlardır.

Araştırmada, öğretim liderliğinin başlıca şu işlevleri içerdiği belirtilmiştir.

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

**Daresh ve Ching Jen (1985)** tarafından yapılan bir araştırmada, örneklem olarak seçilen liselerin müdürlerinin ve seçilen bölüm başkanlarının, kendileriyle ilgili öğretim liderliği davranışlarını nasıl algıladıkları belirlenmek istenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kısa adı ILBQ olan (Instructional Leadership Behavior Questionnaire) Öğretim Liderliği Davranışları Anketi kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde yöneticilerin kendileri ve okulları hakkında bazı sorular; ikinci bölümde, okulun kalitesine ilişkin 28 maddeden oluşan sorular; üçüncü bölümde ise, yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili bulunan 30 soru yer almıştır.

Araştırma sonunda, lise müdürlerinin, öğretim liderliği ile ilgili doğrudan davranışlardan daha çok, dolaylı davranışları gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar yönünden etkili okullarla diğer kümelerde yer alan okullar karşılaştırıldığında, yöneticilerin öğretim liderliği davranışları, etkili okullar lehine daha yüksek çıkmış ve öğretim liderliğinin, okulun etkililiğinde kritik bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul büyüklüğü, yöneticilik kıdemi, müdür yardımcısı sayısı ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında etkili okullarda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Heck ve Others (1990)** tarafından yapılan araştırmada, m¼d¼rlerin ¼ğretim Liderliği ile okul başarıları arasındaki ilişkileri belirlemeye d¼n¼k bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. Modelde birbiriyle ilişkili d¼rt boyut; 1-¼ğretimin ¼rg¼tlenmesi, 2-Okul y¼netimi, 3-Okul iklimi ve 4-Okul başarıları olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak ¼ğretim liderliği davranışlarını içeren ve ¼ğrenci başarıları ¼zerinde etkili olduğuna inanılan 44 davranışı ifade eden bir araç uygulanmıştır.

Araştırma sonunda bir ¼ğretim lideri olarak okul m¼d¼r¼n¼n, ¼ğrenci çıktısını doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır.

Yine y¼neticilerin, okul iklimi ve okuldaki ¼ğretimin ¼rg¼tlenmesine ilişkin ¼ğretim liderliği davranışlarının, ¼ğrenci davranışları ¼zerinde doğrudan etkili olduğu belirtilmiştir (şışman, 2004: 116).

**Wells (1993)** tarafından yapılan araştırmada, ABD'nin Connecticut eyaleti okul b¼lgelerindeki ilkokul m¼d¼rlерinin ¼ğretim liderliği davranışları ile zaman y¼netimi, y¼neticilik kıdemi, okul b¼y¼kl¼ę¼ ve cinsiyet gibi değişkenler arasındaki ilişki belirlenmek istenmiştir.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1) İlkokul m¼d¼rlерinin ¼ğretim liderliği davranışlarını algılamaları ile onların zaman y¼netimi becerileri arasında anlamlı ilişkiler vardır.

2) İş evresi ve personeli denetleme alanlarında kadın ve erkek m¼d¼rlер arasında anlamlı farklılıklar vardır.

3) Zaman y¼netimi; m¼d¼rl¼k deneyimi, okul b¼y¼kl¼ę¼ ve cinsiyet farklılıklarını kontrol ettikten sonra, bir m¼d¼r¼n ¼ğretim liderliği davranışlarının anlamlı bir g¼stergesidir.

Araştırmacı bu sonuçlara g¼re, ¼ğretim liderliği ve zaman y¼netimi arasındaki ilişkinin bir bakıma zaman y¼netimi tekniklerinin iyi kullanıldığını g¼sterdięini ileri s¼rerek, m¼d¼rlерin ¼ğretim lideri olarak yetiştirilmelerinde zaman y¼netimi becerilerinin geliştirilmesine ağrılık veren programların geliştirilmesi ve uygulanması y¼n¼nde ¼neriler getirmiştir (G¼m¼řeli, 1996: 69-70).



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, ölçme araçlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanması ile verilerin çözümlenmesi aşamalarında yapılan çalışmalara ait bilgelere yer verilmiştir.

#### Araştırma Modeli

Bu araştırma; ilk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ve bu rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada bu amaca en uygun model olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı betimsel bir çalışma olarak yürütülmüştür.

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Uşak İl Merkezinde bulunan tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın evreninde; 40 ilköğretim okulunda görev yapan 1009 öğretmen, 10 ortaöğretim okulunda (meslek liseleri hariç) görev yapan 290 öğretmen ile tüm bu okullarda görevli 50 okul müdürü bulunmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise; tesadüfî yöntemle seçilen 15 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli olan tüm öğretmenler (359 öğretmen), ortaöğretim öğretmeni olarak ise evrende yer alan bütün liselerdeki öğretmenleri yeterli düzeyde temsil edebilecek sayıda öğretmen (143 öğretmen) ile bütün bu okulların müdürleri (50 okul müdürü) oluşturmuştur.

Tablo 1. Evren ve Örnekleme Yer Alan Yönetici ve Öğretmen Sayıları.

Görev	Evren	Örneklem	Oranı( %)
İlköğretim Müdürü	40	40	100
Ortaöğretim Müdürü	10	10	100
İlköğretim Öğretmeni	1009	359	35,58
Ortaöğretim Öğretmeni	290	143	49,31
<b>Toplam</b>	<b>1349</b>	<b>552</b>	<b>40,92</b>

### Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan likert tipi anket uygulanmıştır.

*Birinci bölümde*, anket uygulanan katılımcılara ait kişisel bilgilere yer verilmiştir. Bu birinci bölüm, değişkenlerin farklılığı nedeniyle yönetici ve öğretmenler için ayrı ayrı düzenlenmiştir.

*İkinci bölümde*, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını ölçmek amacıyla, Şişman'ın (2004), okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında(1997) kullanılmış olan "*Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi*" veri toplama aracı olarak belirlenmiş ve araştırmacıdan alınan izinle bu anket ilk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Bu anket öğretim liderliği konusunda yapılan bazı araştırmalarda da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Şişman (2004) tarafından yapılan araştırmada bu anketin güvenilirliği Cronbach Alpha yoklanmış ve anketin tamamının güvenilirliği ,92 ile bulunmuş, Aksoy (2006) tarafından ise anketin tamamının güvenilirliği ,96 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada da ön denemelerden elde edilen verilere göre anketin güvenilirliği Cronbach Alpha yoklanmış ve anketin tamamının güvenilirliği ,94 olarak bulunmuştur.

*Üçüncü bölümde* ise, "*Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Sınırlayan Etkenler Anketi*" kullanılmıştır. Bu anket 6 bölüm başlığı altında 36 maddeden oluşmuştur. Bu anketin oluşturulması sırasında, Gümüşeli'nin (1996) "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler" isimli makalesinde, öğretim liderliğini sınırlayan faktörler olarak ele aldığı 6 madde başlığından, araştırmacının izni ile bu araştırmada kullanılan anketin bölüm

başlıklarının oluşturulmasında yararlanılmıştır. Bu altı bölüm başlığı altında düzenlenen otuz altı anket maddesinin geliştirilmesi amacıyla da, Gümüşeli'nin (1996) "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler" isimli makalesi olmak üzere, alanyazında bu konuyla ilgili yayınlar taranarak yararlanılmıştır. Gökyer (2004) tarafından doktora tezinde kullanılan "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenler" anketinden, kendisinden izin alınarak faydalanılmıştır.

Yine bu bölümün anket maddelerinin oluşturulması amacıyla seksen öğretmene, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenleri belirtebilecekleri açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre en önemli faktörler seçilerek anket maddelerinin oluşturulmasında yararlanılmıştır. Bütün bu çalışmalar sonucunda oluşturulan anket maddeleri alanında uzman kişilere gönderilmiş olup eleştiri ve öneriler doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir. Bu anketin güvenilirliği yine Cronbach Alpha ile yoklanmış, anketin tamamının toplam Alpha değeri; 0,92 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen ve üç bölümden oluşan anket, örnekleme alınan 552 katılımcıya gönderilmiştir. Katılımcılara gönderilen ve geri dönen anketlerle ilgili sayısal bilgiler Tablo 2. de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara Gönderilen ve Geri Dönen Anket Sayıları.

<b>Anket Gönderilen Gruplar</b>	<b>Gönderilen Anket Sayısı</b>	<b>Geri Dönen Anket Sayısı</b>	<b>Oranı( %)</b>
<b>İlköğretim Müdürü</b>	40	40	100
<b>Ortaöğretim Müdürü</b>	10	10	100
<b>İlköğretim Öğretmeni</b>	359	309	86,07
<b>Ortaöğretim Öğretmeni</b>	143	141	98,60
<b>Toplam</b>	<b>552</b>	<b>500</b>	<b>90,58</b>

### Verilerin Analizi

Okul müdürü ve öğretmenler tarafından doldurulan anketler toplanmış, daha sonra SPSS 13.00 for Windows Programına aktarılmış ve SPSS istatistik paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve varyans analizi (F testi) gibi tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin düzeyini belirlemede Tablo 2 ve Tablo 3' deki dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Tablo 3. Öğretim Liderliği Davranışları Anketi Beşli Derecelendirme Ölçeğinin Puan Dağılımları.

Düzy Puanı	Puan	Sınır Değerleri
Her Zaman	5	4.20-5.00
Çoğu Zaman	4	3.40-4.19
Ara sıra	3	2.60-3.39
Çok Seyrek	2	1.80-2.59
Hiçbir Zaman	1	1.00-1.79

Tablo 4. Öğretim Liderliği Sınırlayan Etkenler Anketi Beşli Derecelendirme Ölçeğinin Puan Dağılımları.

Düzy Puanı	Puan	Sınır Değerleri
Her Zaman	5	4.20-5.00
Çoğunlukla	4	3.40-4.19
Ara sıra	3	2.60-3.39
Az	2	1.80-2.59
Hiç	1	1.00-1.79

Verilerin analizinde kullanılan tekniklerden, aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), rollerin gerçekleşme düzeyini belirlemede kullanılmıştır. Verilerin analizinde ikili gruplar için t testi, ikiden fazla gruplar için ise F testi uygulanmıştır. Sonuçların anlamlılık yönünden yorumlanmasında ise (0,05) düzeyi esas alınmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın genel amacına ulaşmak için cevap aranan araştırma sorularına yönelik olarak, araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmenlerden anket aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Elde edilen bulgular ve yorumları genel amaca ulaşmak için belirlenen altı araştırma sorusuna sırasıyla yer verilerek açıklanmıştır.

Araştırma sorularına geçmeden önce anket uygulanan kaynak gruplarla ilgili sayısal bilgiler verilmiştir.

#### Kaynak Gruplarla İlgili Genel Bilgiler

Ankete katılan yöneticilerin mesleki kıdem, öğretmenlerin ise, mesleki kıdem, branş ve cinsiyetlerine ait bilgiler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin eğitim kademelerine dağılımları Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5. Görev ve Eğitim Kademelerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Sayıları

Eğitim Kademesi	Öğretmen		Yönetici		Toplam
	Sayısı	Öğretmenler İçindeki Oran %	Sayısı	Yöneticiler İçindeki Oran %	
İlköğretim	309	68,77	40	80	349
Ortaöğretim	141	31,33	10	20	151
<b>Toplam</b>	<b>450</b>	<b>100,0</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>	<b>500</b>

İlköğretim ve ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımları ise Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki Kıdemlerine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Sayıları

Kıdem Durumu	Öğretmen		Yönetici		Toplam
	Sayısı	Öğretmenler İçindeki Oranı %	Sayısı	Yöneticiler İçindeki Oranı %	
1-5 yıl	52	11,6	-	-	
6-10 yıl	87	19,3	2	4,0	
11-15 yıl	124	27,6	8	16,0	
16-20 yıl	90	20,0	8	16,0	
21 yıl ve üzeri	97	21,6	32	64,0	
<b>Toplam</b>	450	100,0	50	100,0	500

İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin branşlara göre dağılımları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. Branşlara Göre Öğretmen Sayıları

Öğretmenin Branşı	Sayısı	Oranı %
Sınıf	150	33,3
Ana Sınıfı	14	3,1
Türkçe Edebiyat	55	12,2
Gen Grubu	38	8,4
Matematik	35	7,8
sosyal grubu	46	10,2
Din Kültürü	13	2,9
Yabancı Dil	34	7,6
Görsel Sanatlar İş Eğitimi	19	4,2
Müzik	6	1,3
Beden Eğitimi	19	4,2
Bilgisayar	5	1,1
Rehberlik	8	1,8
Diğer	8	1,8
<b>Toplam</b>	450	100,0

İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyetlere göre dağılımları ise Tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyete Göre Öğretmen Sayıları

Eğitim Kademesi	Bayan		Erkek		Toplam
	Sayısı	Oran %	Sayısı	Oran %	
İlköğretim	153	33,33	156	34,67	309
Ortaöğretim	54	12	87	19,33	141
<b>Toplam</b>	207	46	243	54	450

### 1- Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin bu görüşleri arasında farklılık bulunup bulunmadığı ile bu konudaki öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine, branşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Bu bölüme ait değerlendirmeler Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları anketinde yer alan öğretim liderliği davranış boyutları üzerinden yapılmıştır.

