

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLÜ

Serkan SOYVURAL

EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP
AĞUSTOS 2014

**T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLÜ

Serkan SOYVURAL

**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GAZİANTEP
AĞUSTOS 2014**

T.C.ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLÜ

Serkan SOYVURAL

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN

EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP
AĞUSTOS, 2014

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Serkan SOYVURAL tarafından hazırlanan“Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolü”, başlıklı Yüksek Lisans Tezi, .../.../2014 tarihinde aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

İMZA

.....
Ana Bilim Dalı Başkanı

Jüri Üyeleri:

Yrd. Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN(Tez Danışmanı)

Yrd. Doç. Dr. M. Ali Akın

Yrd. Doç Dr. Mürşet ÇAKMAK

Doç. Dr. Abdullah DEMİR

Enstitü Müdürü

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

Bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, materyal ve sonuçların tam olarak kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim (Tarih:06/09/2014)

AdıSoyadı: Serkan SOYVURAL

İmzası: _____

ÖNSÖZ

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenler tarafından ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırma Türkiye’de bu alan ile ilgili var olan kısıtlı araştırmalara bir katkı yapmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla çıktığım yolun her kilometresinde bana yardımcı olan olumlu, teşvik edici ve bilgilendirici yorumları ile bu çalışmanın tamamlanmasında çok değerli katkıları olan ve mesleğine olan yaklaşımı, tutumu ile örnek aldığım Sayın hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN’ensuz teşekkürlerimi sunarım.

Bana çalışmalarım, araştırmalarım sırasında gerek duyduğum izinlerin verilmesinde hoşgörü ile yaklaşan okul yöneticilerine, hayallerimi gerçekleştirebilmek için benden sevgilerini, desteklerini, güvenlerini ve anlayışlarını hiç esirgemeyen aileme, dostlarıma sonsuz teşekkürler. Bu araştırmanın sonraki çalışmalar için herkese yararlı olmasını temenni ederim.

Serkan SOYVURAL

Gaziantep, Ağustos 2014

ÖZET**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLÜ**

Serkan SOYVURAL

Zirve Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim, Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, XI+107 Sayfa, Ağustos 2014

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN

Bu araştırmanın genel amacı; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Bu amaçla araştırmada veri toplama aracı olarak Şişman (2004) tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma Batman İlinde merkez ve 5 ilçe sınırları içinde görev yapan 877 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, Bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (VARYANS) teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yüksek derecede sergiledikleri belirlenmiştir. Algılanan öğretimsel liderliğin öğretmenlerin branşına göre farklılaşmadığı, cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi ve görev yerine göre farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre gerek politika üretenlere, gerek uygulayıcılara ve gerekse araştırmacılara öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul yöneticisi, liderlik, öğretimsel liderlik

ABSTRACT**SCHOOL ADMINISTRATOR'S INSTRUCTIONAL LEADERSHIP
ROLES**

Serkan SOYVURAL

Zirve University, Graduate School of Social Science

Department of Educational Administration Economy Inspection and Planning

Master Thesis, XI+107pages, August 2014,

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN

The overall objective of this research is to determine the school administrators' Instructional Leadership Roles according to teachers' opinions. Şişman's (2002) survey form that was used at research about schoolmasters' instructional leadership behaviors has been used as data gathering instrument. The research has been conducted on 877 teacher who works in Batman City; center and five districts. The data has been analyzed with using methods; percent, frequency, arithmetic independent samples t-test, One-Way Analysis of Variance (VARYANS).

As a result of this research, it has been identified that the demonstration level of program leadership behaviors among elementary school administrators, performed in high level. It has been concluded that the perceived instructional leadership did not differ according to teachers' major but differ according to other variables. According to these results, both policy makers and practitioners and researchers were provided with advices.

Keywords: school administrator, leadership, instructional leadership

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	
ETİK BİLDİRİM SAYFASI	
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER	
LİSTESİ	x
KISALTMALAR	
.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
2. LİDERLİK	6
2.1. Liderlik Kavramı ve Teorik Esasları	6
2.2. Liderlik ve Yöneticilik	8
2.3. Liderlik Kuramları	10
2.3.1. Özellik Kuramları.....	10
2.3.2. Davranış Kuramları.....	12
2.3.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları	13
2.3.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları.....	14
2.3.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetimsel Diyafram Modeli	15

2.3.2.4. Mc Gregor'un X ve Y Kuramları.....	16
2.4.3. Durumsal Liderlik Kuramları.....	17
2.4.3.1. Fiedler'in Durumsallık Modeli	18
2.4.3.2. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı	19
2.4.3.3. Yol-Amaç Kuramı.....	20
2.4.3.4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli.....	21
2.5. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar.....	22
2.6. Okul Yönetimi ve Liderlik.....	23
2.7.Öğretimsel Liderlik	24
2.7.1. Öğretim Liderliği Kavramı	24
2.7.2.Öğretimsel LiderlikRolleri.....	28
2.7.2.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	29
2.7.2.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi.....	30
2.7.2.3. Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi.....	31
2.7.2.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi.....	32
2.7.2.5. Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma.....	32
2.7. İlgili Araştırmalar.....	33
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	33
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	40
3. YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Evren	40
3.3. Örneklem.....	41
3.4. Ölçme Aracı	43
3.5. Verilerin Toplanması.....	44
3.6. Verilerin Analizi.....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	46
4. BULGULAR VE YORUMLAR	46
4.1. KİŞİSEL BİLGİLERE AİT BULGU VE YORUMLAR	46
4.1.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgu ve Yorumlar	46

4.1.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.....	46
4.1.1.2. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımları.....	47
4.1.1.3. Öğretmenlerin En Son Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımları ..	47
4.1.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları.....	48
4.1.2.5. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları.....	49
4.1.2.6. Öğretmenin Görev Yeri Değişkenine Göre Dağılımları.....	49
4.2. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR.....	50
4.2.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyi.....	50
4.2.1.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Rollerine Sahip Olma Düzeyi.....	50
4.2.1.2. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rollerine Sahip Olma Düzeyi.....	52
4.2.1.3. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyi	54
4.2.1.4. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyi	56
4.2.1.5. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Rollerine Sahip Olma Düzeyi.....	58
4.2.2. Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri	60
4.2.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	60
4.2.2.2. Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	63
4.2.2.3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	65
4.2.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	70
4.2.2.5. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	76
4.2.2.6. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	79
BEŞİNCİ BÖLÜM	82
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	82
5.1. Sonuçlar Ve Tartışma	82

5.1.1.Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	82
5.1.2.Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olman Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Değişkenlere Göre Sonuçları.....	86
5.2.Öneriler	90
5.3. Araştırmacılara Öneriler.....	91
KAYNAKLAR.....	92
EKLER.....	100
ÖZGEÇMİŞ.....	108



TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar.....	9
Tablo 2. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğretmen Dağılımları	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 3. Öğretimsel Liderlik Roller ve Aracın Alpha Değeri	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 4. Veri Toplama Aracının Dönüş Oranına Göre Dağılımı	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 5. Ölçekte Kullanılan Değer Aralıkları.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyelerine Göre Dağılımları	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 7. Öğretmenlerin Branşına Göre Dağılımları	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 8. Öğretmenlerin En Son Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımları.....	47
Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Dağılımları.....	48
Tablo 10. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları.....	49
Tablo 11. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Dağılımları.....	49
Tablo 12. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Rollerine Sahip Olma	51
Tablo 13. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rollerine Sahip Olma Düzeyleri.....	53
Tablo 14. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyleri.....	55
Tablo 15. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyleri.....	57
Tablo 16. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Rollerine Sahip Olma Düzeyleri.....	59
Tablo 17. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 18. Cinsiyete Göre Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin T Testi Sonucu	62

Tablo 19. Branşa Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	63
Tablo 20. Branşa Göre Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin T Testi Sonucu	64
Tablo 21. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	65
Tablo 22. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 23. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 24. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları	70
Tablo 25. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	71
Tablo 26. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 27. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Scheffe Testi Sonuçları.....	73
Tablo 28. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları.....	76
Tablo 29. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	77
Tablo 30. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 31. Görev Yeri Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin T Testi Sonuçları.....	78

Tablo 32. Görev Yerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin VaryansAnalizi Sonuçları.....	79
--	----

ŞEKİLLER TABLOSU

Şekil 1. Yönetim ve Liderlik Arasındaki İlişki.....	8
--	---

Kısaltmalar

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

ss: Standart sapma

p: Anlamlılık düzeyi

Sd: Serbestlik Derecesi

N: Kişi Sayısı

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde, öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini belirleyen araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve ilgili kavramlar açıklanmaktadır.

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Eğitim insanlık tarihi kadar eskidir. Daha önce informal ortamlarda gelişen eğitimolgusu insanın yerleşik hayata geçmesiyle formel bir yapıya dönüşmüştür. Bu formel yapınınadı okuldur. Okullarda planlı ve programlı bir şekilde öğrencinin davranışlarınındeğiştirilmesine yönelik faaliyetler yürütülmektedir (Yörük ve Akdağ, 2010). Eğitim sisteminde asıl üretim işlemi okulda yapıldığı için sistemin kilit, stratejikve vazgeçilmez ögesi okuldur. Okulun bütün üst sistemleri, diğer eğitim örgütlerine mekanizmalar, okulun işlerini yerine getirmesine yol gösterici ve destek rolünü üstlenmektedir (Gökyer, 2010:115).

Çağımızda hızla gelişen teknoloji ve yeniliklere paralel olarak eğitim alanında da çeşitli gelişmeler söz konusu olmuştur. Eğitim yönetimi alanını da etkileyen bu gelişmeler yeni yönetsel yaklaşımları da beraberinde getirmiştir. Başta okullar olmak üzere eğitim kurumlarının yaşadığımız gelişmelere uyum sağlamları ve beklentileri karşılayabilmeleri için okul yöneticilerinde bazı yeni nitelikler aranmaktadır. Bu niteliklerin başında “liderlik rolü” gelmektedir. Geleneksel eğitim yönetimi yaklaşımı okul müdürlerinden sadece program yönetimini beklerken, yeni dönüşümler sonrasında okul müdürünün öğretim lideri olması beklenir olmuştur (Özden vd., 2004:197).

Topluma liderlik eden kurumlardan olan okullar çağın getirdiği değişimlerden etkilenmektedir. Okulların artık sadece eğitim yönüyle değil ayrıca; topluma ve öğrencinin duygusal yanına da açık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlılığı yüksek, toplum gözündeki manevi değerini geliştirerek koruyan,

işgöreniyle işbirliği içinde olan, demokrasiyi öğreten, öğretirken demokratik olan, günümüz dünyasının rekabetçi ortamına hazır, hayatın somut yanından kopmadan dış çevrenin zararlı etkilerine direnebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken kendi yapısını da sorgulayan, değişime açık örgüt yönüyle de işlevselleşmesi beklenmektedir. Bunu gerçekleştirmek için ise, okulların yönetiminde yeniliklere açık ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesi ön gerekliliklerin başında gelmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010: 765)

Öğretimsel liderlikte ana hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Bu çerçevede, okul ve çevresinin tamamen öğretime odaklı ve üretken bir biçimde düzenlenmesi hedeflenmiştir (Çelik, 2003:183). Okulda pozitif bir öğretim ortamı oluşturmak, öğrencilerin akademik başarısına odaklanmak, eğitim-öğretim programlarında bütünlük sağlamak ve öğrenmeyi olumsuz etkileyebilecek unsurları ortadan kaldırmak, okul müdürünün öğrencilerin başarısını artırmak ve başarılı bir öğretimi sağlamak adına yapabileceği etkinliklerin başında gelir (Özden, 2002: 146).

Öğretim liderliğinde öğretmenin liderlik davranışını geliştirmesi atılması gereken ilk adımdır. Okuldaki yönetici ve öğretmenlerin gerek bireysel, gerek örgütsel düzeyde liderlik niteliklerini öğrenmeleri önemlidir. Eğitimde liderin tutumu emretmek değil, öğretmen ve eğitimcileri öğrenmeye ikna etmektir. Lider gücünü koltuğundan değil, öğrenme kapasitesinden aldığı farkında olmalıdır. Modern eğitim lideri, öğrenime ve kişisel gelişime odaklanmalıdır (Çelik, 2003:202).

Toplumlar, toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli kurumlar ve örgütler oluşturmuştur. Bunlar, toplumun ihtiyacı olan mal ya da hizmetlerin üretilmesi amacıyla oluşturulmuş yapılardır. Okullar genel olarak hizmet üreten örgütler olarak tanımlanır. Eğitim sistemi ve okullar, toplumsal ihtiyaçlardan biri olan eğitim ihtiyacını karşılamak için oluşturulmuştur (Şişman, 2007: 29).

Eğitim sistemi içerisinde temel amaçların somut bir takım etkinliklere dönüştüğü alanlar okullardır. Okulların etkililiği eğitim sisteminin niteliğini doğrudan belirleyen temel unsurdur (Ekinci, 2010:735). Okulların etkililiği ve amaçlar çerçevesinde başarısı, toplumun geleceğini doğrudan etkiler. Okulların etkililiği ve amaca ulaşmasını belirleyici ana unsur ise okulun ve okulların temel işlevi olan öğretimin nasıl yönetildiği ile doğrudan ilişkilidir (Memduhoğlu, 2007:87).

Bu çalışmanın problemi, öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini belirlenmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranacaktır.

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirmektedir?

- 1) Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolüne ne düzeyde sahiptir?
- 2) Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne ne düzeyde sahiptir?
- 3) Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne ne düzeyde sahiptir?
- 4) Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne ne düzeyde sahiptir?
- 5) Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması davranışlarına ne düzeyde sahiptir?

2. Öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile;

- 1) Öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6) Öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul müdürleri eğitim programlarının etkili bir şekilde öğretim sürecinde uygulanmasında önemli bir yere sahiptir. Okul müdürleri programın uygulanma sürecini, programın günlük ve yıllık planlarda belirlenen hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyinden sorumludur. Eğitim öğretim sürecinde kullanılan eğitim programlarının uygulanma sürecinde okul müdürlerinin bu süreci ne kadar iyi yönetebildiklerini, programın uygulanışında ne kadar liderlik yapabildiklerini ortaya çıkarmak istenilen başarı düzeyine ulaşabilmede oldukça önemlidir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin belirlenmesi programların etkili bir şekilde uygulanmasının belirleyicisi olmaktadır. Bu bağlamda bu alanda yapılacak bir çalışma mevcut yapıdaki durumu tespit edip, eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler sunulmasını sağlayacaktır.

1.3. Sayıtlar

Bu araştırmada anket yoluyla edinilen bilgiler, örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır. Ayrıca veri toplama araçları araştırma amacıyla elde edilecek bilgiler için yeterlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ele alınmıştır.

Araştırmada Batman ili sınırları içinde bulunan (ilçeler dâhil) resmi ana okulları, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlere veri toplama araçları uygulanarak çalışma için gerekli veriler elde edilmiştir. Bu nedenle bu çalışma Batman ili sınırları içinde bulunan örnekleme dâhil edilen resmi okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Liderlik: Liderlik kurum amaçlarının gerçekleştirilmesi için, kurum çalışanlarının ihtiyaçlarını, bireyler, gruplar ve çevre arasındaki ilişkileri düzenleyen, bireyler ve birimler arasında iletişim, etkileşim ve eşgüdümü sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Özsalmanlı, 2005: 138).

Öğretim Liderliği: Genel olarak eğitim programı, akademik başarı ve öğretimsüreçleri ile ilgili etkinlikleri merkeze alan okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır (Hallinger ve Murphy, 1987, s.54-61;Akt: Akgün, 2001).

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİDERLİK

2.1. Liderlik Kavramı ve Teorik Esasları

Liderlik kavramı etimolojik manada ele alındığında Anglo-Sakson kökenli olup “yol” ya da “yön” anlamı içermektedir. Lider kelimesinin Yunancada karşılığı “hegemon”, Romalılarda ise “dux” kelimesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kelimeler de yol ya da seyahat anlamını ifade etmektedir. Lider kelimesi 1755 yılında il defa Samuel Johnson tarafından hazırlanan sözlükte “kaptan, kumandan, önden giden kimse” olarak tanımlanmış, liderlik kelimesi ise ilk olarak 1828 yılında Webster Amerikan Sözlüğünde yer almış ve “liderin durumu, koşulları” olarak ifade edilmiştir. Lider kelimesinin Türkçe karşılığı ise “önder” kelimesidir. Ancak lider kelimesinin dilimize yerleştiği ve yapılan çalışmalarda önder kelimesinin pek kullanılmadığı gözlenmiş bunun yerine daha lider kelimesi kullanılmaktadır (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009:3).

Liderlik 1920’li yılların başından itibaren üzerinde çokça çalışılan konuların başında olmuştur. (Bakan ve Büyükbeşe 2010:73). Liderliğin, çok sayıda farklı tanımlaması yapılmıştır. Bu tanımlamalardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

Adair’e (2004:63) göre liderlik, insanları belli bir yolu takip etmeleri konusunda etkileme etkinliğidir. Sütçü’ nün (2008:32) WarrenBennis’ den aktardığına göre, Bennis liderlik kavramına ilişkin olarak “Liderlik, tıpkı güzellik gibidir. Onu tanımlanması güçtür; ama gördüğünüzde tanırırsınız” demiştir. Ribiere ve Sitar (2003: 43) liderliği, “astların, belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesinde katkısı olacak bütün yeteneklerini ortaya koymalarını sağlayacak hevesliliğini ve kuruma olan bağlılığını ortaya çıkarabilme süreci” olarak ifade etmektedirler. Katz ve Kahn (1971: 371)’a göre, hiç bir sözcük liderlik kavramı kadar hoyratça ve farklı anlamlarda kullanılmamıştır. Liderlik, bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir kadronun özelliği, bazen de bir davranış biçimi olarak kullanılmıştır. Liderliği tanımlamanın güçlüğüünün temelinde, bu sözcükte hem niteleyici, hem değerlendirici

birçok ögenin bir arada bulunması önemli rol oynamaktadır (Akt: Gül ve Şahin, 2011: 239). Yapılan tanımlardan yola çıkarak liderliği, bir grubun ve ortak amaçların varlığında anlam kazanan etkileme süreci ve gruplar üzerinde etkili olan kişiler olarak özetlemek mümkündür (Bakan ve Büyükbeşe, 2010:74; Feyerhem ve Rice, 2002: 346; Ensari 2009:82).

Liderlik kurum amaçlarının gerçekleştirilmesi için, kurum çalışanlarının ihtiyaçlarını, bireyler, gruplar ve çevre arasındaki ilişkileri düzenleyen, bireyler ve birimler arasında iletişim, etkileşim ve eşgüdümü sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Özsalmanlı, 2005: 138). Lider de, başkalarını belirli bir amaç yönünde davranmaya yönelten kişidir veya bir grup insanın kendi kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek için emir ve talimatı yönünde davrandıkları kişi liderdir (Ertürk, 2009: 151).

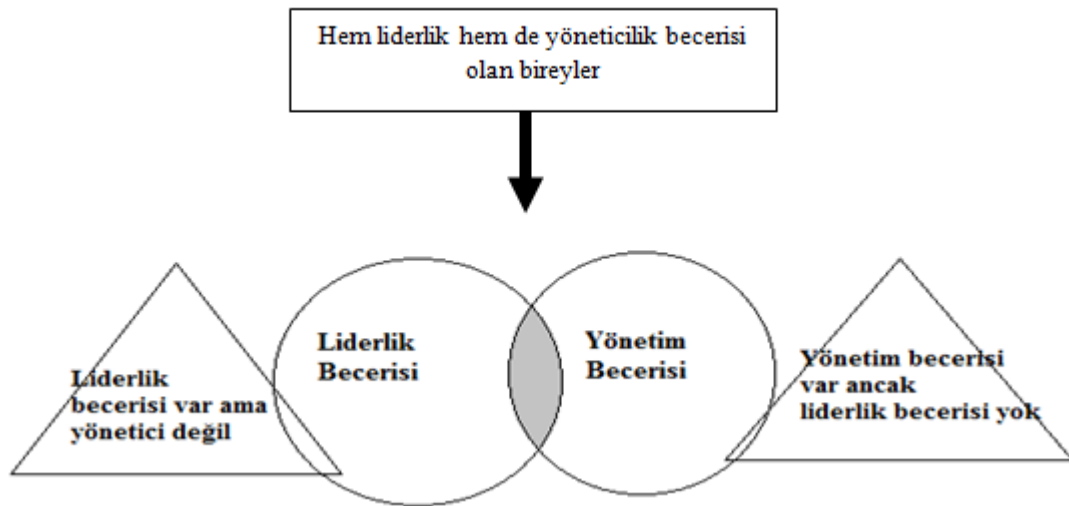
Eğitim örgütleri insan odaklıdır. Bu örgütlere, farklı yaşam koşullarına sahip, farklı kültürlerden, olumlu ya da olumsuz davranışlara sahip öğrenciler gelmektedir. Tüm öğrencilerin eşit düzeye getirilmesini sağlayacak olan, olumsuz davranışların olumluya dönüştürülmesini sağlayacak ortamı yaratacak olan kişi, o örgütün lideridir. Bir okulun başarılı olabilmesi, kaliteli ve yararlı bireyleri topluma sunabilmesi için etkili bir lidere gereksinimi vardır (Ülker, 2009: 14). Bir lider olmak ya da liderlerden birisi olmak, liderin kişiliğindeki farklılığı ortaya çıkarmaktadır. Liderliğin sanat ve bilim boyutlarının her ikisini de kullanabilenler diğerlerinin performanslarını yükseltmek için yetenek ve hünelerini kullanırlar. Liderlik sihribazlık değildir (Ersoy, 2012: 123). Günümüz kurumlarında liderlik, kurumsal amaçlara ulaşmada temel kavramlardan biri haline gelmiştir.

Liderler, ellerinde bulunan çeşitli güç kaynaklarını kullanarak örgütsel hedefleri gerçekleştirme doğrultusunda astlarını, diğer bir deyişle ile izleyenlerini etkileyebilmektedirler (Akbaba ve Erenler, 2008: 22).

2.2. Liderlik ve Yöneticilik

Yönetim, örgütsel amaçlara başka insanların güçleriyle ulaşma sürecidir. Yönetim, amaçlara yönelik beşeri ve psiko-sosyal bir süreçtir. Yönetim bilimcilerin hem fikir oldukları tanıma göre yönetim; örgütün sahip olduğu maddi varlıkları değerlendirerek örgüt amacını gerçekleştirme sanatıdır (Çam 2011:17).

Lider ile yönetici birbirlerinden ayrı kavramlardır. Yönetici, işleri doğru yapar; lider ise doğru işleri yapar. Yönetici olan kişi, kuralları yürütmekle ilgilenir; lider ise, kuralları biçimlendiren kişidir. Yönetici, ağaçlarla ilgilenirken; lider daha geniş bir bakış açısına sahiptir ve ormanla ilgilenir (Lunenburg ve Ornstein 1996,Akt: Özdemir ve Sezgin 2002: 269).



Şekil 1: Yönetim ve Liderlik Arasındaki İlişki

(Kaynak: Plunkett ve Attner, 1992, Akt: Özdemir ve Sezgin, 2002:270).

Bennis (1999: 64-66) benzer bir ifadeyle yöneticilik ile liderlik arasında derin farklar olduğunu öne sürmüştür. Ona göre her ikisi de önemlidir. Yöneticilik uygulamaya koymak, işleri yürütmek, yönetim ve sorumluluğu üstlenmek anlamına gelir. Liderlik ise etkilemek, tutulacak yolu ve yönü seçmek, davranışları ve görüşleri yönlendirmektir. Aradaki fark çok önemlidir. Bu farklar, bir yandan gelecek perspektiflerini ve kararlarını gerektiren görev ayırımında ortaya çıkarken öte yandan

da günlük işlerin doğru yapılması, yani verimlilikte belirginleşir (Akt: Demiral2009:3).Tablo 1’ de lider ile yönetici arasındaki farklarıözetlemektedir.

Tablo 1. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar

Lider	Yönetici
Değişmeyle ilgilenir.	Yapıyı korumayla ilgilenir.
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Konuşma metnini kendisi yazar.	Yazılan konuşma metnini okur.
Moral otoriteye dayanır.	Bürokratik otoriteye dayanır.
İzleyenlere mücadele ruhu aşilar	Mutlu topluluğu korur.
Vizyon sahibidir.	Liste ve bütçe sahibidir.
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.	Ödül ve cezaya dayalı gücü denetler.
Güdüler.	Denetler.
İlham verir.	Düzenler.
Aydınlatır.	Eşgüdümler.

(Kaynak: Starratt 1995:10, Akt: Çelik 2011)

Liderin tutkulu, yenilikçi, dürüst ve risk alabilme gibi sahip olması gereken birçok özelliği bulunmaktadır. Ancak bir liderin sahip olması gereken en önemli özelliği karizmasıdır. Liderlik yönetim kademesinin en üstünde bulunmak değildir. Örgütün her kademesini işgal eden kişiler de birer lider olmalıdırlar (Ersoy, 2012: 123).Liderlerin kuruma olan katkıları bakımından sahip oldukları özellikler aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Bolat ve diğerleri, 2008: 170-172);

- Lider yol gösterici ve yönlendirici olmalıdır.
- Lider motive edici olmalıdır.
- Lider çalışanların performansını yönetebilmelidir.
- Lider örgütsel bir kültür yaratmalı ve bunu geliştirmelidir.
- Lider esnek bir örgüt yapısı kurmalı ve bunu geliştirmelidir.
- Lider ekip çalışmasına önem vermelidir.
- Lider çalışanların iş ve özel yaşamlarını dengede tutmalıdır.
- Grup üyelerini iyi tanımalı ve güvenmelidir.
- Doğru ve hızlı karar almalıdır.
- Demokratik olmalı, grup üyelerinin kararlara katılımını sağlamalıdır.