Tablo 9. da, ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin, öğretim liderliği davranış boyutları açısından aritmetik ortalamaları ile ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. İlk ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine Yönelik Görüşlerine Dair t Testi Sonuçları

Öğretim Liderliği Davranış Boyutları	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	İlköğretim	309	4,13	,66	3,81	,00
	Ortaöğretim	141	3,87	,70		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	İlköğretim	309	4,14	,61	4,77	,00
	Ortaöğretim	141	3,83	,70		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	İlköğretim	308	4,06	,66	4,33	,00
	Ortaöğretim	141	3,74	,85		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	İlköğretim	309	3,73	,85	5,80	,00
	Ortaöğretim	140	3,20	,97		
Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	İlköğretim	304	4,11	,73	4,90	,00
	Ortaöğretim	140	3,71	,90		

***a) İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular***

Tablo 9 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin; *Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması* boyutundaki öğretim liderliği davranışlarına verdikleri puanların ortalaması ( $\bar{X} = 4,13$ ), *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* boyutundaki davranışlara verdikleri puanların ortalaması ( $\bar{X} = 4,14$ ), *Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi* boyutunda ( $\bar{X} = 4,06$ ), *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutundaki ( $\bar{X} = 3,73$ ) ve *Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma* boyutundaki davranışlara verdikleri puanların ortalaması ( $\bar{X} = 4,11$ ) olarak bulunmuştur. İlköğretim öğretmenleri, okul yöneticilerinin bu beş öğretim liderliği boyutunu ( $\bar{X} = 4,14$  ile  $3,73$ ) arasında puanla “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Tüm davranış boyutlarının ortalaması ise ( $\bar{X} = 4,03$ ) puanla “çoğu zaman” düzeyindedir. İlköğretim öğretmenlerinin en yüksek düzeyde öğretim



liderliği yapıldığını dūşündükleri davranış boyutu ( $\bar{X} = 4,14$ ) ortalama ile *Eđitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi*, en düşük buldukları öğretim liderliği boyutu ise ( $\bar{X} = 3,73$ ) ortalama ile *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliřtirilmesi* boyutu olmuştur.

***b) Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular***

Ortaöğretim öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarındaki öğretim liderliği davranışlarına verdikleri puanların ortalamaları ise Tablo 9'dan incelendiğinde, bu boyutlara ait ortalamaları sırasıyla ( $\bar{X} = 3,87$ ), ( $\bar{X} = 3,83$ ), ( $\bar{X} = 3,74$ ), ( $\bar{X} = 3,20$ ) ve ( $\bar{X} = 3,71$ ) olarak bulunmuştur. Tüm davranış boyutlarının ortalaması ise ( $\bar{X} = 3,67$ ) puanla “çoğu zaman” düzeyindedir. Ortaöğretim öğretmenleri, *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutu hariç, diğer öğretim liderliği boyutlarını ( $\bar{X} = 3,87$  ile 3,20) arasında puanla “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunu ( $\bar{X} = 3,20$ ) ortalama ile “ara sıra” düzeyinde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Ortaöđretim öğretmenlerinin en yüksek düzeyde öğretim liderliği yapıldığını dūşündükleri davranış boyutu ise ( $\bar{X} = 3,87$ ) ortalama ile *Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması* boyutu olmuştur.

***c) Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ait görüşlerinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonuçları Tablo 9. da verilmiştir. Tablo 9 yorumlandığında, bütün davranış boyutlarında ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri arasında

( $P= ,00$ ) anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Farklılığın neden kaynaklandığını anlamak için yine Tablo 9’ daki aritmetik ortalamalar incelendiğinde, bütün davranış boyutlarında ortaöğretim okulu öğretmenleri, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde görüş belirtmişlerdir.

***d) Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

Tablo 10’ da, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine yönelik görüşlerinin, yine öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini karşılaştırmak amacıyla yapılan F testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına Dair F Testi Sonuçları

Davranış Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar ara.	2,79	4	,70	1,49	,20	
	Gruplar içi	207,57	445	,47			
	Toplam	210,36	449				
Eğitim Program ve öğretim sürecinin Yönetimi	Gruplar ara.	1,22	4	,30	,71	,58	
	Gruplar içi	189,70	445	,43			
	Toplam	190,92	449				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar ara.	1,74	4	,43	,80	,53	
	Gruplar içi	241,34	444	,54			
	Toplam	243,08	448				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar ara.	3,44	4	,86	1,02	,39	
	Gruplar içi	373,56	444	,84			
	Toplam	377,00	448				
Düzenli Öğrenme- Öğretme Çevresi ve İklimi Oluştur	Gruplar ara.	1,18	4	,29	,45	,77	
	Gruplar içi	286,67	439	,65			
	Toplam	287,85	443				

Tablo 10 yorumlandığında, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

***e) Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

Tablo 11. de öğretmen görüşlerinin branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları verilmiştir. Tablo yorumlandığında, öğretim liderliği davranış boyutlarından, *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* boyutunda “İngilizce” öğretmenleri ile “anasınıfı”, “sınıf” ve “din kültürü” öğretmenleri arasında, *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunda “İngilizce” ve “sınıf” öğretmenleri arasında, *Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma* boyutunda ise yine “İngilizce” ve “sınıf” öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Görüşlerinin Branşlara Göre Karşılaştırılmasına Dair F Testi Sonuçları.

Davranış Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	8,52	13	,66	1,48	,12	
	Gruplar içi	215,14	486	,44			
	Toplam	223,65	499				
Eğitim Programı ve öğretim sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	12,22	13	,94	2,39	,00	İngilizce-Sınıf İngilizce-DinKül İngilizce- Anasın
	Gruplar içi	191,20	486	,39			
	Toplam	203,43	499				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar arası	10,36	13	,80	1,55	,10	
	Gruplar içi	250,25	485	,52			
	Toplam	260,62	498				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar arası	19,01	13	1,46	1,87	,03	İngilizce-Sınıf
	Gruplar içi	378,54	485	,78			
	Toplam	397,55	498				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluştur	Gruplar arası	16,49	13	1,27	2,06	,02	İngilizce-Sınıf
	Gruplar içi	295,58	479	,62			
	Toplam	312,07	492				

“Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutuna yönelik bu branşlardaki görüş farklılığının hangi yönde olduğuna dair Tablo 12 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=3,65$ ), anasınıfı öğretmenlerinin ( $\bar{X}=4,46$ ), sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=4,13$ ) ve din kültürü öğretmenlerinin ( $\bar{X}=4,30$ ) olduğu, yani İngilizce öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini, anasınıfı, sınıf ve din kültürü öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde düşük ( $P=,00$ ) bulmaktadırlar..

Tablo 12. Öğretmenlerin Branşlarına Göre, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.

Branş	$\bar{X}$	n	s.s
Sınıf	4,13	150	,62
Ana Sınıfı	4,46	14	,50
Türkçe Edebiyat	3,99	55	,72
Gen Grubu	4,01	38	,61
Matematik	4,03	35	,51
sosyal grubu	3,95	46	,75
Din Kültürü	4,30	13	,51
Yabancı Dil	3,65	34	,73
Görsel Sanatlar İş Eğitimi	3,94	19	,65
Müzik	3,83	6	,63
Beden Eğitimi	4,19	19	,72
Bilgisayar	3,96	5	,19
Rehberlik	4,15	8	,47
Diğer	4,20	8	,53
<b>Toplam</b>	<b>4,04</b>	<b>450</b>	<b>,65</b>

“Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki görüş farklılığının hangi yönde olduğuna dair ise Tablo 13 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=3,12$ ), sınıf öğretmenlerinin ise ( $\bar{X}=3,71$ ) olduğu, yani İngilizce öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde düşük ( $P=,03$ ) bulmaktadırlar.

Tablo 13. Öğretmenlerin Branşlarına göre, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.

Branş	$\bar{X}$	n	s.s
Sınıf	3,71	150	,80
Ana Sınıfı	3,95	14	,92
Türkçe Edebiyat	3,46	55	1,03
Gen Grubu	3,40	38	1,00
Matematik	3,55	34	,79
sosyal grubu	3,40	46	1,03
Din Kültürü	3,74	13	,59
Yabancı Dil	3,12	34	1,06
Görsel Sanatlar İş Eğitimi	3,50	19	,95
Müzik	3,37	6	,73
Beden Eğitimi	3,78	19	,89
Bilgisayar	3,62	5	,93
Rehberlik	3,92	8	,65
Diğer	3,46	8	1,10
<b>Toplam</b>	<b>3,56</b>	<b>449</b>	<b>,92</b>

*Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma* boyutundaki görüş farklılığının hangi yönde olduğuna dair ise Tablo 14. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=3,57$ ), sınıf öğretmenlerinin ise ( $\bar{X}=4,10$ ) olduğu, yani İngilizce öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin bu boyuttaki öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini sınıf öğretmenlerine göre manidar düzeyde düşük ( $P=,03$ ) bulmaktadırlar.

Tablo 14. Öğretmenlerin Branşlarına göre, “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.

Branş	$\bar{X}$	n	s.s
Sınıf	4,10	147	,72
Ana Sınıfı	4,41	14	,75
Türkçe Edebiyat	3,91	54	,85
Gen Grubu	3,89	38	,83
Matematik	3,98	35	,75
sosyal grubu	3,86	46	,85
Din Kültürü	4,14	13	,76
Yabancı Dil	3,57	34	,94
Görsel Sanatlar İş Eğitimi	3,92	18	,94
Müzik	3,68	6	,83
Beden Eğitimi	4,25	19	,86
Bilgisayar	3,84	5	,73
Rehberlik	4,09	8	,57
Diğer	3,94	7	,72
<b>Toplam</b>	<b>3,98</b>	<b>444</b>	<b>,81</b>

***f) Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

Tablo 15’ de öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Dair t Testi sonuçları.

Öğretim Liderliği Davranış Boyutları	CİNSİYET	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Bayan	207	4,07	,65	,45	,65
	Erkek	243	4,04	,71		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Bayan	207	4,03	,64	-,58	,56
	Erkek	243	4,06	,66		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Bayan	207	3,95	,72	-,27	,79
	Erkek	242	3,97	,75		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Bayan	207	3,48	,93	-1,70	,09
	Erkek	242	3,63	,90		
Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Bayan	206	3,97	,83	-,38	,70
	Erkek	238	4,00	,79		

Tablo 15 yorumlandığında, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

**2- Okul Yöneticilerinin Kendi Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde ilköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin, kendi görüşlerine göre öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlarına, ayrıca yöneticilerin görüşleri arasında farklılık bulunup bulunmadığı ile bu konudaki yönetici görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 16. da ilköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin kendi görüşlerinin, öğretim liderliği davranış boyutları açısından aritmetik ortalamaları ile ilk ve ortaöğretim yöneticilerinin bu konudaki görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin, Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine Yönelik Kendi Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dair t Testi Sonuçları.

Öğretim Liderliği Davranış Boyutları	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	İlköğ.Müdürü	40	4,43	,37	,74	,46
	Ortaöğ.Müdürü	10	4,33	,48		
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	İlköğ.Müdürü	40	4,38	,40	1,00	,32
	Ortaöğ.Müdürü	10	4,24	,44		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	İlköğ.Müdürü	40	4,27	,54	,69	,50
	Ortaöğ.Müdürü	10	4,14	,54		
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	İlköğ.Müdürü	40	3,92	,56	-,38	,71
	Ortaöğ.Müdürü	10	3,99	,48		
Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	İlköğ.Müdürü	39	4,66	,35	1,91	,06
	Ortaöğ.Müdürü	10	4,42	,42		

**a) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kendi Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Tablo 16 incelendiğinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin, kendilerinin; *Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması* boyutundaki öğretim liderliği davranışlarına verdikleri puanların ortalaması ( $\bar{X} = 4,43$ ), *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* boyutundaki davranışlara verdikleri puanların ortalaması ( $\bar{X} = 4,38$ ), *Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi* boyutunda ( $\bar{X} = 4,27$ ), *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutundaki ( $\bar{X} = 3,92$ ) ve *Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma* boyutundaki davranışlara verdikleri puanların ortalaması ( $\bar{X} = 4,66$ ) olarak bulunmuştur. İlköğretim

yöneticileri, okul yöneticilerinin bu beş öğretim liderliği boyutunu ( $\bar{X} = 4,66$  ile 3,92) arasında puanla bir boyut dışında “her zaman” düzeyinde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunu ise en düşük ( $\bar{X} = 3,92$ ) ortalama ile “çoğu zaman” olarak görüş belirtmişlerdir. En yüksek düzeyde öğretim liderliği gösterdiklerini düşündükleri davranış boyutu ( $\bar{X} = 4,66$ ) ortalama ile *Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma*’dır. Tüm davranış boyutlarının ortalaması ise ( $\bar{X} = 4,33$ ) puanla “her zaman” düzeyindedir.

***b) Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Kendi Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular***

Ortaöğretim yöneticilerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarındaki kendi öğretim liderliği davranışlarına verdikleri puanların ortalamaları Tablo 16’den incelendiğinde, bu boyutlara ait ortalamalar sırasıyla ( $\bar{X} = 4,33$ ), ( $\bar{X} = 4,24$ ), ( $\bar{X} = 4,14$ ), ( $\bar{X} = 3,99$ ) ve ( $\bar{X} = 4,42$ ) olarak bulunmuştur. Tüm davranış boyutlarının ortalaması ise ( $\bar{X} = 4,22$ ) puanla “her zaman” düzeyindedir. Ortaöğretim yöneticileri, *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutu ( $\bar{X} = 3,99$ ) ile *Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi* boyutunu ( $\bar{X} = 4,14$ ) ortalama ile “çoğu zaman”, diğer öğretim liderliği boyutlarını ise “her zaman” düzeyinde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. En yüksek düzeyde öğretim liderliği gösterdiklerini düşündükleri davranış boyutu ise ( $\bar{X} = 4,42$ ) ortalama ile *Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma*’dır. *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutuna ise en düşük ( $\bar{X} = 3,99$ ) ortalama ile “çoğu zaman” olarak görüş belirtmişlerdir.

***c) Okul Yöneticilerinin Kendi Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

İlköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerin yönelik kendi görüşlerinin



karşılaştırılması amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 16’ da verilmiştir. Tablo 16 yorumlandığında, ilköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin, öğretim liderliği hakkında kendi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Her iki grup da öğretim liderliği rollerini genel olarak “her zaman” düzeyinde oldukça yeterli seviyede yerine getirdiklerini düşünmektedirler.

***d) Okul Yöneticilerinin Kendi Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

Tablo 17’de, yöneticilerin, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine yönelik kendi görüşlerinin, mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan F testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17. Yönetici Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına Dair F testi Sonuçları.

Davranış Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar arası	,32	3	,11	,68	,57	
	Gruplar içi	7,17	46	,16			
	Toplam	7,49	49				
Eğitim Program ve öğretim sürecinin Yönetimi	Gruplar arası	,17	3	,06	,33	,81	
	Gruplar içi	7,98	46	,17			
	Toplam	8,15	49				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar arası	1,27	3	,42	1,55	,22	
	Gruplar içi	12,65	46	,27			
	Toplam	13,92	49				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar arası	1,44	3	,48	1,70	,18	
	Gruplar içi	12,98	46	,28			
	Toplam	14,41	49				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluştur	Gruplar arası	,68	3	,23	1,73	,17	
	Gruplar içi	5,88	45	,13			
	Toplam	6,56	48				

Tablo 17'den anlaşılacağı üzere, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine yönelik kendi görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

### 3- Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 18. de genel olarak ilk ve ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin düzeyleri ile bu görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18'deki t değerlerine bakıldığında, yönetici ve öğretmen görüşleri arasında bütün davranış boyutlarında anlamlı düzeyde ( $P=,00$  ve  $P=01$ ) farklılık bulunmuştur.

Tablo 18. Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dair t Testi Sonuçları.

Öğretim Liderliği Davranış Boyutları	Görev	n	$\bar{X}$	ss	t	p																																									
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Yönetici	50	4,41	,39	3,64	,00																																									
	Öğretmen	450	4,05	,68			Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Yönetici	50	4,36	,41	3,30	,00	Öğretmen	450	4,04	,65	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Yönetici	50	4,24	,53	2,64	,01	Öğretmen	449	3,96	,74	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Yönetici	50	3,93	,54	2,79	,01	Öğretmen	449	3,56	,92	Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Yönetici	49	4,61	,37	5,43	,00	Öğretmen
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Yönetici	50	4,36	,41	3,30	,00																																									
	Öğretmen	450	4,04	,65			Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Yönetici	50	4,24	,53	2,64	,01	Öğretmen	449	3,96	,74	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Yönetici	50	3,93	,54	2,79	,01	Öğretmen	449	3,56	,92	Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Yönetici	49	4,61	,37	5,43	,00	Öğretmen	444	3,98	,81								
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Yönetici	50	4,24	,53	2,64	,01																																									
	Öğretmen	449	3,96	,74			Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Yönetici	50	3,93	,54	2,79	,01	Öğretmen	449	3,56	,92	Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Yönetici	49	4,61	,37	5,43	,00	Öğretmen	444	3,98	,81																			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Yönetici	50	3,93	,54	2,79	,01																																									
	Öğretmen	449	3,56	,92			Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Yönetici	49	4,61	,37	5,43	,00	Öğretmen	444	3,98	,81																														
Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Yönetici	49	4,61	,37	5,43	,00																																									
	Öğretmen	444	3,98	,81																																											

Bu farklılığın hangi yönde olduğu anlamak için yine Tablo 18 incelendiğinde, okul yönetici ve öğretmenlerinin, öğretim liderliği davranış boyutlarına ait ortalamalarının sırasıyla; *Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması* boyutunda ( $\bar{X} = 4,41$  ve 4,05), *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* boyutunda ( $\bar{X} = 4,36$  ve 4,04), *Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi* boyutunda ( $\bar{X} = 4,24$  ve 3,96), *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunda ( $\bar{X} = 3,93$  ve 3,56) ve *Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma* boyutunda ( $\bar{X} = 4,61$  ve 3,98) olduğu görülmüş, yani bütün davranış boyutlarında okul yöneticileri öğretmenlere göre kendilerini daha yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir.

#### **4- Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Önem Düzeyine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde, ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyine ilişkin görüşlerine, öğretmenlerin bu görüşleri arasında farklılık bulunup bulunmadığına ve bu konudaki öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine, branşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Bu bölüme ait değerlendirmeler okul yöneticilerinin öğretim Liderliğini sınırlayan etkenler anketindeki bölüm ortalamaları üzerinden yapılmıştır.

Tablo 19 da, ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyine ilişkin görüşlerine ait bölüm ortalamaları ile ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19. İlk ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Önem Düzeylerine Yönelik Görüşlerine Dair t Testi sonuçları.

Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	ss	t	p																																																				
Bürokratik ve Yasal Engeller	İlköğretim	302	3,69	,80	-,71	,48																																																				
	Ortaöğretim	140	3,75	,80			Zaman Sınırlılığı	İlköğretim	302	3,40	,88	-,13	,90	Ortaöğretim	138	3,41	,84	Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği	İlköğretim	304	2,58	1,03	-2,38	,02	Ortaöğretim	138	2,83	1,02	Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği	İlköğretim	307	2,31	1,11	-3,09	,00	Ortaöğretim	138	2,68	1,29	Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler	İlköğretim	305	2,75	1,03	-3,48	,00	Ortaöğretim	137	3,12	1,03	Kaynak Yetersizliği	İlköğretim	305	3,22	1,10	-2,91	,00	Ortaöğretim
Zaman Sınırlılığı	İlköğretim	302	3,40	,88	-,13	,90																																																				
	Ortaöğretim	138	3,41	,84			Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği	İlköğretim	304	2,58	1,03	-2,38	,02	Ortaöğretim	138	2,83	1,02	Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği	İlköğretim	307	2,31	1,11	-3,09	,00	Ortaöğretim	138	2,68	1,29	Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler	İlköğretim	305	2,75	1,03	-3,48	,00	Ortaöğretim	137	3,12	1,03	Kaynak Yetersizliği	İlköğretim	305	3,22	1,10	-2,91	,00	Ortaöğretim	138	3,54	1,00								
Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği	İlköğretim	304	2,58	1,03	-2,38	,02																																																				
	Ortaöğretim	138	2,83	1,02			Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği	İlköğretim	307	2,31	1,11	-3,09	,00	Ortaöğretim	138	2,68	1,29	Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler	İlköğretim	305	2,75	1,03	-3,48	,00	Ortaöğretim	137	3,12	1,03	Kaynak Yetersizliği	İlköğretim	305	3,22	1,10	-2,91	,00	Ortaöğretim	138	3,54	1,00																			
Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği	İlköğretim	307	2,31	1,11	-3,09	,00																																																				
	Ortaöğretim	138	2,68	1,29			Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler	İlköğretim	305	2,75	1,03	-3,48	,00	Ortaöğretim	137	3,12	1,03	Kaynak Yetersizliği	İlköğretim	305	3,22	1,10	-2,91	,00	Ortaöğretim	138	3,54	1,00																														
Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler	İlköğretim	305	2,75	1,03	-3,48	,00																																																				
	Ortaöğretim	137	3,12	1,03			Kaynak Yetersizliği	İlköğretim	305	3,22	1,10	-2,91	,00	Ortaöğretim	138	3,54	1,00																																									
Kaynak Yetersizliği	İlköğretim	305	3,22	1,10	-2,91	,00																																																				
	Ortaöğretim	138	3,54	1,00																																																						

**a) İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Önem Düzeyine İlişkin Bulgular**

Tablo 19 incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini; *Bürokratik ve Yasal Engeller* ile *Zaman Sınırlılığı* bölümlerinde sırasıyla ( $\bar{X} = 3,69$ ) ve ( $\bar{X} = 3,40$ ) ortalama ile “çoğunlukla” düzeyinde, *Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler* ile *Kaynak Yetersizliği* bölümlerinde sırasıyla ( $\bar{X} = 2,75$ ) ve ( $\bar{X} = 3,22$ ) ortalama ile “ara sıra” düzeyinde, *Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği* ile *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği* bölümlerinde de sırasıyla ( $\bar{X} = 2,58$ ) ve ( $\bar{X} = 2,31$ ) ortalama ile “az” düzeyinde, sınırladığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

İlköğretim öğretmenlerine göre tüm bölümlerin ortalaması ise ( $\bar{X} = 2,99$ ) puanla “ara sıra” düzeyindedir.

İlköğretim öğretmenleri, *Bürokratik ve Yasal Engeller*'i, yöneticilerinin öğretim liderliğini en fazla sınırlayan etken olarak ( $\bar{X} = 3,69$ ) olarak görmektedirler. Yine bu öğretmenlere göre en az sınırlayıcı etken ise ( $\bar{X} = 2,31$ ) *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği*'dir.

***b) Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Önem Düzeyine İlişkin Bulgular***

Tablo 19 incelendiğinde, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini; *Bürokratik ve Yasal Engeller*, *Kaynak Yetersizliği* ve *Zaman Sınırlılığı* bölümlerinde sırasıyla ( $\bar{X} = 3,75$ ), ( $\bar{X} = 3,54$ ) ve ( $\bar{X} = 3,41$ ) ortalama ile “çoğunlukla” düzeyinde, *Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler*, *Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği* ile *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği* bölümlerinde de sırasıyla ( $\bar{X} = 3,12$ ), ( $\bar{X} = 2,83$ ) ve ( $\bar{X} = 2,68$ ) ortalama ile “ara sıra” düzeyinde, sınırladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ortaöğretim öğretmenlerine göre tüm bölümlerin ortalaması ise ( $\bar{X} = 3,22$ ) puanla “ara sıra” düzeyindedir.

Ortaöğretim öğretmenleri, *Bürokratik ve Yasal Engeller*'i, yöneticilerinin öğretim liderliğini en fazla sınırlayan etken olarak ( $\bar{X} = 3,75$ ) olarak görmektedirler. Yine bu öğretmenlere göre en az sınırlayıcı etken ise ( $\bar{X} = 2,68$ ) *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği*'dir.

*Zaman Sınırlılığı*, hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenleri tarafından okul yöneticilerinin öğretim liderliğini “çoğunlukla” düzeyinde sınırlayıcı bir etken olarak görülmüştür. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri, en düşük ve en yüksek düzeyde sınırlayıcı etkenler olarak gösterdikleri bölümler konusunda benzer görüştedirler.

***c) Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Önem Düzeyinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonuçları Tablo 19’ de verilmiştir. Tablo 19 yorumlandığında, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri arasında; *Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği* (P= ,02), *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği* (P= ,00), *Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler* (P= ,00) ve *Kaynak Yetersizliği* (P= ,00) bölümlerinde anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur.

Bunun neden kaynaklandığını anlamak için yine Tablo 19’daki aritmetik ortalamalar incelendiğinde, bütün bölümlerde ortaöğretim okulu öğretmenleri, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir.

İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenleri arasında, *Bürokratik ve Yasal Engeller* ve *Zaman Sınırlılığı* boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

***d) Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Önem Düzeyinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

Tablo 20’ de öğretmen görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları verilmiştir. Tablo yorumlandığında, öğretim liderliğini sınırlayan etkenlere ait bölümlerden; *Bürokratik ve Yasal Engeller* bölümünde; “1-5 yıl” ile “11-15 yıl” kıdem grupları arasında, *Zaman Sınırlılığı* bölümünde; “1-5 yıl” ile “21 yıl ve üzeri” kıdem grupları arasında, *Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği* bölümünde; “1-5 yıl” ile “11-15 yıl”, “1-5 yıl” ile “21 yıl ve üzeri” kıdem grupları arasında, *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği* bölümünde; “1-5 yıl” ile “11-15 yıl”, “1-5 yıl” ile “21 yıl ve üzeri” ve “6-10 yıl” ile “21 yıl ve üzeri” kıdem grupları arasında ve *Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler* bölümünde; “1-5 yıl” ile “11-15 yıl”, “1-5 yıl” ile “16-20 yıl”, “1-5 yıl” ile “21 yıl ve üzeri” ve “6-10 yıl” ile “21 yıl ve üzeri” kıdem grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

Tablo 20. Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına Dair F Testi Sonuçları.

Sınırlayan Etkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Bürokratik ve Yasal Engeller</b>	<b>Gruplar arası</b>	7,85	4	1,96	3,11	,02	1-5yıl ile 11-15yıl
	<b>Gruplar içi</b>	275,70	437	,63			
	<b>Toplam</b>	283,55	441				
<b>Zaman Sınırlılığı</b>	<b>Gruplar arası</b>	9,69	4	2,42	3,31	,01	1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri
	<b>Gruplar içi</b>	318,05	435	,73			
	<b>Toplam</b>	327,74	439				
<b>Öğretim Liderliği</b>	<b>Gruplar arası</b>	22,75	4	5,69	5,57	,00	1-5 yıl ile 11-15 yıl, 1-5 yıl ile 21 yıl üzeri,
	<b>Gruplar içi</b>	446,29	437	1,02			
	<b>Toplam</b>	469,04	441				
<b>Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği</b>	<b>Gruplar arası</b>	33,82	4	8,45	6,40	,00	1-5 yıl ile 11-15 yıl, 1-5 yıl ile 21 yıl üzeri, 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri,
	<b>Gruplar içi</b>	581,07	440	1,32			
	<b>Toplam</b>	614,89	444				
<b>Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği</b>	<b>Gruplar arası</b>	24,47	4	6,12	5,86	,00	1-5 yıl ile 11-15 yıl, 1-5 yıl ile 16-20 yıl, 1-5 yıl ile 21 yıl üz., 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri,
	<b>Gruplar içi</b>	456,20	437	1,04			
	<b>Toplam</b>	480,67	441				
<b>Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler</b>	<b>Gruplar arası</b>	5,41	4	1,35	1,16	,33	
	<b>Gruplar içi</b>	511,08	438	1,17			
	<b>Toplam</b>	516,49	442				
<b>Kaynak Yetersizliği</b>	<b>Gruplar arası</b>	5,41	4	1,35	1,16	,33	
	<b>Gruplar içi</b>	511,08	438	1,17			
	<b>Toplam</b>	516,49	442				

“Bürokratik ve yasal engeller” bölümündeki görüş farklılığının hangi yönde olduğuna dair Tablo 21 incelendiğinde;

“1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=3,40$ ), “11-15 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ise ( $\bar{X}=3,86$ ) olduğu görülmüştür. Buna göre “11-15 yıl” kıdeme sahip öğretmenler *Bürokratik ve Yasal Engeller*’i “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlere göre daha sınırlayıcı bir etken olarak görmektedirler.

Tablo 21. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, “Bürokratik ve Yasal Engeller” Bölümüne Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.

Mesleki Kıdem	$\bar{X}$	n	s.s
1-5 yıl	3,40	51	,85
6-10 yıl	3,66	87	,84
11-15 yıl	3,86	122	,74
16-20 yıl	3,72	87	,77
21 yıl ve üzeri	3,71	95	,81
<b>Total</b>	<b>3,71</b>	<b>442</b>	<b>,80</b>

“Zaman Sınırlılığı” bölümündeki görüş farklılığının hangi yönde olduğuna dair ise Tablo 22 incelendiğinde,

“1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının( $\bar{X}=3,07$ ), “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının( $\bar{X}=3,58$ ) olduğu, buna göre “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenler *Zaman Sınırlılığı*’nı, “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlere göre daha sınırlayıcı bir etken olarak görmektedirler.

Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, “Zaman Sınırlılığı” Bölümüne Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.

Mesleki Kıdem	$\bar{X}$	n	s.s
1-5 yıl	3,07	51	,94
6-10 yıl	3,32	87	,91
11-15 yıl	3,43	121	,79
16-20 yıl	3,46	87	,89
21 yıl ve üzeri	3,58	94	,79
<b>Total</b>	<b>3,40</b>	<b>440</b>	<b>,86</b>

“Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği” bölümündeki görüş farklılığının hangi yönde olduğuna dair ise Tablo 23 incelendiğinde,

“1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının( $\bar{X}=2,35$ ), “11-15 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının( $\bar{X}=2,88$ ), “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının( $\bar{X}=3,19$ ) olduğu, buna göre “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenler; *Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği*’ni, “11-15 yıl” ve “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az düzeyde sınırlayıcı bir etken olarak görmektedirler.



Tablo 23. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, “Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği” Bölümüne Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.

Mesleki Kıdem	$\bar{X}$	n	s.s
1-5 yıl	2,35	52	1,00
6-10 yıl	2,77	86	1,08
11-15 yıl	2,88	123	,99
16-20 yıl	2,88	87	1,05
21 yıl ve üzeri	3,19	94	,99
<b>Total</b>	<b>2,86</b>	<b>442</b>	<b>1,04</b>

*Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği* bölümündeki görüş farklılığının hangi yönde olduğuna dair ise Tablo 24. incelendiğinde,

“1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X} = 1,85$ ), “11-15 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X} = 2,48$ ), “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X} = 2,82$ ) olduğu, buna göre “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenler; *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği*’ni, “11-15 yıl” ve “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az düzeyde sınırlayıcı bir etken olarak görmektedirler.

Yine “6-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 2,31$ ), *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği*’ni, “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az düzeyde sınırlayıcı bir etken olarak görmektedirler.

Tablo 24. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, “Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği” Bölümüne Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları.

Mesleki Kıdem	$\bar{X}$	n	s.s
1-5 yıl	1,85	52	,75
6-10 yıl	2,31	87	1,20
11-15 yıl	2,48	124	1,22
16-20 yıl	2,38	88	1,10
21 yıl ve üzeri	2,82	94	1,23
<b>Total</b>	<b>2,43</b>	<b>445</b>	<b>1,18</b>

*Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler* bölümündeki görüş farklılığının hangi yönde olduğuna dair ise Tablo 25 incelendiğinde,

“1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X} = 2,35$ ), “11-15 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X} = 2,88$ ), “16-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X} = 2,88$ ), “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X} = 3,19$ ) olduğu, buna göre “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenler; *Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler*’i, “11-15 yıl” “16-20 yıl” ve “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az düzeyde sınırlayıcı bir etken olarak görmektedirler.

Tablo 25. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, “Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler” bölümüne yönelik görüşlerinin ortalamaları.

Mesleki Kıdem	$\bar{X}$	n	s.s
1-5 yıl	2,35	52	1,00
6-10 yıl	2,77	86	1,08
11-15 yıl	2,88	123	,99
16-20 yıl	2,88	87	1,05
21 yıl ve üzeri	3,19	94	,99
<b>Total</b>	<b>2,86</b>	<b>442</b>	<b>1,04</b>

Yine “6-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 2,77$ ), *Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler*’i, “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az düzeyde sınırlayıcı bir etken olarak görmektedirler.

#### e) Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Karşılaştırılması

Tablo 26’ da öğretmen görüşlerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmen Görüşlerinin Branşlara Göre Karşılaştırılmasına Dair F Testi Sonuçları.

Sınırlayan Etkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Bürokratik ve Yasal Engeller</b>	<b>Gruplar arası</b>	11,92	13	,92	1,45	,14	
	<b>Gruplar içi</b>	271,62	428	,63			
	<b>Toplam</b>	283,55	441				
<b>Zaman Sınırlılığı</b>	<b>Gruplar arası</b>	13,61	13	1,05	1,42	,15	
	<b>Gruplar içi</b>	314,13	426	,74			
	<b>Toplam</b>	327,74	439				
<b>Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği</b>	<b>Gruplar arası</b>	21,69	13	1,67	1,60	,08	
	<b>Gruplar içi</b>	447,35	428	1,05			
	<b>Toplam</b>	469,04	441				
<b>Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği</b>	<b>Gruplar arası</b>	20,25	13	1,56	1,13	,33	
	<b>Gruplar içi</b>	594,64	431	1,38			
	<b>Toplam</b>	614,89	444				
<b>Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler</b>	<b>Gruplar arası</b>	15,71	13	1,21	1,11	,35	
	<b>Gruplar içi</b>	464,96	428	1,09			
	<b>Toplam</b>	480,67	441				
<b>Kaynak Yetersizliği</b>	<b>Gruplar arası</b>	10,56	13	,81	,69	,77	
	<b>Gruplar içi</b>	505,93	429	1,18			
	<b>Toplam</b>	516,49	442				

Tablo 26 yorumlandığında, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

***f) Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması***

Tablo 27’ de öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları verilmiştir. Tablo 27 yorumlandığında, öğretim liderliğini sınırlayan etkenlere ait bölümlerin tamamında

bayan öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde ( $P= ,00$  ve  $,01$ ) farklılık bulunmuştur.

Tablo 27. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Dair t Testi Sonuçları

Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	ss	t	p
<b>Bürokratik ve Yasal Engeller</b>	Bayan	204	3,60	,83	-2,63	,01
	Erkek	238	3,80	,77		
<b>Zaman Sınırlılığı</b>	Bayan	204	3,26	,85	-3,33	,00
	Erkek	236	3,53	,85		
<b>Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği</b>	Bayan	204	2,45	1,02	-3,89	,00
	Erkek	238	2,83	1,01		
<b>Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği</b>	Bayan	206	2,14	1,07	-4,86	,00
	Erkek	239	2,67	1,21		
<b>Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler</b>	Bayan	204	2,64	1,01	-4,32	,00
	Erkek	238	3,06	1,04		
<b>Kaynak Yetersizliği</b>	Bayan	206	3,15	1,06	-3,26	,00
	Erkek	237	3,48	1,07		

Bu farklılığın hangi yönde olduğunu anlamak için yine Tablo 27 yorumlandığında, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenlere ilişkin bütün bölümlerde, bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük görüş belirtmişlerdir.

Buna göre bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere kıyasla öğretim liderliğini sınırlayıcı etkenlerin yöneticilerini daha az seviyede sınırladığını düşünmektedirler.

### 5- Okul Yöneticilerinin Kendi Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Önem Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin, kendi görüşlerine göre öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyine ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlarına, ayrıca yöneticilerin görüşleri arasında farklılık bulunup bulunmadığı ile bu konudaki yönetici görüşlerinin mesleki

kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 28 de ilköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyine ilişkin kendi görüşlerine ait bölüm ortalamaları ile ilk ve ortaöğretim yöneticilerinin bu konudaki görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 28. Okul Yöneticilerinin Kendi Görüşlerine Göre İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlere İlişkin İstatistikler

Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	ss	t	p
<b>Bürokratik ve Yasal Engeller</b>	İlköğ.Yöneticisi	39	3,93	,90	-,50	,62
	Ortaöğ.Yöneticisi	10	4,07	,35		
<b>Zaman Sınırlılığı</b>	İlköğ.Yöneticisi	39	3,74	,65	,67	,51
	Ortaöğ.Yöneticisi	10	3,58	,59		
<b>Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği</b>	İlköğ.Yöneticisi	40	3,16	,76	,72	,47
	Ortaöğ.Yöneticisi	10	2,96	,82		
<b>Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği</b>	İlköğ.Yöneticisi	40	2,74	1,27	-,07	,94
	Ortaöğ.Yöneticisi	10	2,77	1,11		
<b>Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler</b>	İlköğ.Yöneticisi	40	3,48	1,30	,09	,93
	Ortaöğ.Yöneticisi	10	3,44	,63		
<b>Kaynak Yetersizliği</b>	İlköğ.Yöneticisi	40	4,12	,89	1,54	,13
	Ortaöğ.Yöneticisi	10	3,66	,61		

**a) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kendi Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlere İlişkin Bulgular**

Tablo 28 yorumlandığında, ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini; *Kaynak Yetersizliği*, *Bürokratik ve Yasal Engeller*, *Zaman Sınırlılığı* ile *Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler* bölümlerinde sırasıyla ( $\bar{X} = 4,12$ ), ( $\bar{X} = 3,93$ ), ( $\bar{X} = 3,74$ ) ve ( $\bar{X} = 3,48$ ) ortalama ile “çoğunlukla” düzeyinde, *Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği* ile *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği* bölümlerinde ise sırasıyla ( $\bar{X} = 2,74$ ) ve ( $\bar{X} =$

3,48) ortalama ile “ara sıra” düzeyinde, sınırladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. İlköğretim yöneticilerine göre tüm bölümlerin ortalaması ise ( $\bar{X} = 3,53$ ) puanla “çoğunlukla” düzeyindedir.