- Umutsuzluğa kapılmamalı çevresine sürekli güven vererek, morali yüksek tutmalıdır.
- Zamanı iyi kullanmalıdır.
- Gerektiği zaman risk üstlenmelidir

2.3. Liderlik Kuramları

Liderlik konusunun örgüt ve grup davranışlarını gerçekten etkilendiğinin bilinmesine rağmen, 20. yüzyıla kadar liderlikle ilgili bilimsel araştırmalara rastlanmamıştır. Yapılan ilk çalışmalara bakıldığında daha çok liderin kişisel özellikleri üzerinde durulduğu görülmüştür. Ancak araştırmaların sadece bu alanda yapılması tutarlı bulguların üretilmediğini ve anlamsız bazı spekülasyonlarla bozulduğunu göstermiştir. Bu yüzden daha sonra liderin kişisel özelliklerinin yanında davranışsal özelliklerinin de incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Özkalp, 2004: 147).

Liderlik konusunun daha iyi anlaşılabilmesi için liderlikte ilgili geliştirilen çeşitli teori ve yaklaşımların incelenmesinde yarar vardır. Her kuram liderlik konusunun farklı yönlerini ele almış ve değişik değişkenlere ağırlık vermiştir (İlgar, 2005: 58). Literatürde, birçok araştırmacının liderlikle ilgili çeşitli çalışmalar yapmış olduğu ve çeşitli teori ya da yaklaşım geliştirdikleri görülmektedir. Liderlik konusunda ileri sürülen başlıca Özellik Kuramı, Davranış Kuramı ve Durumsallık Yaklaşımıdır. Bu kuramlara ilişkin bilgilere aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

2.3.1. Özellik Kuramları

Liderlik konusundaki ilk çalışmalar ve liderin ortaya çıkış konusundaki geleneksel incelemeler özellikle liderlik niteliklerinin araştırılmasıyla başlamıştır. Bu kuram başarılı bir liderin sahip olması gereken özellikleri belirlemeye çalışır. Özellikler kuramı, 1930'dan 1950'ye kadar çok tutulmuştur. Bu konuda yapılan bütün çalışmalar liderin özelliklerine yöneliktir. Ancak her bilim adamı yaptığı incelemeler sonucu yeni yeni özellikler tespit etmiştir. Bu nedenle liderin sahip

olması gereken niteliklerin listesi giderek genişlemiş dolayısıyla araştırmacılar bir fikir birliğine varamamışlardır (Güney, 2000: 156).

Liderlik alanında yapılan ilk çalışmalarda, liderlerin insanüstü niteliklere sahip olup olmadıkları sorgulanmıştır. İzleyen yıllarda, liderlik özellikleri üzerine çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Ancak hiçbir zaman etkili liderlik için gereken özellikler ve nitelikler konusunda hemfikir olunamamıştır. Düşünürlerin üzerinde tartıştıkları, ancak fikir birliğine varamadıkları Özellik Kuramına ilişkin özellikler belirlenmiştir (Gürüz ve Gürel, 2006: 296);

Fiziksel Özellikler: Boy, ağırlık -kilo-, güçlülük, yaş, fiziksel olgunluk belsağlık durumu, çekicilik düzeyi vb. (Gürüz ve Gürel, 2006: 296). Boy ve ağırlık gibi iki özelliğin liderlikle ilişkisi konulu araştırmalarda liderlerin daha uzun boylu oldukları sonucuna varmıştır (Ilgar, 2005: 58).

Düşünsel Özellikler: Zekâ, öngörü yeteneği, inisiyatif kullanabilme, kan sorumluluk alabilme, girişimcilik ruhu, risk üstlenebilme, kendini geliştiren önem verme, vizyon sahibi olma vb. (Gürüz ve Gürel, 2006: 296). Lider olanlar lider olmayanlara kıyasla zeka yönünden daha üstündür. Yüksek zekaya sahip kişiler daha iyi ve doğru düşünmekte, olayları neden sonuç ilişkisi içinde değerlendirebilmektedir. Zeki kişiler daha açık fikirlidir ve diğerlerinin düşüncelerinden yararlanmanın önemini bilmektedir. Aynı şekilde zeki insanlar orijinal fikirlere sahiptirler, taklit etmekten hoşlanmazlar (Ilgar, 2005: 59).

Duygusal Özellikler: Algılama, kendini kontrol etme ve motive etmeye başarma duygusunun yüksekliği, hırs vb.(Ilgar, 2005: 59).

Sosyal Özellikler: İletişim yeteneği ve yetkinliği, arkadaş canlısı, güvenilirlik, dışa dönük sosyal yapı vb. (Gürüz ve Gürel, 2006: 296). Liderliği belirleyen kritik etmenlerden biri de iletişim miktarı özel etkinlik düzeyidir. Genelde iletişim açısından en etkin üye aynı zamanda grubun lideridir; zira en etkin kişi aynı zamanda grup üzerinde en etkili olan kişidir. Konuşmanın akışını belirleyen (ve çoğunu) yapan sorular sorarak iletişimi başlatan, çeşitli fikirler ileri süren, emirlerini çoğunu veren o'dur. Grubun her etkinliğinde odak noktasındaki rol o kişiye aittir (Ilgar, 2005: 59).

Ayrıca Hoy ve Miskel (2010:379) ise liderlikle ilişkili kişisel faktörleri beş grupta incelemiştir. Bunlar;

- 1) **Kapasite:** Zekâ, hazır olma, sözel iletişim yeteneği, özgünlük, yargılama.
- 2) **Kazanım:** Burs, bilgi, atletik başarı.
- 3) **Sorumluluk:** Bağlantılı olma, başlatıcı olma, süreklilik, özgüven, mükemmeliyet arzusu.
- 4) **Katılım:** Aktivite, sosyalleşebilme, birlikte çalışma, uyum sağlama.
- 5) **Statü:**Sosyo-ekonomik durum, popülerlik.

Özellikler kuramıyla ilgili çalışmaların ortaya koyduğu ve lideri ya da liderliği algılamamıza katkı sağlayacağına inanılan özelliklerin çoğunun aynı anda bir kişide bulunmasının mümkün olmaması ve bu özelliklerin kolaylıkla ölçülememesi, liderlikle ilgili başka arayışları üretmiştir (Çağlar, 2004: 8). Özellik kuramı, liderler ile lider olmayanlar arasındaki farkı açıklamaya yetmemiş ve liderlerin “davranışları” üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Üstelik davranışlar kişilik özelliklerine göre daha somut, gözlenebilir ve ölçülebilir niteliktedir.

2.3.2. Davranış Kuramları

Özellikler Kuramı üzerine yapılan ilk araştırmaların başarısızlıkla sonuçlanması liderlik uygulamacıların başka yönere doğru gitmeye itmiş ve bu kez yapılan çalışmalar liderlerin özelliklerinden, gerçek liderlerin sergiledikleri davranış tarzları üzerinde yoğunlaşmıştır. Liderlik izleyenlerden bir alanda farklılık ise bu onların farklı davranışlarında aranmalıdır diyen davranışsal kuramcılar, Özellikler Kuramında oldukça farklı görüşler öne sürmüşlerdir. Özellikler Kuramı, grup ya da örgütlerin yönetilmesinde “doğru” kişiyi seçmek için bazı temeller ararken, davranış kuramcıları liderlerin başarılı olmaları için gerekli davranış tarzlarını bulmaya ve kişileri bu yönde eğitmeye yönelmişlerdir. İki kuram arasındaki farklılık önerdikleri varsayımlarda yatmaktadır (Aşan ve Aydın, 2006: 299).

Davranış kuramının temel dayanağı, liderleri etkin ve başarılı kılan özelliklerin, liderin kişisel özelliklerinden çok, onun liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olmasıdır. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda, liderlerin davranışlarının temel

yönelimi belirlenmeye çalışılmıştır (Yörük, Dündar ve Topçu, 2011: 104). Davranışsal Liderlik Teorisi'nin gelişmesinde çeşitli uygulamalı araştırma ve teorik çalışmaların katkıları olmuştur. Bu çalışmaların sonucu olarak çeşitli liderlerin tarzları belirlenmiş ve bunların etkinlikleri araştırılmıştır. Söz konusu bu çalışmalar sırasıyla aşağıda verilmektedir (Çetin ve Beceren, 2007: 126).

Davranışçı kuramlar lider davranışını analiz ederken grubun yapı ve işlevini de araştırmışlardır. Davranışçı kuramlara göre etkili lider bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler: 1. Görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek çalışanları daha kaliteli iş yapmaya yöneltir. 2. Grup üyelerine destek sağlayarak çalışanların bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur (Çeyiz, 2007: 6).

Davranışsal kuramla ilgili çalışmaları; Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmaları ile Blake ve Mouton'un geliştirdiği Yönetim Tarzı (managerialgrid) ve McGregor'un X ve Y Kuramı olmak üzere dört şekilde ele almak mümkündür.

2.3.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışması

Davranışsal Liderlik kuramının gelişmesine büyük katkıda bulunan çalışmalardan birisi 1945'de başlayan Ohio State Üniversitesi liderlik çalışmasıdır. Askeri ve sivil pek çok yönetici üzerinde yapılan bu çalışmanın amacı, liderin nasıl tanımlandığını tespit etmek olmuştur (Koçel, 2007: 450). Ohio State Üniversitesi çalışmalarında liderlik davranışlarını iki önemli bağımsız değişkenin önemli olduğu belirlenmiştir. İki faktör, "kişiyi dikkate alma" ve "insiyatif"tir. Liderlik davranışlarının bu iki faktör etrafında toplandığı görülmüştür (Ertük, 2009: 154).

Kişiyi dikkate alma faktörü liderin grup üyeleri üzerinde güven ve saygı yaratması, onlarla dostluk ve arkadaşlık oluşturması şeklindeki davranışları ifade etmektedir. Kısaca bu faktör liderin, davranışlarına izleyicilere önem vermesini ifade etmektedir.

İnsiyatif faktörü ise liderin, planlanan amaçlarla ilgili olan işin zamanında bitirilmesi için amaç belirleme, grup üyelerini organize etme, haberleşme sistemini tespit etme ve işe ilişkin süreleri belirleyerek bu yönde talimat verme şeklindeki

davranışları ifade etmektedir. Ohio Stat çalışmalarının bulguları şunlar olmuştur (Ertük, 2009: 154-155);

- 1) Liderin kişiye önem veren davranışları arttıkça çalışan devir hızı ve devamsızlığı azalmaktadır.
- 2) Liderin insiyatife önem veren davranışları arttıkça grup üyelerinin performansı artmaktadır.

2.3.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışması

Davranışsalliderlik çalışmalarından bir diğeri de Michigan Üniversitesi Liderlik çalışmalarıdır. 1947'lerde Michigan Üniversitesi'nde RensisLikert yönetiminde yapılan bu çalışmanın amacı, grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörleri belirlemektir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011: 255). Devlet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi tarafından yapılan araştırmalarda lideri açıklayan iki önemli davranış türü ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki insan odaklı davranış, ikincisi ise görev odaklı davranıştır (Besler, 2012: 174):

- 1) **İnsan odaklı ya da ilişki yönelimli davranışa** yönelen liderler çalışanlarıyla yakın ilişkiler kurmakta, ihtiyaç ve arzularına yakından ilgi göstermekte ve tutum ve davranışlarına saygılı olmaktadır. Yetki devrine önem veren, çalışma koşullarını iyileştirmeye çalışan, çalışanların tatminini artırarak kişisel gelişimleri ile yakından ilgilenen davranış türüdür.
- 2) **Görev odaklı veya işe yönelik davranışa** yönelen liderler iş süreçleri, işle ilgili formaliteler, kural ve prosedürler vb. konularda sistem kurma ve sonuç odaklı davranışları benimsemektedirler. Grup üyelerinin önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını yakından kontrol eden ve resmi otoritesini kullanan bir davranış türüdür.

Ohio çalışmalarından çıkan sonuç liderlik tarzının tek boyutlu olmadığı, hem görev odaklı hem de insan odaklı liderlik tarzının üstün başarı sağlayabildiği görülmüştür. Michigan Araştırmaları ise kişiye yönelik bir liderlik davranışının daha etkin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.3.2.3.Blake ve Mouton'un Yönetimsel Diyagram Modeli

Bu kuram Blake ve Mouton tarafından Ohio Üniversitesi Liderlik Araştırmalarındaki yönetimsel eğitim programının bir matris yapıya adapte edilmesiyle elde edilmiştir (Zel, 2001:106). Ohio Eyalet Üniversitesi modeline göre popüler bir terminoloji kazandıran Blake ve Mouton, örgütlerin evrensel nitelikte ortak oldukları özelliklerin amaç, insan ve hiyerarşi olduğunu belirtir. Onlara göre, örgütsel amaca ulaşma süreci, çalışan insanların çabalarıyla ve bazı kişilerin diğerlerinin üzerinde olması ve onları yönlendirmesiyle olasıdır. Örgütlerle ilgili bu üç ortak noktanın nasıl ilişkilendirileceği konusunda Blake ve Mouton Yönetimsel Diyagram Modelini sunmaktadır. Buna göre, bir yöneticinin “üretim” ile ilgisi, çalışan “insanlarla” ilgisi ve bu ikisinin” ast-üst” ilişkisi içerisinde birbiriyle bağlantısı, yönetim ve önderlik tarzını belirleme açısından önem taşımaktadır. Yöneticinin üretime ya da insana ilgi arasındaki seçenekleri, yöneticinin bulunduğu önderlik tarzı içerisinde hiyerarşiyi nasıl kullandığını göstermektedir. Bu diyagram üzerinde her bir nokta bir yönetim tarzına işaret etmektedir. Yöneticilerin bu tarzları seçişi, ya bireyin içinden ve gelişme sürecinden kaynaklanabilir veya bireyin hemen dışındaki durumlardan doğabilir ya da örgütsel sistemin özellikleri sonucu ortaya çıkabilir (Aşan ve Aydın, 2006: 304-305).