İlköğretim yöneticileri, *Kaynak Yetersizliği*'ni öğretim liderliğini en fazla sınırlayan etkenler olarak görmektedirler. En fazla sınırlayan etkenlerden ikincisini de *Bürokratik ve Yasal Engeller*'i olarak görmektedirler. Yine ilköğretim yöneticilerine göre en az sınırlayıcı etken ise ( $\bar{X} = 2,74$ ) *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği*'dir.

#### ***b) Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Kendi Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlere İlişkin Bulgular***

Yine Tablo 28 yorumlandığında, ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini; *Bürokratik ve Yasal Engeller*, *Kaynak Yetersizliği*, *Zaman Sınırlılığı* ile *Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler* bölümlerinde sırasıyla ( $\bar{X} = 4,07$ ), ( $\bar{X} = 3,66$ ), ( $\bar{X} = 3,58$ ) ve ( $\bar{X} = 3,44$ ) ortalama ile “çoğunlukla” düzeyinde, *Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği* ile *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği* bölümlerinde ise sırasıyla ( $\bar{X} = 2,96$ ) ve ( $\bar{X} = 2,77$ ) ortalama ile “ara sıra” düzeyinde, sınırladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. ortaöğretim yöneticilerine göre tüm bölümlerin ortalaması ise ( $\bar{X} = 3,41$ ) puanla “çoğunlukla” düzeyindedir.

Ortaöğretim yöneticileri, *Bürokratik ve Yasal Engeller*'i öğretim liderliğini en fazla sınırlayan etkenler olarak görmektedirler. Yine ortaöğretim yöneticilerine göre en az sınırlayıcı etken ise ( $\bar{X} = 2,77$ ) *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği*'dir.

#### ***c) Okul Yöneticilerinin Kendi Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Önem Düzeyinin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

İlköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyine ilişkin kendi görüşlerinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonuçları Tablo 28' de verilmiştir. Tablo 28'e göre, öğretim liderliğini sınırlayan etkenler konusunda ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin kendi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Buna göre, öğretim liderliğini sınırlayan etkenler konusunda ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin görüş birliği içinde oldukları söylenebilir.

***d) Okul Yöneticilerinin Kendi Görüşlerine Göre Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Önem Düzeyinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

Tablo 29’ da yöneticilerin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları verilmiştir. Tablo 29’a göre; öğretim liderliğini sınırlayan etkenlere ait bölümlerden; *Bürokratik ve Yasal Engeller* bölümünde; “11-15 yıl” ile “21 yıl ve üzeri” kıdem grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Diğer kıdem gruplarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 29. Yönetici Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına Dair F Testi Sonuçları.

Sınırlayan Etkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Bürokratik ve Yasal Engeller</b>	Gruplar arası	5,59	3	1,86	3,18	,03	11-15yıl ile 21 yıl ve üzeri
	Gruplar içi	26,40	45	,59			
	Toplam	31,99	48				
<b>Zaman Sınırlılığı</b>	Gruplar arası	2,31	3	,77	2,02	,12	
	Gruplar içi	17,09	45	,38			
	Toplam	19,40	48				
<b>Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği</b>	Gruplar arası	1,16	3	,39	,64	,59	
	Gruplar içi	27,78	46	,60			
	Toplam	28,94	49				
<b>Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği</b>	Gruplar arası	4,38	3	1,46	,96	,42	
	Gruplar içi	69,84	46	1,52			
	Toplam	74,22	49				
<b>Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler</b>	Gruplar arası	5,75	3	1,92	1,39	,26	
	Gruplar içi	63,43	46	1,38			
	Toplam	69,18	49				
<b>Kaynak Yetersizliği</b>	Gruplar arası	1,42	3	,47	,64	,60	
	Gruplar içi	34,23	46	,74			
	Toplam	35,65	49				

“Bürokratik ve yasal engeller” bölümündeki görüş farklılığının hangi yönde olduğuna dair Tablo 30 incelendiğinde;

“11-15 yıl” kıdeme sahip yöneticilerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X} = 3,25$ ), “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip yöneticilerin aritmetik ortalamasının ise ( $\bar{X} = 4,16$ ) olduğu görülmüştür. Buna göre “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip yöneticiler *Bürokratik ve Yasal Engeller*’i “11-15 yıl” kıdeme sahip öğretmenlere göre daha sınırlayıcı bir etken olarak görmektedirler.

Tablo 30. Yöneticilerin Mesleki Kıdemlerine Göre, “Bürokratik ve Yasal Engeller” Bölümüne Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları

Mesleki Kıdem	$\bar{X}$	n	s.s
1-5 yıl	-	-	-
6-10 yıl	4,14	2	,20
11-15 yıl	3,25	8	1,18
16-20 yıl	3,80	8	,62
21 yıl ve üzeri	4,16	31	,68
<b>Toplam</b>	<b>3,96</b>	<b>49</b>	<b>,82</b>

## 6- Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Sınırlayan Etkenlerin Önem Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde genel olarak yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 31’ de genel olarak ilk ve ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik t testi sonuçları verilmiştir. Tablo 31’e göre, yönetici ve öğretmen görüşleri arasında, *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği* bölümü dışında, diğer bütün bölümlerde anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.



Tablo 31. Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dair t Testi Sonuçları.

Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	ss	t	p																																																				
<b>Bürokratik ve Yasal Engeller</b>	Yönetici	49	3,96	,82	2,04	,04																																																				
	Öğretmen	442	3,71	,80			<b>Zaman Sınırlılığı</b>	Yönetici	49	3,70	,64	2,36	,02	Öğretmen	440	3,40	,86	<b>Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği</b>	Yönetici	50	3,12	,77	3,07	,00	Öğretmen	442	2,66	1,03	<b>Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği</b>	Yönetici	50	2,74	1,23	1,80	,07	Öğretmen	445	2,43	1,18	<b>Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler</b>	Yönetici	50	3,47	1,19	3,86	,00	Öğretmen	442	2,86	1,04	<b>Kaynak Yetersizliği</b>	Yönetici	50	4,03	,85	4,44	,00	Öğretmen
<b>Zaman Sınırlılığı</b>	Yönetici	49	3,70	,64	2,36	,02																																																				
	Öğretmen	440	3,40	,86			<b>Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği</b>	Yönetici	50	3,12	,77	3,07	,00	Öğretmen	442	2,66	1,03	<b>Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği</b>	Yönetici	50	2,74	1,23	1,80	,07	Öğretmen	445	2,43	1,18	<b>Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler</b>	Yönetici	50	3,47	1,19	3,86	,00	Öğretmen	442	2,86	1,04	<b>Kaynak Yetersizliği</b>	Yönetici	50	4,03	,85	4,44	,00	Öğretmen	443	3,32	1,08								
<b>Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği</b>	Yönetici	50	3,12	,77	3,07	,00																																																				
	Öğretmen	442	2,66	1,03			<b>Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği</b>	Yönetici	50	2,74	1,23	1,80	,07	Öğretmen	445	2,43	1,18	<b>Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler</b>	Yönetici	50	3,47	1,19	3,86	,00	Öğretmen	442	2,86	1,04	<b>Kaynak Yetersizliği</b>	Yönetici	50	4,03	,85	4,44	,00	Öğretmen	443	3,32	1,08																			
<b>Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği</b>	Yönetici	50	2,74	1,23	1,80	,07																																																				
	Öğretmen	445	2,43	1,18			<b>Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler</b>	Yönetici	50	3,47	1,19	3,86	,00	Öğretmen	442	2,86	1,04	<b>Kaynak Yetersizliği</b>	Yönetici	50	4,03	,85	4,44	,00	Öğretmen	443	3,32	1,08																														
<b>Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler</b>	Yönetici	50	3,47	1,19	3,86	,00																																																				
	Öğretmen	442	2,86	1,04			<b>Kaynak Yetersizliği</b>	Yönetici	50	4,03	,85	4,44	,00	Öğretmen	443	3,32	1,08																																									
<b>Kaynak Yetersizliği</b>	Yönetici	50	4,03	,85	4,44	,00																																																				
	Öğretmen	443	3,32	1,08																																																						

Bu farklılığın hangi yönde olduğu anlamak için yine Tablo 31 incelendiğinde, okul yönetici ve öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlere ait bölüm ortalamalarının sırasıyla, *Bürokratik ve Yasal Engeller* bölümünde ( $\bar{X} = 3,96$  ve  $3,71$ ), *Zaman Sınırlılığı* bölümünde ( $\bar{X} = 3,70$  ve  $3,40$ ), *Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği* bölümünde ( $\bar{X} = 3,12$  ve  $2,66$ ), *Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler* bölümünde ( $\bar{X} = 3,47$  ve  $2,86$ ) ve *Kaynak Yetersizliği* bölümünde ( $\bar{X} = 4,03$  ve  $3,32$ ) olduğu görülmüştür. Bütün bölümlerde yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir.

*Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği* bölümünde yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMALAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgulara ilişkin yorum ve tartışmalara yer verilmiştir.

1) İlköğretim okulu öğretmenleri, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeylerini, genel olarak “çoğu zaman” düzeyinde değerlendirmişler, *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* boyutu en yüksek, *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunu ise en düşük değerlendirdikleri öğretim liderliği boyutu olmuştur. En düşük düzeyde değerlendirilen bu boyut, Şişman(2004) ve Aksoy’un(2006) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Ortaöğretim okulu öğretmenleri, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeylerini, genel olarak “çoğu zaman” düzeyinde değerlendirmişler, ancak *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunu “ara sıra” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Buna göre ortaöğretim öğretmenlerinin, okul yöneticilerini bu öğretim liderliğini boyutunda yeterli düzeyde görmedikleri söylenebilir. En düşük düzeyde değerlendirilen bu boyut Büyükdoğan’ın (2003) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Hem ilköğretim okulu öğretmenleri hem de ortaöğretim öğretmenleri, *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunu en düşük düzeyde gerçekleştirilen öğretim liderliği boyutu olarak görmekte ve bu konuda görüş birliği içerisinde oldukları görülmüştür.

*Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunun en düşük düzeyde değerlendirilmesinin sebebi, gerek hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinin, gerekse öğretmenlerin yazılı olarak takdir edilmesinin il veya merkez teşkilatına ait olması olarak gösterilebilir.

Bütün davranış boyutlarında ortaöğretim okulu öğretmenleri, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç, lise ve ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğini karşılaştıran ve Türkiye’de

ulaşılabilen tek araştırma olan İnandı ve Özkan'ın (2006), lise öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri araştırma bulguları ile farklılık göstermiştir. Ancak yurt dışında Wildly ve Dimmock (1993) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgudan yola çıkılarak ilköğretim okulu yöneticilerinin, ortaöğretim yöneticilerine göre daha yüksek öğretim liderliği davranışı sergiledikleri söylenebilir. Başka bir ifadeyle ilköğretim okulu öğretmenlerinin, yöneticilerini öğretim liderliğini konusunda lise öğretmenlerine göre daha başarılı gördükleri söylenebilir. Bunun nedeni, ortaöğretim öğretmenliğinin branşlara yönelik daha derinlemesine alan bilgisi gerektirmesi olabilir. Buradan, okul yöneticilerinin öğretim liderliğinde, branşlardaki alan bilgisinin de etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Formasyon bilgisinin daha çok önem taşıdığı, derinlemesine alan bilgisini daha az gerektiren sınıf ve anasınıfı branşlarındaki öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini genelde daha yüksek düzeyde bulmaları bu sonucunu desteklemektedir. Yine yabancı dil öğretmenlerinin en düşük düzeyde görüş belirtmeleri de alan bilgisinin etkisinin bir sonucu olarak görülebilir. Ayrıca, ortaöğretim okullarının öğretmen ve öğrenci sayılarının ve de buna bağlı olarak diğer yönetsel alanlarındaki iş yoğunluğunun fazla olması da bu farklılıkta etkili olduğu düşünülebilir.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri, branşlarına göre genel olarak değerlendirildiğinde, yabancı dil öğretmenleri diğer tüm branşlardaki öğretmenlere göre de en düşük düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin, yabancı dil alanına daha yabancı olmalarından kaynaklanmış olabilir. İngilizce dışındaki diğer branşlarda ise öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

2- Araştırmada, İlköğretim okulu yöneticileri kendi öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini genel olarak “her zaman” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Buna göre ilköğretim yöneticilerinin öğretim liderliği konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri söylenebilir. Gökyer'in(2004) araştırma bulguları da bu sonucu desteklemektedir.

Ortaöğretim okulu yöneticileri kendi öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini genel olarak “her zaman düzeyinde değerlendirmişlerdir. Yine

ortaöğretim yöneticilerinin de öğretim liderliği konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri söylenebilir.

İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin hem en yüksek seviyede hem de en düşük seviyede gerçekleştirdiklerini düşündükleri davranış boyutlarının aynı olması bu konuda görüş birliği içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin de en düşük seviyede görüş belirttiği boyutun *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutu olması, tüm katılımcıların bu öğretim liderliği davranış boyutunun en düşük gerçekleştirildiği konusunda hem fikir olduklarını göstermektedir.

Ayrıca ilköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin, öğretim liderliği hakkında kendi görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir.

**3-** Araştırmada, bütün davranış boyutlarında yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Okul yöneticileri öğretmenlere göre kendilerini daha yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. İnandı ve Özkan(2006) ve Gökyer(2004) tarafından yapılan araştırmaların bulguları bu sonucu desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin bütün boyutlarda anlamlı düzeyde yüksek görüş belirtmelerinin nedeni, başarısız olarak görülme kaygısı olabilir. Başka bir ifadeyle kendilerini daha başarılı gösterebilme kaygısı ile daha yüksek puan vermiş olabilirler. Bunun yanında okul yöneticileri ile öğretmenler arasında okul yöneticilerinin öğretim liderliği rol ya da görevleri ile ilgili algı veya beklenti farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

**4-** İlköğretim okulu öğretmenleri, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini, genel olarak “ara sıra” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Bu bulgulara göre ilköğretim öğretmenlerinin genel olarak, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenleri, yöneticilerini sınırlayıcı yönde çok önemli faktörler olarak görmedikleri söylenebilir.

İlköğretim öğretmenleri, *Bürokratik ve Yasal Engeller*'i, yöneticilerinin öğretim liderliğini en fazla sınırlayan etken olarak görmekteyiz. Gökyer'in (2004) araştırmasındaki ilköğretim öğretmenlerinin bürokratik ve yasal engellerle ilgili görüşlerinin düzeyi de, bu sonuçla benzerlik göstermektedir.

İlköğretim öğretmenleri, *Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği* ile *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği*'ni ise yöneticilerinin öğretim liderliğini en az sınırlayan etken olarak görmekte-dirler. Gökyer (2004)' de araştırmasında, *Öğretim liderliği Konusundaki Eğitim Eksikliği ve Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği*'ni en az sınırlayıcı etkenler olarak bulmuş ve bu araştırma ile tutarlılık göstermiş, ancak her iki bölümü de “ara sıra” düzeyinde bu araştırmaya göre daha yüksek düzeyde bulmuştur.

Ortaöğretim okulu öğretmenleri de, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini, genel olarak “ara sıra” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Yine ortaöğretim öğretmenlerinin de genel olarak, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenleri, yöneticilerini sınırlayıcı yönde çok önemli faktörler olarak görmedikleri söylenebilir.

İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri arasında; *Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği*, *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği*, *Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler* ve *Kaynak Yetersizliği* bölümlerinde anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Bütün bölümlerde ortaöğretim okulu öğretmenleri, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir. Buna göre ortaöğretim öğretmenleri, ilköğretim öğretmenlerine göre öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerin okul yöneticilerini daha fazla sınırladığını düşünmektedirler. Ortaöğretim öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeylerine yönelik olarak bütün davranış boyutlarında ilköğretim öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde düşük görüş belirtmeleri de bu bulguyla tutarlılık göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak, ortaöğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliğini sınırlayıcı etkenlerin olumsuz etkisinden dolayı daha düşük düzeyde öğretim liderliği göstermiş olabilecekleri söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre elde edilen bulgular genel olarak yorumlandığında; “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenler, öğretim liderliğini sınırlayıcı etkenlere yönelik bütün bölümlerde en düşük düzeyde görüş belirtmişler, “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenler ise dört bölümde en yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bunun nedeni, “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin eksik olmasından ve dolayısıyla eğitim sistemi ve sorunlarını yeterli düzeyde tanıyamadıklarından kaynaklanmış olabilir. Başka bir ifadeyle “21 yıl ve

üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim sistemini ve sorunlarını daha iyi bildiklerinden dolayı yüksek düzeyde görüş belirtmiş olabilirler.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenlere ilişkin bütün bölümlerde, bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük görüş belirtmişlerdir. Buna göre bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere kıyasla öğretim liderliğini sınırlayıcı etkenlerin yöneticilerini daha az seviyede sınırladığını düşünmektedirler.

Öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem, branş ve cinsiyetlerine farklılaşp farklılaşmadığına dair bu bulgular, bu konuda ulaşılabilen tek araştırma olan Gökyer’in (2004) araştırmasındaki bulgularla karşılaştırıldığında; Gökyer’in (2004) araştırmasında mesleki kıdem, branş ve cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmektedir. Buna göre mesleki kıdem ve cinsiyet yönlerinden iki araştırma bulgularında farklılık ortaya çıkmıştır.

5- İlköğretim okulu yöneticileri, öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini, genel olarak “çoğunlukla” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Buna dayanarak ilköğretim yöneticilerinin genel olarak, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenleri, kendilerini sınırlayıcı yönde önemli bir faktör olarak gördükleri söylenebilir.

İlköğretim yöneticileri, *Kaynak Yetersizliği*’ni öğretim liderliğini en fazla sınırlayan etkenler olarak görmekteyiz. En fazla sınırlayan etkenlerden ikincisini de *Bürokratik ve Yasal Engeller*’i olarak görmekteyiz. Bu sonuç Gökyer’in (2004) araştırmasında, *Bürokratik ve Yasal Engeller*’i “az” düzeyinde değerlendiren ilköğretim yöneticilerinin görüşleri ile farklılık göstermektedir. Yine ilköğretim yöneticilerine göre en az sınırlayıcı etkenler ise *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği*’dir. Bu bulgu da Gökyer’in (2004) araştırmasında, *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği*’ni “çoğunlukla” düzeyinde değerlendiren ilköğretim yöneticilerinin görüşleri ile farklılık göstermektedir.

Ortaöğretim okulu yöneticileri de, öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini, genel olarak “çoğunlukla” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Buna dayanarak öğretim liderliğini sınırlayan etkenleri, kendilerini sınırlayıcı yönde önemli bir faktörler olarak gördükleri söylenebilir.

Ortaöğretim yöneticileri öğretim liderliğini en fazla sınırlayıcı etkenler olarak *Bürokratik ve Yasal Engeller'i* görürken, İlköğretim yöneticileri ise en fazla sınırlayıcı etkenler olarak *Kaynak Yetersizliği'ni* göstermişlerdir. İlköğretim yöneticilerinin en fazla sınırlayıcı alan olarak *Kaynak Yetersizliği'ni* görmelerinin sebebi, ilköğretim okullarının(YİBO'lar dışında) düzenli bir ödenek veya gelirlerinin olmaması gösterilebilir.

Öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerin önem düzeyine yönelik ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin kendi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

6- Yönetici ve öğretmen görüşleri arasında, *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği* bölümü dışında, diğer bütün bölümlerde anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bütün bölümlerde yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir. Buna göre, yöneticiler öğretmenlere kıyasla, öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerin kendilerini daha yüksek düzeyde sınırladığını düşünmektedirler.

Okul yöneticilerinin, hem öğretim liderliği rollerini tüm boyutlarda “her zaman” düzeyinde gerçekleştirdiklerini, hem de öğretim liderliğini sınırlayan etkenleri “çoğu zaman” düzeyinde engelleyici faktör olarak görmeleri; daha önce belirtilen “yöneticilerin, kendileri hakkında görüş belirtirken, başarısız görülme endişesi ile yüksek puan vermiş olabilirler” yorumunu destekler niteliktedir. Çünkü öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerin “çoğu zaman” düzeyinde olması, genel olarak değerlendirildiğinde yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyini olumsuz yönde etkilemesi beklenir.

*Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği* bölümünde yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bütün gruplar *Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği'ni* öğretim liderliğini en az sınırlayıcı etken olarak görmektedirler.

## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayanılarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

#### SONUÇLAR

##### **Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Ulaşılan Sonuçlar**

1) İlköğretim öğretmenleri, okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeyini genel olarak “çoğu zaman” düzeyinde görmekte, *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* boyutunu en yüksek, *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunu ise en düşük öğretim liderliği yapılan alan olarak düşünmektedirler. En düşük düzeyde değerlendirilen bu boyut, Şişman(2004) ve Aksoy(2006) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Ortaöğretim öğretmenleri, okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeyini genel olarak “çoğu zaman” düzeyinde değerlendirmektedirler. Ancak *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutunu ise “ara sıra” düzeyinde daha düşük bulmaktadırlar. Hem ortaöğretim hem de ilköğretim öğretmenleri, bu boyutun en az öğretim liderliği sergilenen alan olduğu konusunda görüş birliği içerisindedirler.

Bütün öğretim liderliği davranış boyutlarında ilköğretim okulu öğretmenleri ile ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. İlköğretim okulu öğretmenleri, yöneticilerini öğretim liderliğini konusunda lise öğretmenlerine göre daha başarılı görmektedirler.

Branşlara yönelik elde edilen bulgulara göre, İngilizce öğretmenleri, bazı boyutlarda okul yöneticilerinin öğretim liderliğini anasınıfı, sınıf ve din kültürü öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde düşük görmektedirler.

Öğretmenlerin görüşlerinin, mesleki kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.



2) İlköğretim yöneticileri, kendi öğretim liderliği davranışlarını genel olarak “her zaman” düzeyinde oldukça başarılı bulmaktadırlar. Kendilerini en düşük değerlendirdikleri boyut ise “çoğu zaman” düzeyi ile ***Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi*** boyutudur.

Ortaöğretim yöneticileri de kendi öğretim liderliği davranışlarını genel olarak “her zaman” düzeyinde oldukça başarılı bulmaktadırlar. Kendilerini en düşük değerlendirdikleri boyut ise yine “çoğu zaman” düzeyi ile ***Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi*** boyutudur. Hem ortaöğretim hem de ilköğretim yöneticileri, bu boyutun en az öğretim liderliği sergiledikleri alan olduğu konusunda görüş birliği içerisindedirler.

İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin, kendi öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, yine bu görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre de anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

3) Okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeylerine yönelik bütün öğretim liderliği davranış boyutlarında okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Okul yöneticileri bütün öğretim liderliği boyutlarında kendilerini öğretmenlere kıyasla daha başarılı görmektedirler. Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda da okul yöneticileri öğretmenlere göre daha yüksek görüş belirtmişlerdir.

### **Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenlerin Önemi Düzeyine İlişkin Ulaşılan Sonuçlar**

4) İlköğretim öğretmenleri, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini genel olarak “ara sıra” düzeyinde görmekte, ***Bürokratik ve Yasal Engeller*** bölümünü, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini en fazla sınırlayıcı alan, ***Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği***’ ni ise okul yöneticilerinin öğretim liderliğini en az sınırlayıcı alan olarak düşünmektedirler.

Ortaöğretim öğretmenleri ise, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini genel olarak “ara sıra” düzeyinde görmekte, ***Bürokratik ve Yasal Engeller*** bölümünü, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini en fazla sınırlayıcı alan, ***Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği***’ ni ise okul

yöneticilerinin öğretim liderliğini en az sınırlayıcı alan olarak düşünmektedirler. İlk ve ortaöğretim öğretmenleri, en fazla ve en az sınırlayıcı etkenler konusunda görüş birliği içerisindedirler.

İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri arasında; **Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği, Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği, Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler** ve **Kaynak Yetersizliği** bölümlerinde anlamlı düzeyde görüş farklılığı ortaya çıkmıştır. Bütün bu bölümlerde ortaöğretim okulu öğretmenleri, ilköğretim okulu öğretmenlerine kıyasla, öğretim liderliğini sınırlayıcı etkenlerin, okul yöneticilerini daha fazla sınırladığını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine yönelik elde edilen bulgulara göre genel olarak, “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerle “11-15 yıl ve “21 yıl üzeri” kıdeme sahip öğretmenler arasında bir bölüm dışındaki bütün bölümlerde anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenler bütün bu bölümlerde öğretim liderliğini sınırlayıcı etkenlerin, okul yöneticilerini daha fazla sınırladığını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin görüşlerinin, branşlarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

5) İlköğretim yöneticileri, öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerin kendi öğretim liderliği davranışlarını genel olarak “çoğunlukla” düzeyinde sınırladığını düşünmektedirler. Kendilerini en fazla sınırlandıran etkenler **Kaynak Yetersizliği** ile **Bürokratik ve Yasal Engeller**, en az sınırlandıran etkenler ise **Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği**’dir.

Ortaöğretim yöneticileri ise, öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerin kendi öğretim liderliği davranışlarını genel olarak “çoğunlukla” düzeyinde sınırladığını düşünmektedirler. Kendilerini en fazla sınırlandıran etkenler **Bürokratik ve Yasal Engeller** ile **Kaynak Yetersizliği**, en az sınırlandıran etkenler ise **Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği**’dir.

Öğretim liderliğini sınırlayan etkenler konusunda ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. İlköğretim ve ortaöğretim yöneticileri, en düşük ve en yüksek düzeyde sınırlayıcı etkenler konusunda da görüş birliği içerisindedirler. İlk ve ortaöğretim öğretmenleri de bu konuda yöneticilerle benzer görüştedirler.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenlere yönelik yönetici görüşlerinde genel olarak mesleki kıdemlerine göre önemli bir farklılık yoktur. Sadece **Bürokratik ve Yasal Engeller** bölümünde “11-15 yıl” kıdeme sahip yöneticilerle “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

6) Okul yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerin önem düzeyine yönelik olarak okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri arasında, **Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği** bölümü hariç, diğer bütün bölümlerde anlamlı düzeyde farklılık vardır. Okul yöneticileri bütün bölümlerde öğretmenlere kıyasla, öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerin kendilerini daha yüksek düzeyde sınırladığını düşünmektedirler.

***Elde edilen sonuçları kısaca özetlemek gerekirse;***

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin genel olarak öğretim liderliği rollerini yeterli düzeyde yerine getirdikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte ilköğretim okulu yöneticilerinin ortaöğretim yöneticilerine kıyasla daha fazla öğretim liderliği sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Yine araştırmada, **Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi** boyutunun, diğer boyutlara göre en düşük düzeyde yerine getirilen öğretim liderliği boyutu olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda **bütün yönetici ve öğretmenler aynı görüştedirler**. Ayrıca bu konuda yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bütün bu bulgular, bu konunun genel bir sorun niteliği gösterdiğini ortaya çıkarması açısından önemlidir.

Okul yöneticilerinin, öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerin, kendi öğretim liderliği davranışlarını önemli ölçüde sınırladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ise, bu etkenlerin daha az sınırlayıcı olduğunu düşünmektedirler. Bütün yönetici ve öğretmenler genel olarak, **Bürokratik ve Yasal Engeller**'i öğretim liderliğini en fazla sınırlayan etkenler olarak, **Vizyon Kararlılık ve Cesaret Eksikliği**'ni ise en az sınırlayan etkenler olarak görmektedirler.

## ÖNERİLER

***Uygulayıcılara:***

1) Bürokratik ve yasal Engeller'in genel olarak öğretim liderliğini en çok sınırlayan etkenler olarak görülmesi, ayrıca Öğretmenlerin Desteklenmesi ve

Geliştirilmesi boyutunun da en düşük öğretim liderliği gösterilen alan olması nedenleriyle, okul yöneticilerinin liderlikte daha etkili olabilmeleri için merkezi yönetimin bazı yetkilerinin okul yönetimlerine devredilmesine yönelik gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

2) Yönetici ve öğretmenler arasında, yöneticilerin öğretim liderliği düzeyleri konusunda ortaya çıkan görüş ayrılığının giderilmesi amacıyla, öğretim liderliği konusunda yönetici ve öğretmenlere yönelik her iki grubun birlikte katılacağı seminerler düzenlenmelidir.

3) Okul yöneticilerine, öğrenen örgütler ve kurum içi eğitim gibi öğretim liderliğinde eksiklikleri olan konulara yönelik kapsamlı hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

4) İlköğretim okullarına düzenli kaynak sağlamaya yönelik yasal ve idari düzenlemeler yapılmalıdır.

5) Araştırmada *Zaman Sınırlılığı* bütün gruplar tarafında öğretim liderliğini sınırlayan önemli bir etken olarak bulunmuştur. Bu nedenle okul yöneticilerinin doğrudan eğitimle-öğretimle ilgili olmayan okuldaki diğer resmi iş ve işlemlerle ilgili iş yüklerinin azaltılmasına yönelik idari düzenlemeler yapılmalıdır.

#### ***Araştırmacılara:***

1) İlköğretim ve lise yöneticilerinin öğretim liderliğini düzeylerini karşılaştıran, farklı yer ve gruplarla başka araştırmalar yapılabilir.

2) Okul yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenlere yönelik farklı yer gruplarla başka araştırmalar yapılabilir.

3) Öğretim liderliğini sınırlayan etkenler konusunda ilköğretim öğretmenleri ile ortaöğretim öğretmenleri arasında ve genel olarak yöneticiler ile öğretmenler arasındaki görüş farklılığının sebepleri yapılacak araştırmalarla araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Açıkalin, A. (1998). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yay.
- Açıkalin, A. (1999) *İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Yay.
- Akgün, N. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği. *Doktora Tezi*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, E. (2006). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini *Yüksek Lisans Tezi*, Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Argon, T., Mercan, M. (2009). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri. *1.Uluslararası Türk Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, Çanakkale:1-3 Mayıs 2009.
- Arslan, H., Beytekin, F. (2004). İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması. *XIII.Ulusal Eğitim Bilim.Kurultayı*. 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yay.
- Aydoğan, İ. (2002). Etkili Yönetim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:13, ss.61-75 ).
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Yay.
- Başar, H. (1993). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem Yay.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: MEB Yay.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bennis, W. (1999). *Bir Lider Olabilmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yay.

- Büyükdoğan, B. (2003). Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gösterme Düzeyi. *Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, Yıl:2007, 3(2):228-244.
- Çelik, V. (2000a). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara:Pegem yay.
- Çelik, V. (2000b). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara:Pegem yay.
- Daresh, J.C. and Ching-Jen, L. (1985). "High School Principals Perceptions of Their Instructional Leadership Behavior". *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (March 31- April 4), Chicago, ss 3-22
- Demiral, S. (2009). Öğretmen ve Okul Yöneticisi Algılarına Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Program Liderliği Davranışları. *Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Drucker, F.P. (1996). *Gelecek İçin Yönetim* (Çev:Fikret Üçcan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yay.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Yay.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yay.
- Gökçer, N. (2004). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler. *Doktora Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüşeli, A.İ. (1996a). İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları. *Doçentlik Araştırması*, İstanbul:Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi.
- Gümüşeli, A.İ. (1996b). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı.2
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünü Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı.28, ss.531-548.
- Hallinger, P., Murphy, J. (1985). Assessing The Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, Vol.86, no.2, 217-247.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul:Beta Yay.

- İnandı, Y., Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir? *Mersin Üni. Eğt.Fak.Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, ss. 123-149.
- Kaya, Gürsel (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Y.K. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Bilim Yay.
- Keskinkılıç, K. (Edt.) (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yay.
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 25, Sayı: 3, ss. 237-252.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yay.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yay.
- Özmen F., Yörük, S. (2004). Sınavla Atanan İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimindeki Etkililik düzeyleri. *XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6-9.07.2004 İnönü Ün.Eğt.Fak, Malatya.
- Sözüeroğlu, M.A. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senge, P. M. (1993). *Beşinci Disiplin* (Çev:Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pepem A Yay.
- Şişman, M., Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem Yay.
- Tanrıöğen, A. (1998). Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler. *Doktora Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Yöneticilerden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.7
- Taş, A. (2000). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Doktora Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taymaz, H. (1982). *Teftiş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay.

Taymaz, H. (1992). *Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: Pegem Yay.

Taymaz, H. (2007). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yay.

Teyfur, M. (2000). İlköğretim Okulları ve Yönetici Yetiştirme Sorunu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:7.

Ünal, S. (2000). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:7.

Wildly, H., Dimmock, C. (1993). Instructional Leadership in Primary and Secondary Schools in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, Vol. 31, No.2, pp. 43-62.



**Ek 1. Araştırma İzin Onayı.**

T.C.  
UŞAK VALİLİĞİ  
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.08.4.MEM.4.64.00.09/019-  
KONU : Araştırma İzni

13.05.09\* 06312

UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İLGİ : a) 10/01/2008 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-16 /92 sayılı yazısı.

b)07/05/2009 tarih ve B.30.2.UŞK.0.00.00.01/500-230 sayılı yazınız.

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (a) yazılarında istinaden İlimiz Merkez ve İlçelerde yapılacak olan tez, anket ve araştırma çalışmaları sadece bir İli kapsıyorsa bulunduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından gerekli izini verilmesi gerekmektedir denildiğinden Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığına ilgi (b) yazınız ile baş vurduğunuz Rektörlüğünüzdeki Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet ÖNDER ile ilgili tez anket ve araştırma ile ilgili formları Müdürlüğümüze gönderilmiştir.

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (a) yazılarında istinaden Rektörlüğünüzdeki Eğitim Bilimleri Ana Bilim Eğitim Yönetimi Bilim Dahî Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet ÖNDER “İlköğretim ve Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bunu Engelleyen Etkenler“ Konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketin formlarının Müdürlüğümüz Araştırma Destek Koordinatörü ve Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından inceleme yapılarak İlimizde bulunan İlköğretim ve Orta Öğretim okullarında anket çalışması ile ilgili komisyonumuz tarafından uygun görülmüştür.

İlimizde bulunan İlköğretim ve Orta Öğretim Okullarında anket uygulaması ile ilgili anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (b) Yönergenin 5. maddesi (o) bendi uyarınca taahhütmenenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğini CD ‘ kayıtlı olarak müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**EKLER :**

EK-1 : Onay (1 sayfa)  
EK-2 : Anketi Formu (1 adet 8 sayfa)

Dr. Sükrü YILDIRIM  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

İlgiliye tebliği

ey

21.05.2009  
295  
605-01  
9

Millî Eğitim Müdürlüğü  
UŞAK

Tel : 0 276 223 40 54  
Faks : 0 276 227 39 35

E-posta : [istatistik64@meb.gov.tr](mailto:istatistik64@meb.gov.tr)  
int.adres : <http://usak.meb.gov.tr>

DANISMA  
444 0 632  
H A T T I

EĞİTİM  
%100  
DESTEK

## EK 2/1-a. Yönetici Anketi “Kişisel Bilgiler” Bölümü.

### Sayın Yönetici;

Aşağıda verilen anket, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyini ve yöneticilerin bu öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenleri ortaya çıkarabilmek amacıyla düzenlenmiştir.

Okul yöneticisi bir **öğretim lideri** olarak, okuldaki öğretmenlerin yürüttüğü öğretim sürecinin kalitesini, öğrenci başarı düzeyini, okul işlevlerindeki verimlilik derecesini etkileyen en önemli unsurdur. Yöneticiler bu işlevini en çok öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek ortaya koyabilirler.

Okul yöneticisinin öğretim liderliği davranış boyutları bazı kaynaklarda aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır.

- Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme
- Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi
- Okul Kadrosunun Geliştirilmesi
- Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi
- Olumlu Okul İklimi Geliştirme

Anket 3 bölümden oluşmaktadır. **Birinci bölümde** kişisel bilgilere yer verilmiştir. **İkinci bölümde** okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmaya yönelik 5 başlık altında toplam 50 madde halinde öğretim liderliği rolü verilmiştir. **Üçüncü bölümde** ise okul yöneticilerinin öğretim liderliğini rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini belirlemeye yönelik 6 başlık altında toplam 39 anket maddesi verilmiştir.

Okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin ve bu rolleri sınırlayan etkenlerin sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi için soruları içtenlikle cevaplamanız büyük önem taşımaktadır. **Elde edilen bilgiler sadece bilimsel çalışmalar için kullanılacak, başka hiçbir kurum veya kuruluşa verilmeyecektir.**

Harcadığınız zaman ve yapmış olduğunuz katkılar için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ahmet ÖNDER

Uşak Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi  
E-posta : [ahmetonder64@yahoo.com](mailto:ahmetonder64@yahoo.com)

## BÖLÜM I - KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçenekleri işaretleyiniz.

### a) Okulunuzun Eğitim Kademesi:

- 1) İlköğretim
- 2) Ortaöğretim

### b) Yöneticilikteki Kıdeminiz:

- |                  |                        |                  |
|------------------|------------------------|------------------|
| 1) 1-5 yıl ( )   | 2) 6-10 yıl ( )        | 3) 11-15 yıl ( ) |
| 4) 16-20 yıl ( ) | 5) 21 yıl ve üzeri ( ) |                  |

### c) Öğretmenlikteki Kıdeminiz:

- |                  |                        |                  |
|------------------|------------------------|------------------|
| 1) 1-5 yıl ( )   | 2) 6-10 yıl ( )        | 3) 11-15 yıl ( ) |
| 4) 16-20 yıl ( ) | 5) 21 yıl ve üzeri ( ) |                  |

### d) Branşınız:

- |                         |                        |                    |
|-------------------------|------------------------|--------------------|
| 1) Sınıf ( )            | 2) Türkçe ( )          | 3) Matematik ( )   |
| 4) Fen ve Teknoloji ( ) | 5) Sosyal Bilgiler ( ) | 6) Din K.A.Bil.( ) |
| 7) Y.Dil ( )            | 8) Görsel Sanatlar ( ) | 9) Müzik ( )       |
| 10) B.Eğitimi ( )       | 11) Diğer ( )          |                    |

## EK 2/1-b. Öğretmen Anketi “Kişisel Bilgiler” Bölümü.

### Sayın Öğretmen;

Aşağıda verilen anket, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyini ve yöneticilerin bu öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenleri ortaya çıkarabilmek amacıyla düzenlenmiştir.