Blake ve Mouton'un yönetim gözeneği kuramına göre seksenbir çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmakla birlikte bu liderlik biçimlerinin beş temel liderlik biçimi olarak özetlenebilmektedir (Budak ve Budak, 2004: 401-402);

- 1) **CıvıLiderlik:** İş başarımı ve astların iş doyumunu açısından en az gayret gösteren liderdir. Bu Liderin bulunduğu ortamda üst düzeyde üretim sağlanamaz ve bireyler arası çatışmaların önüne geçilemez. Lider, sorunları görmezlikten gelir veya bu sorunların çözümünü erteler. Sıradan bir grup üyesinden farksızdır.
- 2) **Şehir Kulübü Liderliği :** İşe en az, kişiye en fazla yönelimli liderdir. Üretimin arkadaşlık ortamı içinde gerçekleşmesini bekler. Örgütsel amaçların başarılmasını ister ancak bu konuda astlarına baskıcı davranmaz. Bu tip liderle örgütsel başarımı sağlamak zordur.

- 3) **Orta Yolcu Liderlik:** Çalışanların doyumunu ile iş başarımını orta ölçüde dengeleyen liderdir. Üretim arttırılmaya çalışılır, ancak maksimize edilemez.
- 4) **Görev Liderliği :**Bu lider, işe en çok, kişiye en az ilgilidir. Örgütsel hedeflere ulaşabilmek için, iş yeri koşullarını maksimum verimlilik sağlayacak şekilde düzenler. Ancak, işyerinin sosyal yönünü dikkate almaz. Fikir geliştirmek lidere aittir, astların düşünmesi ve fikir değiştirmesi değil, verilen emirleri yerine getirmesi beklenir.
- 5) **Ekip Liderliği :**İşe ve kişiye en fazla yönelimli olan liderlerdir. Ortak örgüt amaçları etrafında, sosyal ilişkileri en üst düzeyde tutarken, işbaşarımının da yüksek olmasını ister. Başarı güdüsü yüksek bireyleri işe alır ve bu kişileri örgütsel amaçları etrafında toplar. İşgörenlerin arzu ve hırsları sayesinde hem etkin ve verimli bir biçimde örgütsel başarıları elde eder ve hem de çalışanların arzu ve gereksinimlerini etkili bir şekilde karşılar.

Kuram bunlardan ekip çalışması liderliğinin en etkili liderlik davranışını yansıttığını savunur. Bu yaklaşım, yazarlara göre artan iş başarımı, düşük devamsızlık ve düşük işi terk etmeyle sonuçlanacaktır. İşlerin zenginleştirilmesi ve astların kararlara katılması durumlarında ekip çalışması önderliğinin etkisi daha da artacaktır (Aşan ve Aydın, 2006: 305).

2.3.2.4.McGregor'un X ve Y Kuramı

Douglas McGregor'un geliştirdiği kurama göre, yöneticilerin davranışlarını belirleyen faktörlerden birisi, onların insan davranışları hakkındaki varsayımlarıdır. Bu varsayımlar, birbirine zıt görüşleri içeren iki grupta toplanarak "X ve Y Kuramları" olarak adlandırılmıştır (Şimşek ve Çelik, 2009: 55).

X Teorisine göre lider, insanı örgüt amaçlarına uyan pasif bir unsur olarak kabul etmekte ve otoriter bir davranış göstermektedir (Besler, 2012: 175):

- Birey çalışmayı sevmez ve mümkün olduğu kadar işten kaçmaya çalışır.
- Birey sorumluluk yüklenmek istemez, fazla istekli değildir ve güvenceyi her şeye tercih eder.

- İnsanları çalıştırmak için zorlamalı, yakından kontrol edilmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için gerektiğinde cezalandırılmalıdır.

Y Teorisine göre lider, insanı güdülenmeye ve sorumluluk yüklenmeye açık bir unsur olarak kabul etmekte ve demokratik bir davranış göstermektedir:

- Birey için çalışma oyun ve dinlenme kadar doğaldır.
- Birey doğuştan tembel değildir. Onu bu hale getiren tecrübeleridir.
- Birey belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır.
- Her insanın potansiyeli vardır. Uygun şartlar altında kişi bunları geliştirir ve daha fazla sorumluluk yüklenmeyi öğrenir.
- Yöneticinin yapması gereken uygun bir ortam yaratmak suretiyle insanın kendisini geliştirmesini ve sahip olduğu enerjiyi amaçları doğrultusunda kullanmasını sağlamaktır.

Buna göre X teorisi inancındaki liderler daha çok otoriter ve mücadeleci bir davranış gösterirken; Y teorisinin varsayımlarını benimseyenler daha çok demokratik ve katılımcı (participative) bir davranış gösterecektir (Koçel, 2007: 454).

2.4.3. Durumsal Liderlik Kuramları

Durumsallık yaklaşımının temel varsayımı, değişik koşulların değişik liderlik tarzlarını gerektirdiğidir. Her duruma uygun tek tip liderlik tarzı yoktur (Bakan ve Büyükbeşe, 2010: 75). Durumsallık kuramları; (1) liderin göreve yönelik gösterdiği davranışlar, (2) karşılıklı ilişkilere gösterdiği davranışlar, (3) izleyicilerin belirli bir iş veya faaliyeti yaparken gösterdikleri, hazır olma seviyesi arasındaki karşılıklı etkileme bağlıdır (Dilts 1996:203). Durumsal liderlik teorisi Ken Blanchard ve Paul Hersey adlı iki ABD’li bilim adamına ait, basit ve pratik geçerliliği olan bir teoridir (İzğören, 2008: 158).

Durumsal kuram olarak ifade edilen yaklaşımların çıkış noktası ise “her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” anlayışına

dayanmaktadır. Kurama göre, farklı ortam ve farklı gruplarda farklı liderlik davranışları söz konusudur (Şişman, 2002:6).

Durumsallık kuramlarında açıkça bilinen üç önemli yaklaşım şunlardır; F.Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı, Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı ve Robert House ve Martin Evans'ın Yol-Amaç Kuramıdır. Bu kuramların ortak noktası; görev ya da ilişki ağırlıklı bir liderlik tarzının her durum ve koşulda geçerli olmayacağı, bazı durumlarda görev merkezli bir liderlik tarzının etkinliğe neden olabileceği, bazı durumlarda da tersine ilişki merkezli bir liderlik tarzının verimli ve etkin olabileceği şeklinde ifade edilebilmektedir (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010: 135). Bu kuramlara ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

Durumsallık teorisinde geliştirilen bazı yaklaşımlar ise, Yol-Amaç Kuramı, Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı, Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı gibi yaklaşımlardır.

2.4.3.1.Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı

Liderlikte durumsallık kuramını ilk kullanan kişi Fred Fiedler'dir. Bu kurama göre lider ortamın uygun olup olmamasına bağlı olarak ortaya çıkar. Sorunlu bir ortamda lider ortaya çıkabileceği gibi çıkmayabilir de. Ortam sorunlu olsun ya da olmasın lider ancak durum uygun olduğu zaman ortaya çıkar (Başaran, 2008:102). Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Teorisi, durumsallık yaklaşımları içinde en çok bilinen modellerden birisi olup, liderlerin davranışlarının etkinliğini belirleyen üç önemli değişken üzerinde durmaktadır. Bunlar (Besler, 2012: 176);

- Lider ile astlar arasındaki ilişkiler: Liderin astlar tarafından benimsenme derecesini ifade etmektedir. Eğer lider sevilip sayılıyor ve güven duyuluyorsa liderlik için olumlu bir ortam var demektir.
- İşin niteliği: İşlerin yapılması ile ilgili olarak önceden belirlenmiş belirli yol ve yöntemlerin bulunup bulunmaması ile ilgilidir. İşlerin planlanmış ya da planlanmamış olmasına göre gösterilecek liderlik davranışları da farklılık gösterecektir.

- Liderin yetki derecesi: Liderin ödüllendirme, cezalandırma ve terfi ettirme yetkilerin derecesini ifade etmektedir. Yetkiler fazla ise liderlik için olumlu, yetkiler az ise olumsuz bir ortama işaret etmektedir.

Bu modele göre lider başarılıysa astlarıyla iyi ilişkilere sahip olduğu, görevin son derece iyi tasarlanmış olduğu ve liderin örgüt içindeki pozisyonunun son derece kuvvetli olduğu sonucu çıkarılabilir. Aksi durumda ise, lider sevilmemektedir, görev zayıf tasarlanmıştır ve liderin pozisyonu ile elde ettiği güç son derece zayıftır. Diğer bir deyişle, etkili liderlik duruma bağlıdır (Leblebici,2008:65).

2.4.3.2. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı

Hersey ve Blanchard'ın liderlik kuramı, izleyiciler üzerinde yoğunlaşmış durumsal bir yaklaşımdır. Burada, izleyiciler üzerinde yoğunlaşma ve olgunluk kavramlarına açıklık getirmek gerekmektedir. Lideri kabul etmek ya da reddetmek izleyicilerin gerçeğini yansıttığından, liderlik etkinliğinde izleyiciler üzerine yoğunlaşmıştır. Çünkü, ne yaptığına bakılmaksızın lider etkinliği, izleyicilerin faaliyetlerine bağlıdır. Hersey ve Blanchard tarafından tanımlandığı biçimde olgunluk kavramı; insanların kendi davranışlarını yönetmede sorumluluk almaya istekli ve yetenekli olmalarıdır. Olgunluk; iş olgunluğu ve psikolojik olgunluk olmak üzere iki unsuru içermektedir. İş olgunluğu; bir kimsenin bilgi ve yeteneklerini içermektedir. İş olgunluğu yüksek olan kişiler diğerleri tarafından yönlendirilmeksizin işlerini başarmada gerekli bilgi, yetenek ve deneyime sahiptirler (Özalp, Eren ve Öcal, 1992: 176- 117).

Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı'na göre liderin otoriter ve destekleyici davranışlarının seviyesi, izleyicilerinin hazır olmalarına dayanmaktadır. Lider, otoriter ve destekleyici davranışlarının en iyi bileşimine karar vermek için izleyenlerin durumunu, olgunluğunu sürekli takip etmelidir. Astlar düşük görev olgunluğuna sahiplerse, yani az yetenekli, eğitim düzeyleri düşük ve kendilerine güvenleri zayıfsa, liderlerinden görmek istedikleri davranışlar; daha olgun olan astların görmek istedikleri davranışlardan farklı olacaktır. Dolayısıyla, liderlik tarzı uygun olduğunda, izleyenlerin gelişimi sağlanır (Doruk, 2006: 131).

2.4.3.3.Yol-Amaç Kuramı

Robert House ve Martin Evans, liderin örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için astlarının asıl motive edeceğini ve liderin nasıl davranacağını bekleyiş teorisine dayanarak anlatır. Bu kuram insan davranışlarını etkileyen faktörleri kişinin belirli davranışların belirli sonuçlara ulaştıracağı konusundaki inancı (bekleyişi) ve bu sonuçlara kişinin verdiği değer olarak ifade etmektedir (Arsezen Otamış, 2009: 62). Yol Amaç Modeli, önderin astlarının bireysel güçleri ile iş başarımlarını nasıl etkileyeceğini ve bu iki amaç seti arasında nasıl bir yol bulacağını araştırır (Eren, 2000).

House ve Mitchell tarafından geliştirilmiş olan bu modelde, liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu model, güdülemedeki umut (beklenti) modelinin bir uzantısı sayılabilir. Buna göre liderlerin örgütsel amaçlara erişmek, işyerinde iş tatminini gerçekleştirmek ve astlarını (izleyicileri) güdülemek bakımından etkin kişiler olduğu varsayımından hareket edilmektedir (Eren, 2004: 455).

Yol-amaç modeli, liderin astlarının bireysel güçleri ile iş başarımlarını nasıl etkileyeceğini veya bu iki amaç seti arasında nasıl bir yol bulacağını gösterir. Yol-amaç modeli, liderin gösterdiği davranışın astların güdülenmesi, doyumu ve başarımlarını üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmaktadır (Akat, Budak ve Budak, 1999:227).

Yönetici başarı istiyorsa, yapacağı ilk şey, amaçların belirlenmesinde gruba yardımcı olma ve yol göstermektir. Rutin işlerde lidere az iş düşerken, özel görevlerde lider daha fazla çaba gösterir. Yöneticinin örgütsel amaçların, izleyicilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirmede araç olabileceklerini göstermek, amaç yol teorisinde temeldir. Bu kuram liderin davranışı astların motivasyonu, tatmini ve performansları üzerindeki etkiyi açıklamaya çalışır (Arsezen Otamış, 2009: 62).

House'nin teorisinde dört farklı liderlik davranışı yer almaktadır (Moorhead ve Griffin, 1989:335):

1) Otoriter Liderlik: Lider astlarından neler beklediğini belirtir, astların performanslarını belirli standartlara göre sürdürmelerinde, programlarına göre

çalışmalarında ve görevlerini nasıl başaracakları konusunda yol gösterir (Tağraf ve Çalman, 2009:137-138; Telli, Ünsar ve Oğuzhan, 2012:136).

2) Destekleyici Liderlik: Destekleyici lider, kendisini izleyenler ile ilgilenen ve izleyicilerine karşı açık bir duruş sergileyen kişidir (Peters, 2000). Destekleyici liderin en önemli özellikleri; çalışanların yaptıklarını takdir etmek, çalışanlara karşı yapıcı eleştirilerde bulunmak, eleştirilerinin sebebini açıklamak ve çalışanlara pozitif dönütler vermektir (Turan, 1998).

3) Katılımcı Liderlik: Katılımcı liderlik tarzının temelinde astların karar sürecine katılması vardır. Astların kararlara katılımı, Tablo 1’de görüldüğü gibi değişik boyutlardadır. Astların kararlara katılmasındaki en önemli belirleyici etken, yöneticini bu konuya olumlu yaklaşımıdır (Özsalmanlı, 2005:139)

4) Başarıya Yönelik Liderlik: Lider, amaçları belirlemede, izleyicilerin daha üst düzeyde performans göstermelerini bekler ve amaçları başarmaya yönelik çabaları konusunda izleyicilere güvenir (Özalp, Eren ve Öcal, 1992:178).

2.4.3.4.Reddin’in Üç Boyutlu Liderlik Modeli

William J. Reddin’in üç boyutlu lider etkinliği modelinde lider çevresel etki ile bazı alışkanlıklar edinerek, çevre tarafından koşullanmış davranışlar geliştirmektedir. Yani liderden belli durumlarda belli tarzda davranışlar beklenmektedir. Bu davranış kalıbı sonucu lider benzer durumlarda benzer davranışlar gösterir. Gösterilen davranışların geneli diğerleri tarafından liderin kişiliği olarak görülür. Bireyin lider kişiliği veya tipi yönetsel davranış modelini yansıtmaktadır modele göre lider göreve yönelik, ilişkiye yönelik veya her iki davranışı beraber göstermektedir (Reddin, 1971:129, Akt: Ağıl, 2011:20).

Reddin in teorisinin dayandığı temel nokta “Yönetsel Etkililik”tir. Etkililiğin, yönetimin temel amacı olduğunu savunan Reddin 3-D adını verdiği kuramın bu temele oturmuştur. Reddin e göre, Yönetsel Etkililik, bir yöneticinin pozisyonunun gerektirdiği çıktı gereklerini (işleri) yerine getirme derecesidir (Reddin, 1971: 3, Akt: Ömürgönülşen ve Sevim, 2005:92).

Reddin'in 3-D modeli dört temel liderlik biçimi belirlemektedir (Aydın, 2010:303). Bunlar:

- 1) Düşük görev- düşük ilişki
- 2) Düşük görev- yüksek ilişki
- 3) Yüksek görev- düşük ilişki
- 4) Yüksek görev- yüksek ilişki

Etkili olarak gözüken davranışlar aslında görevin gerektirdiği işlerin başarılmasındaki uygunluğu ile örtüşmüyorsa etkin olarak kabul edilmez. Çalışma odasını temiz ve düzenli tutmak, insan ilişkilerinde başarılı olmak, hızlı karar vermek gibi özellikler işin başarılmasında görünüşte etkili ancak gerçekte etkisiz olabilir. Bir görevin etkililik standartları belirlenmiş ya da tarifi yapılmışsa organizasyonun hedeflerinden ziyade tatmine yönelik olarak kişisel etkililik sonucunu doğurabilir. Reddin'e göre kişisel etkililik, görevleri ve standartları açıkça belirlenmemiş pozisyonlarda çalışan yöneticilerin durumlarında söz konusu olmaktadır (Zel, 2006:154).

2.5. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Post-modern dönem olarak ifade edilen, günümüz küresel rekabet ortamında, örgütlerin etkinliğinin artırmak amacıyla pek çok yeni yönetim yaklaşımı üretilmiştir. Bu yaklaşımların ortaya çıkmasında kuşkusuz değişen koşulların katkısı olduğu gibi, değişen insan mentalitesinin de katkısı olmuştur. Daha donanımlı, çevresiyle daha ilgili ve özgürlükçü dünya görüşü ile insan unsuru, kendisini sınırlayan, belirleyen ve şekillendiren yönetim kalıplarını zorlamaya başlamıştır (Çağlar, 2004: 10).

Yeni liderlik klasik liderliğin birey tarafından talep edilen niteliklerini taşımaktadır. Klasik anlamda liderlik için güven, dürüstlük, çalışkanlık, doğallık kavramları hedef kitleyi etkilemede önemliydi. "Yeni lider" aynı özellikleri iletişim kaynağı olarak taşımalıdır ancak gerçekte öyle olması ile öyleymiş gibi" algısı yaratması arasındaki mesafe azalmıştır. "Niyet" sorgulaması, "görsel" olanın içinde erimektedir (Yıldız, 2012: 128). Kurumların liderlik davranışlarını değiştirmek için

sadece orta düzey yönetime yönelik eğitimler yeterli olmamaktadır. Bu konuda dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar bulunmaktadır (Kirel, 2007: 126):

- Yeni liderlik modeli ilk olarak üst yönetim tarafından uygulanmalıdır. Üstten alta doğru yönetim bir rol modeli olarak yer alır. Üst yönetim tarafından oluşturulan değerler, ortak kültürlerin oluşturulmasında bütünleştirici bir rol oynar. Yöneticiler, bazen bu görevleri koçlara veya mentorlara vermektedirler.
- Yeni liderlik modelleri genellikle iş esnasında gerçek durumlardan yaşanılarak öğrenilir. Bununla birlikte işi yaparken öğrenme ve işe ilişkin yeni beceriler kazanma öğrenme gücünü de azaltır. Koçlar ve gözetimcilerde işe ilişkin becerilerini aktarmada yardımcı olurlar.
- Yönetici eğitiminin sonuçları, çalışanlar tarafından düzenli değerlendirmeler ile görülebilir. Yeni beceriler elde etme başarısı, eğitimin kalitesine bağlıdır. Değerlendirme, eğitimin kalitesi hakkında önemli bir geribildirimdir.

2.6. Okul Yönetimi ve Liderlik

Liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirir. Ancak güç ve etki bakımından iki farklı liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır. Formal lider, otoriteyle grup üzerinde etkisini gösterir. İnfomal lider ise gösterdiği liderlik davranışlarıyla bir grupla bütünleşen kişidir. Okul yöneticisi bir biçimsel lider olarak görülebilir. Bunun yanında okul yöneticisinin öğretmenleri güdülemesi, değerleriyle öğretmenleri yönlendirmesi, onu informal bir lider konumuna getirebilir (Çelik, 2011: 3).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bualanın sınırlarını, genellikle eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okulyönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Okulyönetiminin görevi okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli

biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalioğlu, 2003: 25).

Okul yöneticileri, eğitim sistemi içerisinde toplumsal gelişme ve çağdaşlaşmayolunda nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde oldukça önemli bir role sahiptirler. Okulyöneticilerinin, hedeflenen öğrenci performansını gerçekleştirmek için okulstandartlarını yükseltmenin yanında, işgörenlerin performansını geliştirme, bilgiyetkin kullanma, okul çevresindeki kişi ve kurumlarla iletişim kurma gibi görevleri de yerine getirmeleri gerekir. Bu durum, okul yöneticilerinin yönetsel süreçleri iyibilmelerini ve uygulayabilmelerini gerektirmektedir. Okul yöneticileri öğrenci işleri, personel işleri, öğretim işleri, eğitim işleri ve işletmecilik gibi işlevsel süreçlerigerçekleştirebilmek için karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, eş güdümlenme ve değerlendirme süreçlerini etkin bir şekilde uygulamakdurumundadırlar (MEB, 2002: 45).

2.7. Öğretimsel Liderlik

2.7.1. Öğretim Liderliği Kavramı

Bir toplumda eğitim asla statik bir yapıda olmaz. Düşünceler, stratejiler ve inançlar sürekli olarak değişmektedir. Okul yöneticisi, değişen toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır. Toplumun beklentilerini karşılayamayan bir okulun etkili olması mümkün değildir. Öğretimsel liderlikle toplumsal değişme beklentileri karşılanabilir. Öğretimsel liderliğin alanı oldukça geniştir. Bunlar okul yöneticisinin sınıftaki öğretimsel etkililiği sağlamada kullandığı kararlar, stratejiler, yöntemler ve felsefelerden oluşur (Çelik, 2011, s.43).

Yönetimin kökleri okuldadır. Eğitim sisteminin ne derece etkili olacağı, okulun ne derece iyi yönetildiğine bağlıdır. Sağlıklı bir yönetim için öğretimin doğru planlanması, problemlerin etkili çözülmesi, çalışanlar arasında sağlıklı bir ilişki kurulması ve tüm bunların iyi denetlenmesi gerekmektedir. Okul dışındaki eğitim gruplarının başarısız yönetilmesi, okulun bir takım yönetsel engellerle karşılaşmasına neden olabilir. Fakat okulun kötü yönetilmesi, eğitim sistemini doğrudan etkileyerek olumsuz sonuçlar yaratır (Başaran,2008:141).

Literatürde “okul yöneticiliği” teriminin yerini giderek “okul liderliği”, “eğitim liderliği” ve “öğretim liderliği” terimleri almıştır. Liderlik üzerine geliştirilen teori ve yaklaşımlara bakıldığında, örgütsel liderlik davranışları iki ana grupta sınıflandırılmıştır. Bu grupların ilki, insan ilişkileriyle ilgili davranışlar, ikincisi de örgütsel görev ve üretim ile ilgili davranışlardır. Özetle davranışlar, ilişki odaklı ve görev odaklı olarak kategorize edilmektedir. Bir okul müdürünün asıl ilgilendiği okuldaki görevlerin uygulanması ve hedeflere ulaşılması ise, insan ilişkilerini ihmal ettiği gözlenebilir. Yine aynı şekilde bunun tam tersi durumlar da yaşanabilir. Okuldaki işlerin ve görevlerin tabiatına bağlı olarak okul yöneticisinin, eğitim öğretim, teknik ve insanı konularda çeşitli yeterlilikler taşıması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin yeterlilik sergilemesi gereken konular ve alanlar, dünya genelinde sürekli olarak tartışılmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008: 195).

Öğretim, programlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Eğitim öğretimaçısından yaşamsal bir önemi olan programların anlaşılması, geliştirilmesi ve uygulanması boyutlarında okul yöneticilerinin önemli görev ve sorumlulukları vardır. Okul yöneticilerinin bu sorumlulukları yerine getirmeye hazır oldukları ölçüde yeni ilköğretim programlarının uygulanabilme şansı artacaktır. Okul yöneticileri öğretim liderliği özelliklerini gösterebildikleri ölçüde programların geliştirilmesine ve uygulanmasına katkıda bulunacaklardır (Can, 2007:233)

Toplum genelinde yükselen yeni değerler, eğitim kurumlarını da önemli ölçüde etkilemektedir. Önemli olan yeni değerlerin yöneticiler ve öğretmenler tarafından kavranması, benimsenmesi ve gerekli yapı ve kültürün şekillendirilmesidir. Eğitim yöneticileri, bu şekillendirmeyi yapmakla yükümlüdürler. Çağımızın eğitim lideri, yeni bilimsel gelişmeler doğrultusunda eğitim ve öğretimi, yeni yaklaşımlar doğrultusunda yönetimi, yeni değerler doğrultusunda okul kültürünü kökünden değiştirebilen bireylerden olacaktır (Özden, 2008: 155).

Okul müdürü olmak için bilimin sunduğu ilkeler, bilgi ve kabiliyetlere sahip olmak tek başına yeterli değildir. Okul müdürü, program geliştirme ve planlama konularında becerikli, okulda sunulan genel ve özel öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve eylemlerin ölçülüp değerlendirilmesi konusunda sorumluluk sahibi olmalıdır. Yani okul müdürü bir öğretim lideri olmalıdır (Erdoğan, 2004: 88).

Öğretimsel lider olmayı başarmış bir okul müdürünün öğrencilerin akademik başarılarını arttıracak ve öğretmenlerin işle alakalı tatminlerini yükseltecek ortamların geliştirilmesine dair çalışmalarda bulunması beklenmektedir (Davis ve Thomas,1997: 21; Akt: Aytaç, 2000: 84)

Öğretim liderliği tanımı, genel anlamıyla okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin okul ile alakalı kişi ve durumları etkilemede başvurdukları güç ve davranışları ifade etmektedir. Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran temel özellik, öğrenme ve öğretim süreçlerine odaklanmasıdır. Bir diğer anlatımla, öğretim liderliği öğrenci, öğretmen ve öğretim programlarını kapsayan öğretim süreçleri ile direkt olarak ilişki içerisinde olan bir liderliktir.