Okul yöneticisi bir **öğretim lideri** olarak, okuldaki öğretmenlerin yürüttüğü öğretim sürecinin kalitesini, öğrenci başarı düzeyini, okul işlevlerindeki verimlilik derecesini etkileyen en önemli unsurdur. Yöneticiler bu işlevini en çok öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek ortaya koyabilirler.

Okul yöneticisinin öğretim liderliği davranış boyutları bazı kaynaklarda aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır.

- Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme
- Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi
- Okul Kadrosunun Geliştirilmesi
- Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi
- Olumlu Okul İklimi Geliştirme

Anket **3 bölümde** oluşmaktadır.

**Birinci bölümde** kişisel bilgilere yer verilmiştir.

**İkinci bölümde** okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmaya yönelik 5 başlık altında toplam 50 madde halinde öğretim liderliği rolü verilmiştir.

**Üçüncü bölümde** ise okul yöneticilerinin öğretim liderliğini rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini belirlemeye yönelik 6 başlık altında toplam 36 anket maddesi verilmiştir.

Okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin ve bu rolleri sınırlayan etkenlerin sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi için soruları içtenlikle cevaplamanız büyük önem taşımaktadır. **Elde edilen bilgiler sadece bilimsel çalışmalar için kullanılacak, başka hiçbir kurum veya kuruluşa verilmeyecektir.**

Harcadığınız zaman ve yapmış olduğunuz katkılar için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ahmet ÖNDER

Uşak Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

E-posta : [ahmetonder64@yahoo.com](mailto:ahmetonder64@yahoo.com)

## **BÖLÜM : I - KİŞİSEL BİLGİLER**

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçenekleri işaretleyiniz.

### **I- Çalıştığınız Okulun Eğitim Kademesi:**

- 1) İlköğretim ( )                      2) Lise ( )

### **II- Cinsiyetiniz:**

- 1) Bayan ( )                              2) Erkek ( )

### **III- Mesleki Kıdeminiz:**

- 1) 1-5 yıl ( )                              2) 6-10 yıl ( )                              3) 11-15 yıl ( )  
4) 16-20 yıl ( )                              5) 21 yıl ve üzeri ( )

### **IV- Branşınız:**

- 1) Sınıf ( )                              2) Anasınıfı ( )                              3) Türkçe-Edebiyat ( )  
4) Fen Grubu ( )                              5) Matematik ( )                              6) Sosyal Grubu ( )  
7) Din Kült.Ahlak Bil.( )                              8) Y.Dil ( )                              9) Görsel Sanat-İş Eğt ( )  
10) Müzik ( )                              11) B.Eğitimi ( )                              12) Bilgisayar ( )  
13) Rehberlik ( )                              14) Diğer ( )

## Ek 2/2. Öğretim Liderliği Anketi.

### BÖLÜM : II

Bu bölümde, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan anket soruları verilmiştir. Lütfen, size göre, okul yöneticinizin aşağıda belirtilen öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyine en uygun kutucuğa ( X ) işareti koyarak işaretleyiniz.

	OKUL YÖNETİCİSİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ROLLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİ	Yerine Getirme Dereceleri				
		Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
	<b>ANKET MADDELERİ</b>					
	<b>A. OKUL AMAÇLARININ BELİRLENMESİ VE PAYLAŞILMASI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama.					
2	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme.					
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, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme.					
10	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.					
	<b>B. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM SÜRECİNİN YÖNETİMİ</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
11	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme.					
12	Okulun öğretim programları arasında koordinasyon sağlama.					
13	Programla ilgili materyallerin(Kitap,Dergi Vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma.					
14	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.					
15	Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.					
16	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.					
17	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama.					
18	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve eğitime katılarak geçirme.					
19	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.					
20	Okulun eğitim öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama.					
	<b>C. ÖĞRETİM SÜRECİ VE ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.					
22	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşmeler yapma.					
23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde					

	değişiklikler yapma.					
24	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç 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 öğretim ile ilgili önemli konuları açıklama.					
29	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken, öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.					
30	Okul ile ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma.					
	<b>D. ÖĞRETMENLERİN DESTEKLENMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
31	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme.					
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma.					
33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.					
34	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme.					
35	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan, öğretmenleri haberdar etme.					
36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (Hizmet içi eğitim, Lisans üstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme.					
37	Gazete ve dergilerde, eğitim ile ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma.					
38	Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırma.					
39	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma.					
40	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.					
	<b>E. DÜZENLİ ÖĞRETME-ÖĞRENME ÇEVRESİ VE İKLİMİ OLUŞTURMA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
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 öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.					
46	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.					
47	Eğitim-Öğretim ile ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.					
48	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme.					
49	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme.					
50	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.					

### Ek 2/3. Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler Anketi.

#### **BÖLÜM : III**

Bu bölümde, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanan anket soruları verilmiştir. Size göre, aşağıda belirtilen etkenlerin, okul yöneticinizin öğretim liderliğini sınırlama derecesine en uygun gelen kutucuğa lütfen ( X ) işareti koyarak işaretleyiniz

	OKUL YÖNETİCİSİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ROLLERİNİ SINIRLAYAN ETKENLER	Öğretim Liderliğini Sınırlama Derecesi				
		Hiç	Az	Ara sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
	<b>ANKET MADDELERİ</b>					
	<b>A. BÜROKRATİK VE YASAL ENGELLER</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	İl, İlçe ve merkezi yönetimin karar ve emirlerinin okul yöneticisinin karar verme yetki alanını daraltması					
2	Okul yöneticisinin, personele yönelik olarak, performansa dayalı bir teşvik ve ödüllendirme yetkisinin olmaması					
3	Müfredat programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi yetkisinin merkezde olması					
4	Eğitim personelini işe alma ve işten çıkarma yetkisinin merkezde olması					
5	Eğitim-öğretim ve yönetimle ilgili çeşitli mevzuatın sınırlayıcı olması					
6	Eğitim-öğretimle ve yönetimle ilgili mevzuatın çok sık değişmesi					
7	Okul yöneticisinin il veya ilçe merkezindeki bütün açılış, tören vb. etkinliklere katılması, birçok komisyonda görevli olması					
	<b>B. ZAMAN SINIRLILIĞI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8	Okulda, yazışmalar ile diğer resmi, bürokratik iş ve işlemlerin fazla zaman alması					
9	Eğitim-öğretim sürecini izleme(denetim), değerlendirme ve iş başında yetiştirmenin fazla zaman alması					
10	Zaman yönetimi konusunda bilgi eksikliği					
11	Yönetici ve öğretmenlerin, ders saatleri dışında bir araya gelebilecek zamanlarının az olması					
12	Okul yöneticisinin haftada 6 saat ders okutmak zorunda olması					
13	Okul içinde veya dışında sık sık yöneticiyi meşgul edecek, doğrudan eğitim öğretimle ilgili olmayan iş ve durumların ortaya çıkması					
	<b>C. ÖĞRETİM LİDERLİĞİ KONUSUNDAKİ EĞİTİM VE BİLGİ EKSİKLİĞİ</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
14	Yöneticinin, liderlik ve öğretim liderliği konusundaki eğitim ve bilgi eksikliği					
15	Öğretim programları ile öğretim yöntem ve süreçleri konusundaki formasyon ve bilgi eksikliği.					
16	Öğretim programlarında çok sık ve kapsamlı değişiklikler olması					
17	Yöneticinin, bilişim teknolojileri ile eğitim alanında meydana gelen diğer yenilik ve değişimleri takip etmede yetersiz kalması					
18	Eğitim-öğretimle ilgili mevzuat ve bu mevzuatta yapılan değişiklikler konusunda bilgi eksikliği					
	<b>D. VİZYON KARARLILIK VE CESARET EKSİKLİĞİ</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
19	Yöneticinin, okulun geleceği ile ilgili vizyon eksikliği					
20	Risk alma yönündeki cesaret eksikliği					

21	Yöneticinin genellikle değişime açık olmaması ve değişimden kaygı duyması					
22	Yöneticinin, sorumluluk alma ve karar verme konusunda isteksiz davranması					
23	Yöneticinin, okulun vizyon ve uygulamalarında yeterince kararlı davranmaması					
24	Yöneticinin, üst makamlardan ve çevreden, eğitim-öğretim sürecini geliştirmeye yönelik gerekli kaynağı sağlama konusundaki girişim eksikliği					
	<b>E. MÜDÜR ROLÜNE İLİŞKİN FARKLI BEKLENTİLER</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
25	Okul Müdürlerinin öğretimsel liderlik rolünün tam olarak belirlememiş olması					
26	Yöneticinin kendini daha çok yönetsel işlerle sorumlu görmesi					
27	Öğretmenlerin, yöneticileri, daha çok öğretim liderliği dışındaki yönetsel işlerle görevli ve yetkili görmesi					
28	İl, ilçe ve merkezi yönetimin öğretim liderliği yerine örgütsel liderliğe öncelik vermesi					
29	Okul yöneticisinin, yönetsel işlere nazaran öğretim liderliği konularında daha az ödüle veya cezaya layık görülmesi					
30	Toplum ve okulun değişmesiyle, yöneticilerden, farklı ve birbirleriyle çelişen rol beklentilerinin olması					
31	Yöneticinin, sadece eğitim-öğretimin aksatılmadan yürütülmesine önem vererek öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini ihmal etmesi					
	<b>F. KAYNAK YETERSİZLİĞİ</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
32	Okullarda, sürekli değişen program ve eğitim teknolojilerine uyum için kaynağın yetersiz olması					
33	Personel yetiştirme, geliştirme ve teşvik etmeye yönelik kurum içi kaynak, araç-gereç eksikliği					
34	Öğrencileri öğrenmeye güdüleyen bir eğitim ortamının sağlanması için okul kaynaklarının yetersiz olması					
35	Öğretmen, öğrenci ve velileri sosyal ve moral yönden geliştirmeye, olumlu okul iklimi oluşturmaya yönelik faaliyetler için okullarda kaynak olmaması					
36	Okullarda farklı statülerde öğretmen görevlendirilmesi (kadrolu, sözleşmeli, ücretli, usta öğretici)					

### Ek 3. Anket Uygulanan Okullar Listesi.

#### ANKET UYGULANAN OKULLAR (Uşak Merkez İlçe)

##### A- İLKÖĞRETİM OKULLARI:

- 1- 23 Nisan İlköğretim Okulu
- 2- Ahmet Ali Aşçı İlköğretim Okulu
- 3- Alper Günbayram İlköğretim Okulu
- 4- Atatürk İlköğretim Okulu
- 5- Aybey İlköğretim Okulu
- 6- Aydın Turhan İlköğretim Okulu
- 7- Bedriye ve Kadir Uysal İlköğretim Okulu
- 8- Besim Atalay İlköğretim Okulu
- 9- Bireylül İlköğretim Okulu
- 10- Cumhuriyet İlköğretim Okulu
- 11- Dikilitaş İlköğretim Okulu
- 12- Ergenekon İlköğretim Okulu
- 13- Eşe ve Halil Erdoğan İlköğretim Okulu
- 14- Fatih İlköğretim Okulu
- 15- Ganime Özadam İlköğretim Okulu
- 16- Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
- 17- Gül İlköğretim Okulu
- 18- Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu
- 19- Hasan Hilmi İlköğretim Okulu
- 20- Hasibe ve Mazhar Gürbüz İlköğretim Okulu
- 21- Karaağaç İlköğretim Okulu
- 22- Kurtuluş İlköğretim Okulu
- 23- Mahmut Özgöbek İlköğretim Okulu
- 24- Malkoçoğlu İlköğretim Okulu
- 25- Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- 26- M.Sadık Boz İlköğretim Okulu
- 27- M.Sesli İlköğretim Okulu
- 28- Mehmetçik İlköğretim Okulu
- 29- Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
- 30- Muzaffer Mert İlköğretim Okulu
- 31- N.Dülgeroğlu İlköğretim Okulu
- 32- Nuri Şeker İlköğretim Okulu
- 33- Ö.Bedrettin Uşaklı İlköğretim Okulu
- 34- Özdemirler İlköğretim Okulu
- 35- Timur Ertürk İlköğretim Okulu
- 36- TOKİ Şevkat İlköğretim Okulu
- 37- Turhan Akçay İlköğretim Okulu
- 38- Uğur Serdaroğlu İlköğretim Okulu
- 39- V.Ali Fuat Güven İlköğretim Okulu
- 40- Yaşar Akar İlköğretim Okulu

##### B- LİSELER:

- 1- Alper Günbayram Lisesi
- 2- Hasan Zeki Boz Lisesi
- 3- İzzettin Çalışlar Lisesi
- 4- Orhan Deniz Anadolu Lisesi
- 5- Sait Sabri Ağaoğlu Lisesi
- 6- Uşak Anadolu Lisesi
- 7- Uşak Atatürk Lisesi
- 8- Uşak Fen Lisesi
- 9- Uşak Necati Özen Lisesi
- 10- Vala Gedik Lisesi