Gümüşeli (2001)'e göre ise öğretimsel liderlik, okul müdürü, öğretmen ve denetleyicilerin okulla alakalı kişi ve durumları etkilemede başvurdukları güç ve davranışları ifade etmektedir (Balcı, 2003: 64).

Tüm bu tanımlar incelendiğinde, öğretimsel lider olan okul müdürünün okul içerisinde beklenen fonksiyon ve amaçlara ulaşabilmek adına hem kendisinin yerine getirmekle mükellef olduğu hem de diğerlerini etkileyerek onlar vasıtasıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır.

Çelik (2000: 209) öğretim liderliği kuramının temel sonuçlarını şu şekilde listelemektedir:

- Öğretim liderliği davranışının temelinde, öğretim yönelimli davranışlar yer almaktadır. Öğretim lideri, tüm enerjisini okulda başarılı bir öğretim verilebilmesi için harcamaktadır.
- Öğretim liderliği kavramında okulun misyonu net bir biçimde tanımlanmaktadır. Okulun ana misyonu, öğrencilere daha kaliteli ve başarılı bir eğitim- öğretim sunmaktır. Öğretmenler arasında okulun misyonu konusunda farklı fikir ve bakış açıları ortaya çıktığında, öğretmenleri tek bir misyon etrafında toplamak zorlaşır. Öğretim liderliğinde odaklanılan amaç, güçlü değerlere dayanan ortak bir misyon geliştirebilmektir.
- Öğretim liderliği, okul yöneticisini uzman bir öğretmen konumuna yakınlaştırmaktadır. Bir öğretim lideri, eğitim programı hazırlamak, uygun ve

başarılı öğretim teknolojileri, teknikleri ve yöntemlerini belirlemek, çocuk ve ergen psikolojisi gibi konularda öğretmene liderlik yapan kişidir.

Öğretim liderliği, bir nevi okul müdürünün okulun varoluş sebebinin “öğrencilerin yetiştirilmesini sağlamak” olduğunu anımsamasıdır. Türkiye’de eğitim sektörü, daha iyi yetiştirilmiş öğrenciler yaratmak için vardır. Öğrencilerin başarılı olması sağlanamadığında, okul yöneticilerinin sadece mevzuat odaklı çalışmalarının hiçbir anlamı kalmamaktadır.

Öğretimsel liderlerin ana özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Özden, 2008: 116-118)

- Farklı ve çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasına teşvik eder.
- Öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişimlerini destekler.
- Öğretmenlerin öğretim ile ilgili bir sorun olduğunda, başvurduğu kişidir.
- Eğitimsel amaçlar ve öğretim teknikleri konusunda öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunur.
- Öğrencilerin başarı düzeyleri ve öğretimsel uygulamalar konularındaki tartışmalarda önderlik eder.
- Sık olarak sınıfları gözlemler.
- Etkili bir öğrenmeyi sağlamak için okulun ve çevrenin kaynaklarına başvurur.
- Okulun varlık sebebi konusunda net bir vizyona sahiptir.
- Öğretmenlerin gelişmesi amacıyla onların performanslarını değerlendirir.
- Öğrenme ve öğretme konuları üzerine öğretmenlerle sürekli diyalog halindedir.
- Öğretmenler tarafından öğretim konusunda danışabilecekleri önemli bir birey olarak görülür.
- Öğretmenlerin eğitim ve öğretim üzerine tartışmak adına kolay ulaşabildikleri biridir.
- Okulda önemli olanı vurgulamak adına sıklıkla sınıflarda ve koridorlarda dolaşır.

- Öğrencilerin başarı seviyesini ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerle işbirliği halindedir.

Okul müdürü olmak zor bir iş olduğu kadar, zevkli de bir meslektir. Türkiye’de okul müdürlerinin atanması, işe alınması ve iş esnasında performanslarının belirli bir standarda bağlanmaması, okul yöneticiliğini tartışmalı ve politik bir hale getirmiştir. Başarılı okul müdürleri, etkili önderlik özelliklerine sahip bireylerdir.

Başarılı bir okul müdürü, aynı zamanda iyi bir öğretmen ve öğretim lideridir. Başarılı bir okul müdürü tüm öğrencilerin potansiyellerini tümüyle kullanabilmesi ve çok yönlü gelişebilmeleri için gerekli altyapıyı ve olanakları hazırlayan kişidir. Okul müdürü okul içerisinde ahlaklı ve etik bir sistem oluşturur. İyi bir müdür, okul içerisindeki tüm sistemlerin, ilişkilerin ve başarının temelinde güven olduğunu bilir. Temelinde güven olmayan bir okulun başarılı olması olası değildir. Bu sebeple okul yöneticisinin değerler, inançlar tutumlar açısından başarılı bir okul şekillendirmesi beklenir (Turan, 2007: 99).

Eğitimcilerin gittikçe daha düşük motivasyonla çalıştığı eğitim kurumları baz alındığında, öğretim faaliyetlerinin belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleştirilebilmesi adına okullar içerisinde öğretimsel liderliğin çok önemli bir etken olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar sonucunda, etkili okul konusunda rol alan önemli unsurlardan birinin güçlü öğretim liderliği olduğu tespit edilmiştir (Çelik, 2003: 40).

2.6.2. Öğretimsel Liderlik Roller

Araştırmalar içerisinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları tek ve çok boyutlu olmak üzere incelenmiş ve kategorize edilmiştir. Değişken sayısının çokluğu ve kontrol altına almanın zorluğu, araştırmaların yapılmasını zorlaştırmaktadır. Alanyazında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları hakkında çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Araştırmacıların yaptığı bu sınıflandırmalardan bir kısmı aşağıda ele alınmıştır.

Hallinger (1982) okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla bir araç geliştirmek için üç kavramsal boyut belirlemiştir. Bu boyutlar; okulun misyonunu belirleme, eğitim programı ve öğretimi yönetme ve olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutlarıdır (Akt: İnandı ve Özkan, 2006: 127).

Öğretimsel liderliğin boyutları; Çelik (1999), Gümüşeli (2001), Şişman (2004),Hallinger ve Murphy (1985)' e göre aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- 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 Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma

2.7.2.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Okul yöneticisi, okulun etkinlik ve programlarının anlaşılmasını etkili bir iletişim kurarak sağlayabilir. Etkili iletişim üç düzeyde gösterilebilir: Birebir ilişkiyle küçük gruplarla ve büyük gruplarla iletişim kurulabilir. Okul çevresinin, velinin ve daha geniş toplulukların okulun vizyonunu paylaşması yoluyla etkili bir iletişim kurulabilir. Okul yöneticisi bu anlamda uzman olmalıdır (Çelik, 2003:49).

Vizyon; örgüt üyelerinin inanç ve bağlılığını etkileyen olayları, konuları ve gelecekle ilgili durumları yaratabilme, bunlara ilişkin yaklaşımlar geliştirme ve iletme kapasitesi ve içimizdeki değerlerin çizdiği gelecek tasarımlardır. Vizyon, deneyimlerimize ve yeteneklerimize bağlıdır, onlardan doğar (Akdemir, 2008Durukan, 2006).

Okulların geleceğe yönelik, okul toplumu üyelerince benimsenmiş bir vizyona sahip olmaları, buna ulaşmaya yönelik uygulamaların başarısında temel teşkil eder. Vizyonsuz bir okulun, kendi belirlediği bir hedefe yönelik çaba gösterme ihtiyacı içinde olmayacağı açıktır. Bu da, okul örgütünün sistem içinde kendi hayatına son vermeyecek şekilde kanunları, kuralları ve prosedürleri işletmesiyle sonuçlanacaktır. Okul örgütü kendini geliştirme, yenilikleri uygulama ve daha fazla sorumluluk alma ihtiyacı duymayacaktır (Aytaç, 2003: 11).

Okul, toplumun geleceğe ilişkin özlemlerinin ve beklentilerinin simgesidir. Öyleyse, toplumun kendi beklentilerine, özlemlerine ve amaçlarına sahip çıkması beklenir. Aksi halde, toplumsal beklentileri gerçekleştirmek için planlanan eğitim, topluma karşı bir girişim gibi algılanmaya başlar ki, böyle bir durumda amaçlarını gerçekleştirmesi beklenemez (Aydın, 2005:181).

Misyon, vizyonu gerçekleştirmek için üstlenilen görevdir (Özden, 2008: 39). Misyon katılımcılara, kurumun üstlendiği görev ve sorumluluklar, kuruma ait yaratılan değerler, amaç ve politikaların rehberi olarak tanımlanmıştır. Misyonun özellikleri ise aşağıdaki gibi açıklanmıştır (İzğören, 2008: 45):

- Misyon, kurumun vizyonuna göre tanımlanmalıdır.
- Misyon, kurumun tanımlanan görev ve sorumlulukları üstlenmesidir.
- Misyon, kurumun yaptığı işe adını koymasidir.

Okulun amaçları, değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak sürekli gözden geçirilmelive gerektiğinde yeniden belirlenip tanımlanmak durumundadır. Bunun için de okulyöneticileri yeterli donanıma sahip olmalıdır. Etkili okullarda okul yöneticileri, okulamaçlarıyla özellikle de okulun akademik amaçlarıyla bütünleşmiş olup eğitim,öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir. Okulunamaçlarını belirleyip geliştirmede kısaca okulun amaçlarıyla bütünleşmede yönetici,diğerleri için iyi bir örnek ve rol modeli olmak durumundadır (Şişman, 2004:78)

2.6.2.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Eğitim programı okulun tüm etkinliklerinin kalbidir. Okulun eğitim programı, anlamlı hedeflerin gerçekleştirilmesi için kasıtlı olarak planlanmış öğrenme deneyimlerinin bütünüdür. Okul ortamında meydana gelen tüm etkinliklerin odak noktası olarak eğitim programının niteliği, okulun tüm etkinliklerinin niteliğini ve etkililiğini etkiler. Eğitimin gelişmesi programın gelişmesi ile başlar (Aydın, 2005:189).

Öğretim lideri olarak okul yöneticileri program hedefleri ile öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alarak, öğrenme öğretme stratejilerinin geliştirilmesi gerekliliğinin bilincinde bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmalıdır (Can, 2007: 232).

Yönetici, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için okul programı ile öğretim- öğrenme sürecine de liderlik etmeli, planlanması ve uygulanmasında rol almalıdır (Argon ve Mercan, 2009: 3).

2.6.2.3. Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

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, 1996,57).

Dönem ya da öğretim yılı sonunda yapılan değerlendirme, nihai değerlendirme olup bu değerlendirmede saptanan hataların düzeltilmesi çoğu kez olanaklı değildir. Bu nedenle öğretim süreci boyunca öğrenciler izlenmeli, değerlendirilmeli ve gerekli dönütler sağlanmalıdır. Dönütlere göre gerekli önlemler alınmalıdır. Okul yöneticisi, test sonuçlarını düzenli olarak öğretmenlere ulaştırmalı, onlarla bu sonuçları bireysel ya da grup olarak tartışmalıdır (Gökçer, 2004: 27).

Öğrenci gelişim ve öğrenmelerinin temelini oluşturan okul programının sürekli değerlendirilmesi ve öğretimin iyileştirilmesini sağlayacak programların geliştirilmesi gereklidir. Okul yöneticisi, okul programının sürekli olarak gözden geçirilip değerlendirilerek geliştirilmesine öncülük etmelidir. Etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çalışmalarına bizzat katılmakta, beklentilerini açıklamakta, herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılmasını teşvik etmektedir (Şişman, 2004, 88).

2.6.2.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Başarılı bir okulda insan kaynaklarını geliştirme, gelişme çabalarının temelini oluşturur. Öğretmenler ve yöneticiler, yeterliklerini birlikte sınıfa aktarmaya çalışırlar. Başarılı bir okulda çalışan öğretmen, örgüt ikliminin bireysel ve kolektif çalışmaya destek sağladığını bilir. Personel geliştirme, okulun amaçlarıyla yakından ilgilidir (Çelik, 2003:41).

Etkili okulun yöneticisi, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakların sağlanmasına öncülük etmekte, öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmakta, onlar için iyi bir rol ve davranış modeli oluşturmaktadır. Öğretmenler arasında bilginin yayılmasına ve paylaşılmasına öncülük etmekte, onları yenilik ve risk alma konusunda teşvik etmektedir (Şişman, 2002:150).

2.6.2.5. Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma

Okulun öğrenme iklimi, öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen etkileşimleri anlamına gelir. Okul yöneticileri, örgüt ve çalışanların amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bu örgüt iklimini oluşturmak için, ekip çalışmasını teşvik ederler. Öğretim zamanını dikkatli kullanarak iş görenlerin yüksek niteliğe sahip olmaları için onları geliştirici programları uygularlar. Öğrenci ve öğretmenlerle sık sık karşılaşarak uygun akademik başarı ve çabaları destekleyen bir ödül yapısı oluştururlar. Öğrenci, öğretmen ve diğer iş görenlerin okul amaçlarını gerçekleştirme isteklerini etkilemek amacıyla ortak faaliyetler içinde bulunmalarını gerektirecek etkinlikler düzenler ya da düzenletirler (Gümüşeli, 1996:102).

Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerin istekle çalışmasını sağlayacak olumlu bir öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek durumundadır. Dolayısıyla okul müdürü, okul içindeki çeşitli alt kültürler ve eğilimleri tanıyarak aynı yönde örgütleyip harekete geçirebilmelidir. Eğitim-öğretimle ilgili yeni görüşlerin oluşmasına ve paylaşılmasına öncülük etmelidir (Şişman, 2004:142).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretimsel liderlik ile ilgili alanda yapılan araştırmalara ve bu araştırmaların sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler” adlı çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bürokratik ve yasal sınırlamalar ile okul müdürlerinin karşılaştıkları farklı beklentiler, zaman kısıtlılığı, yetişme eksikliği, kararsızlık ve cesaretsizlik, kaynak yetersizliği gibi etkenlerin öğretim liderliği davranışları göstermeyi engellediğini ortaya çıkarmıştır.

Çalhan (1999) tarafından yapılan araştırmada “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği” adlı çalışmada ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme ve eğitim programını eş güdümlenme görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri sonucu elde edilmiştir.

Taş (2000) tarafından yapılan araştırmada “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri” adlı araştırmada ilköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okul yöneticilerinin öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimi için ortam hazırlama, derslere girerek örnek dersler verme, öğretmenlere öğretim yeterlilikleri konusunda geribildirimde bulunma, öğretmenleri sınıf ortamlarında düzenli olarak izleme rollerini düşük düzeylerde gerçekleştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akgün (2001) tarafından yapılan araştırmada “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği” başlıklı tez çalışmasında ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının neler olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. İlköğretim okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre; okul müdürlerinin genellikle öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirdiği, okul müdürleri ve

öğretmenler arasında görüş farklılığının olmadığı ancak; *varlığı hissetme, öğretmenlerin gelişimini sağlama ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama* değişkenlerinde görüş farklılıklarının olduğu belirlenmiştir.

Özdemir ve Sezgin (2002) tarafından yapılan “*Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği*” başlıklı çalışmada okul yöneticisi ile lideri karşılaştırılmış, okulların etkililiğinde, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini açıklığa kavuşturmak amaçlanmıştır. Okul yöneticileri, öğretim lideri olarak, personeline öğretimsel kaynaklık yapmasının gerekli olduğu, eğitim-öğretim etkinliklerine ve okulun amaçlarına ilişkin yüksek beklentiler içinde olması, okulda eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmalı, öğretmenlere ve diğer okul personeline gerekli kaynakları sağlaması, okulda etkili bir iletişim sisteminin kurulmasında önderlik etmesi, okulda tüm taraflar arasında güçlü bir iletişim ve etkileşim sağlaması, okulun her alanında her an görünür nitelikte bir kişi olması gerektiği sonuçlarına vurgu yapılmıştır.

Gökyer (2004) tarafından yapılan “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etmenler*” başlıklı çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini ve bu rollerini sınırlayan etkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada sonuçlarında ilköğretim okulu müdürlerinin *öğretim vizyonu oluşturma* boyutuna ilişkin olarak okul müdürleri ile müdür yardımcılarının algıları arasında önemli bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Şişman (2004) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliğidavranışlarını ne ölçüde yerine getirdikleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında uygulanan 50 soru ve beş boyuttan oluşan ölçek uygulanmış okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarında öğretmenlerin algılamalarına göre, okullar genelinde, ortalama olarak “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda yer alan davranışları “ara sıra”, diğer boyutlarda yer alan davranışları “çoğunlukla” gösterdikleri bulgularına ulaşılmıştır. İlköğretim okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının, bütünde değerlendirilmesi ve müdürlerin yöneticilik kıdemine göre karşılaştırılması sonucunda ise söz konusu davranışların gösterilmesi yönünde kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

İnceler (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları” başlıklı tez çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını ne derecede gerçekleştirdiklerini belirlemek amaçlanmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin; müfettiş, yönetici, öğretmen görüşlerinde, demografik özellikler (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, müfettişlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, branş) açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca İlköğretim Okulu yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” yerine getirmelerine rağmen; boyutlara ilişkin davranışlarda özellikle; “Mesleki Gelişme Ortamı”, “Haber Verme ve Teşvik Etme” ve “Zaman Ayırma” boyutlarında daha etkili oldukları görülmektedir. “Hizmet İçi Eğitim” ve “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutlarında ise düşük düzeyde yeterliliklerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aksoy(2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini” adlı tez çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen roller okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması olarak ortaya konulmuştur.

İnanlı 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 çalışmada yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yöneticilerin 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 sonucuna ulaşımlardır.

Can (2007) tarafından yapılan *“İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği”* adlı araştırmada orta öğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerine göre öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyini saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda Orta öğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, öğretmen liderliği becerilerinin gösterilmesinde öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak takım çalışmalarına katılma, planlanan okul etkinliklerine ve meslektaşlarına destek verme, plan ve program etkinliklerine katılma, sınıf liderliği becerilerini gösterme gibi bir kısım davranışları göstermede yöneticiler öğretmenleri daha yeterli algıladıkları, yöneticilerin daha iyimser düşünceleri, gerekli destek ve olanaklar sunulması halinde, gelecekte eğitim ve öğretiminin niteliği ve okulların değişim ve dönüşüm çabalarıyla ilgili olumlu gelişmeler olabileceğini göstereceği ortaya çıkmıştır.

Aksoy ve Işık (2008) tarafından yapılan *“İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini”* adlı araştırmada okul müdürlerinin liderlik rollerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri okul amaçlarının belirlenmesi vepaylaşılması; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi; düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması olarak ortaya konulmuştur.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) tarafından yapılan *“İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini”* adlı çalışmalarında okul müdürlerinin liderlik rollerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okuldaki kıdem ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı, en fazla vizyoner liderlik rollerini takip eden öğretimsel liderlik rolleri olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2010) tarafından yapılan *“İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi”* adlı tez çalışmasında ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre,

okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları artıkça etkili okul düzeyine ilişkin algıları da arttığı sonucu ortaya konulmuştur.

Küp (2011) tarafından yapılan “ İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Niteliğinin Eğitim Programlarının Başarıyla Uygulanmasına Etkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı tez çalışmasında okul müdürlerinin öğretim liderliği niteliğinin eğitim programlarının başarıyla uygulanmasına etkilerini öğretmen görüşlerine göre belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretim liderliğini belirleyen davranış boyutları, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi liderlik boyutundaki niteliklerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşleri arasında cinsiyetlerine, kıdemlerine, branşların göre anlamlı bir farklılık çıkmadığı bulunurken yöneticilerin kıdemi ile öğretmenleri desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki niteliklerini gerçekleştirme düzeyi arasında öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin öğretim liderliği niteliği arttıkça, eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasını boyutunun da arttığı ortaya konulan bir diğer bulgu olmuştur.

Bozkurt (2013) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Sergilemelerine İlişkin Görüşleri” adlı tez çalışmasında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin görüşlerine göre; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda okul müdürlerinin okulun amaçlarını belirledikleri; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda okul müdürlerinin öğretim programları hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları; öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarılarının artırılması hususunda öğrencileri destekledikleri; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladıkları ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi oluşturma boyutunda ise okul müdürlerinin sosyal çevre ile işbirliği içinde oldukları ve öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı etkinliklerde buldukları tespit

edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin okul yönetiminde etkili bir yönetim sergiledikleri belirlenmiştir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Özellikle 80'li yıllarda öğretim liderliği kavramı birçok araştırmaya konu olmuştur. Etkili okul ve öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmalar öğretimin denetlenmesi ve öğretimin yakından izlenmesinin önemini ortaya koymaktadır (Hallinger ve Murphy, 1986).

Smith ve Andrews (1989) tarafından yapılan araştırmada öğretmen ve öğrenci algısına göre okul müdürünün etkili öğretim liderliği davranışlarını belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda 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 yüzde 93 ünde “varlıkları hissettirdikleri” ortaya konulmuştur (Aksoy, 2006: 38).

Hallinger (1983) tarafından yapılan araştırmada on ilkökul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya göre müdürlerin öğretimi liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki müdürlük deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmüştür. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır (Akt: Sözüeroğlu, 2006).

Wildy-Dimmock (1993) tarafından yapılan çalışmada ,müdürlerin öğretim liderliği ile ilgili sorumlulukları üstlenme derecelerinin farklı değişkenlerle olan ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretim liderliği her düzeydeki iş göreni ilgilendiren paylaşılmış bir sorumluluk alanı olarak kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak müdür ve müdür yardımcılarının öğretim liderliğinde doğrudan bir rol almadıkları, öğretim liderliğine ilişkin temel sorumlulukları bölüm

düzeyinde bölüm başkanı ve öğretmenlerin üstlendikleri, “Eğitim programını yönetme” ile “dönüt sağlama ve değerlendirme” görevleri müdürler tarafından en az ilgi gören görevler olarak algılanmışlardır. Bu görevlerindaha çok bölüm başkanları ve öğretmenler tarafından yerine getirildiği, öğretim liderliği görevlerinin yerine getirilme düzeyi bakımından ilk ve ortaokullar arasında anlamlı farklılıklar ortaya konulmuştur. İlkokul müdürlerinin ortaokul müdürlerine göre öğretim liderliği sorumluluklarını daha fazla üstlendikleri, müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılama düzeyi ile diğer iş görenlerin onları algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu, müdürlerin tüm görevlerde diğer iş görenlere göre kendilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları ortaya konulmuştur (Akt: Toker, 2007).

Newlove (1999) tarafından yapılan, “*Yöneticilerin Bir Program ve Öğretim Lideri Olarak Rollerini Algılamaları*” adlı araştırmaya göre okul müdürlerinin bir program ve öğretim lideri olarak rollerinin nasıl algılandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda program liderliğine ilişkin okul müdürlerinin algılarına liderliğin insani boyutu, liderliğin paradigmaları, liderlik stilleri, değişen zamana göre liderlik yapabilme, örgütsel yapı ve eğitimdeki değişmelerde ihtiyaç duyulan destek olmak üzere altı boyut ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmalar sonucunda, okul müdürlerinin öğretim lideri olabilmesinin önündeki en büyük engelin zaman olduğu gözlemlenmiştir. Bürokratik işler ile ilgilenen okul müdürlerinin eğitim ve öğretim ile ilgili işlere vakit bulamadıkları gözlenirken, aksi şekilde zamanlarının büyük kısmını eğitim-öğretim işlerine ayıran yöneticilerin okul çıktıkları üzerine olumlu bir etkiye sahip oldukları görülmüştür.

Gerek Türkiye’de gerekse yurtdışında yapılmış öğretimsel liderlik ile ilgili araştırmalarda, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirebilen okul müdürlerinin başarıyı arttırmakta olduğu görülmüştür. Bu nedenle okullar etkililiklerini artırmak için öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın kapsadığı evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003: 77).

3.2. Evren

Bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Batman ilinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, Batman il merkezi ileBeşiri, Gercüş,Hasankeyf, Kozluk ve Sason ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo2’de araştırma evreni verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğretmen Dağılımları

Yerleşim Yeri	Öğretmen Sayısı
İl Merkezi	4133
İlçeler	2136
Toplam	6269

Kaynak: Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü (www. batman.meb.gov.tr)

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırma evrenini Batman il merkezinde görev yapan 4133 öğretmen ile Beşiri, Gercüş, Hasankeyf, Kozluk ve Sason ilçelerinde görev yapan 2136 öğretmen olmak üzere toplam 6269 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırmanın evrenini oluşturan 6269 öğretmenden 877 öğretmene ulaşılmıştır. Ulaşılan öğretmen sayısı evrenin %13,98’ini temsil etmektedir.

Araştırmanın örnekleme oluşturulurken tabaka örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Tabaka örnekleme; sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evreni kendi içinde saf ve benzeşik bir olgu olarak kabul etmek yerine, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2006:105).

Bu yolla araştırmanın örneklemini, Batman il merkezinde tesadüfi olarak seçilen 31ana okulu ve ilk/ orta okulu ve Batman iline bağlı Beşiri, Gercüş, Hasankeyf, Kozluk ve Sason ilçelerinden tesadüfi olarak seçilen 80okulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Toplamda 1200 anket görüşleri alınmak üzere öğretmenlere dağıtılmış, bu anketlerin 877’si geri dönmüştür.

3.4. Ölçme Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekle ilgili gerekli bilgiler aşağıda verilmiştir.

Öğretim Liderliği Ölçeği: Şişman (2004) tarafından geliştirilen bu ölçek beşli likert tipi derecelendirme biçiminde hazırlanmış maddelerden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümü altı sorudan oluşan “kişisel bilgiler” anketi, 50 sorudan oluşankınci bölümü ise “okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirleme” anketi olarak düzenlenmiştir. Anket toplam beşboyut ve 50 maddeden oluşmaktadır. Herbir sorunun karsısına davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli bir seçenek verilmiş; bunlar “*kesinlikle*

katılmıyorum”, “*katılmıyorum*”, “*kararsızım*”, “*katılıyorum*”, “*kesinlikle katılıyorum*” (1-5) biçiminde derecelendirilmiştir.

Araştırmacı ile iletişim kurularak kendisinden “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı anketinin uygulama izni istenilmiştir. Alınan izinle ilköğretim okulları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları için geliştirilmiş olan anket araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Şişman (2004) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin tümünün Cronbach Alpha katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin bütünü Cronbach Alpha katsayısı .97 ve ölçeğin boyutlarının ise sırasıyla Cronbach Alpha katsayısı okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunun .90, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunun .88, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunun .91, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun .90 ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunun .93 olarak hesaplanmıştır (Tablo 3). Anketin alpha değerleri anketin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uygulanan anketlerin tamamı güvenilir kabul edilmiştir.

Tablo 3. Öğretimsel Liderlik Roller ve Aracın Alpha Değeri

Öğretimsel Liderlik Roller	Madde Sayısı	Alpha Değerleri
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutu	10	,90
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu	10	,88
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu	10	,91
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutu	10	,90
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu	10	,93
Toplam	50	,97

3.5. Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacıyla hazırlanan anketler, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Batman İl merkezi ve ilçe sınırları içinde bulunan okullara kapalı zarfların içinde anket izni ile birlikte ulaştırılmıştır. Gönderilen ve dönen anket sayısı ve geri dönüş oranı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Veri Toplama Aracının Dönüş Oranına Göre Dağılımı

Gönderilen Okul Sayısı	Gönderilen Grup	Gönderilen Anketler	Alınan Anketler	Dönüş Oranı
80	Anaokulu İlk/ Ortaokul İlköğretim Lise	1200	911	75,9

Tablo 4 incelendiğinde okullara gönderilen 1200 anketten 911’inin geri döndüğü, toplam dönüş oranının %75,9 olduğu görülmektedir. Dönen anketlerin 34 tanesi eksik veri ve hatalı doldurmadan dolayı uygulama dışında tutulmuştur. Kalan 877 anket üzerinde çalışmalar yapılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler özel bir paket programa girilmiş ve bu program aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, iki ortalama arasındaki farkların anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi F testi kullanılmıştır. İki ortalama arasındaki farkların anlamlılığını ortaya koymak için de F testi, anlamlı farklılığın görülmesi halinde bu farkın kaynağını belirtmek için Scheffe testi kullanılmıştır. Güven düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Ölçeklerde 5’li likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Seçenekler *kesinlikle katılmıyorum* (1), *“katılmıyorum”* (2), *“kararsızım”* (3), *“katılıyorum”* (4), *“kesinlikle katılıyorum”* (5), biçiminde derecelendirilmiştir. Ortalamalarda kullanılan değer aralıkları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçekte Kullanılan Değer Aralıkları

Derece	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00 – 1.80	Çok Düşük
Katılmıyorum	2	1.81 - 2.60	Düşük
Kararsızım	3	2.61 - 3.40	Orta
Katılıyorum	4	3.41 - 4.20	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.21 - 5.00	Çok Yüksek

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. 877 öğretmenden toplanan veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu şekilde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin bu değişkenlere ilişkin görüşleri demografik ve diğer değişkenler açısından incelenmiştir.

4.1. KİŞİSEL BİLGİLERE AİT BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, branş, en son çalıştığı okuldaki görev süresi, kıdem, eğitim düzeyi ve görev yapılan yer değişkenlerine ilişkin bilgilerine yer verilmiştir.

4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgu ve Yorumlar

4.1.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	%
Erkek	58,7
Kadın	41,3
Toplam	100

Araştırmaya katılan 515 erkek, 362 kadın olmak üzere toplam 877 öğretmen bulunmaktadır. Yüzdeler oranlar dikkate alındığında; bu öğretmenlerin %58,7'si erkeklerden, %41,3'ü kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre oranlarının birbirine yakın değerde olduğu görülmektedir.

4.1.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşa göre dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımları

Branş	f	%
Branş (Diğer)	558	63,6
Sınıf	319	36,4
Toplam	877	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %63,6'sını branş öğretmenleri, %36,4'ünü ise sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

4.1.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenin En Son Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin En Son Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımları

Görev Süresi	f	%
1-3 yıl	573	65,3
4-6 yıl	167	19,1
7 + yıl	137	15,6
Toplam	877	100

Tablo 8 incelendiğinde; öğretmenlerin %65,3'ünün en son çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl iken, %19,1'inin 4-6 yıl, %15,6'sının ise 7 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. En son çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerin sayıca fazla olması bu ilde yaşanan öğretmen sirkülasyonunun fazla olduğunu göstermektedir.

4.1.1.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenin Mesleki Kıdemine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem	f	%
1-5 yıl	463	52,8
6-10 yıl	196	22,3
11-15 yıl	153	17,4
16-20 yıl	49	5,6
21yıl ve üzeri	16	1,8
Toplam	877	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,8'i 1-5 yıl, %22,3'ü 6-10 yıl, %17,4'ü 11-15 yıl, %5,6'sı 16-20 yıl, %1,8'i ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Batman merkez ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin daha çok 1-5 yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu durum yeni atanan öğretmenlerin zorunlu hizmetlerini tamamladıktan sonra bu ilde kalmak istemediklerini akla getirmektedir.

4.1.1.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyine göre dağılımları Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Eğitim Düzeyi	f	%
Ön Lisans	26	3
Lisans	790	90,1
Lisansüstü	61	7
Toplam	877	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %3'ü ön lisans, %90,1'i lisans ve%7'si lisansüstü eğitime sahiptir.Eğitim düzeylerine bakıldığında en çok lisans eğitimine sahip olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

4.1.1.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenin Görev Yeri Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yerine göre dağılımları Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Dağılımları

Görev Yeri	f	%
Memleket	348	39,7
Diğer	529	60,3
Toplam	877	100

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %39,7'sinin kendi memleketi olan Batman' da görev yaptığı, %60,3'ünün ise diğer illerden Batman' a geldikleri görülmektedir.

4.2. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyi

Bu başlık altında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Rollerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinden okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolüne sahip olma düzeyine ilişkin verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Rollerine Sahip Olma Düzeyleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimiz...												
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklar.	82	9,4	105	12	86	9,8	418	47,7	186	21,2	3,59	1,21
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder.	42	4,8	138	15,7	116	13,2	415	47,3	166	18,9	3,59	1,10
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirler.	31	3,5	108	12,3	192	21,9	393	44,8	153	17,4	3,60	1,02
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır	22	2,5	102	11,6	184	21	421	48	148	16,9	3,65	,97
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder.	28	3,2	94	10,7	181	20,6	420	47,9	153	17,4	3,65	,99
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar.	33	3,8	80	9,1	137	15,6	433	49,4	194	22,1	3,76	1,01
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder.	33	3,8	82	9,4	166	18,9	410	46,8	186	21,2	3,72	1,01
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler.	40	4,6	93	10,6	149	17	397	45,3	198	22,6	3,70	1,07
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük eder.	37	4,2	101	11,5	206	23,5	370	42,2	163	18,6	3,59	1,04
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik eder.	37	4,2	127	14,5	205	23,4	357	40,7	151	17,2	3,52	1,06

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rollerine ilişkin olan tüm maddelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına ilişkin en yüksek katılım gösterdikleri öğretimsel liderlik rolünün; kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,76$). Buna göre öğretmenlerin kurul toplantılarında okulun amaçlarının belirlenmesinde etkili bir şekilde yer almalarının sağlanmasının, okul yöneticilerinin üstlendiği öğretimsel liderlikle ilişkilendirdikleri söylenebilir.

Bu rolleri sırasıyla öğretmenleri aynı amaçlara dönük çalışmalara teşvik etmesi ($\bar{X}=3,72$), öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme ($\bar{X}=3,70$), okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme ($\bar{X}=3,65$), okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma ($\bar{X}=3,65$), okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme ($\bar{X}=3,60$), okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama ($\bar{X}=3,59$), okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme ($\bar{X}=3,59$), okulun amaçlarının uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme ($\bar{X}=3,59$), öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme ($\bar{X}=3,52$) rollerinin takip ettiği görülmektedir.

4.2.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rollerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinden eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma düzeyine ilişkin verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rollerine Sahip Olma Düzeyleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimiz...												
11. Okulun eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili yıllık faaliyet planı hazırlar.	43	4,9	79	9	183	20,9	435	49,6	137	15,6	3,62	1,01
12. Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.	41	4,7	101	11,5	204	23,3	382	43,6	149	17	3,56	1,04
13. Okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlar.	45	5,1	99	11,3	240	27,4	345	39,3	148	16,9	3,51	1,05
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) seçimine aktif olarak katılır.	39	4,4	144	16,4	222	25,3	349	39,8	123	14	3,42	1,05
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret eder.	43	4,9	126	14,4	163	18,6	387	44,1	158	18	3,55	1,09
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder.	54	6,2	114	13	141	16,1	380	43,3	188	21,4	3,60	1,13
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller.	58	6,6	117	13,3	165	18,8	345	39,3	192	21,9	3,56	1,16
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar.	46	5,2	82	9,4	113	12,9	419	47,8	217	24,7	3,77	1,08
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirir.	47	5,4	142	16,2	190	21,7	354	40,4	144	16,4	3,46	1,10
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler.	58	6,6	123	14	179	20,4	364	41,5	153	17,4	3,49	1,13

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimine ilişkin olan tüm maddelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecine ilişkin en yüksek katılım gösterdikleri öğretimsel liderlik rolünün; derslerin zamanında bitirilmesi ve başlatılmasını sağlama olduğu görülmektedir (\bar{X} =3,77). Buna göre okul yöneticilerinin ders başlama ve bitiş zamanlaması noktasında zaman planlamasına önem verdiği söylenebilir.

Bu rolleri sırasıyla okulun eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama ($\bar{X}=3,62$), okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme ($\bar{X}=3,60$), okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme ($\bar{X}=3,56$), öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme ($\bar{X}=3,56$), sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme ($\bar{X}=3,55$), okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama ($\bar{X}=3,51$), anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme ($\bar{X}=3,49$), okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme ($\bar{X}=3,46$), programla ilgili materyallerin seçimine aktif olarak katılma ($\bar{X}=3,42$) rollerinin takip ettiği görülmektedir.

4.2.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Rollerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinden öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma düzeyine ilişkin verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimiz...												
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar.	53	6	113	12,9	151	17,2	376	42,9	184	21	3,59	1,13
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme yapar.	55	6,3	116	13,2	196	22,3	345	39,3	165	18,8	3,51	1,12
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapar.	55	6,3	122	13,9	200	22,8	363	41,4	137	15,6	3,46	1,10
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirler.	51	5,8	119	13,6	213	24,3	360	41	134	15,3	3,46	1,08
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.	42	4,8	103	11,7	175	20	400	45,6	157	17,9	3,60	1,05
26. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirir.	38	4,3	108	12,3	159	18,1	405	46,2	167	19	3,63	1,05
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir.	35	4	82	9,4	200	22,8	384	43,8	176	20,1	3,66	1,02
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklar.	34	3,9	116	13,2	213	24,3	380	43,3	134	15,3	3,52	1,02
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirir.	38	4,3	115	13,1	213	24,3	384	43,8	127	14,5	3,50	1,03
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.	48	5,5	117	13,3	202	23	360	41	150	17,1	3,50	1,09

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ilişkili olan tüm maddelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin en yüksek katılım gösterdikleri öğretimsel liderlik rolünün; okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme ($\bar{X}=3,66$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin başarısının devamı için okul yönetimi tarafından başarının teşvik edilmesini öğretimsel liderlik boyutunda önemli gördükleri söylenebilir.

Bu rolleri sırasıyla okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme ($\bar{X}=3,63$), okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme ($\bar{X}=3,60$), öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma ($\bar{X}=3,59$), sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama ($\bar{X}=3,52$), öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme yapma ($\bar{X}=3,51$), sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme ($\bar{X}=3,50$) okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma ($\bar{X}=3,50$), sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma ($\bar{X}=3,46$) ve sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme ($\bar{X}=3,46$) rollerinin takip ettiği görülmektedir.

4.2.1.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rollerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinden öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma düzeyine ilişkin verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimiz...												
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik eder.	50	5,7	107	12,2	198	22,6	341	38,9	181	20,6	3,56	1,11
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunur.	60	6,8	127	14,5	202	23	324	36,9	164	18,7	3,46	1,15
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder.	84	9,6	183	20,9	239	27,3	245	27,9	126	14,4	3,16	1,19
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenler.	74	8,4	176	20,1	220	25,1	310	35,3	97	11,1	3,20	1,13
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder.	66	7,5	146	16,6	207	23,6	337	38,4	121	13,8	3,34	1,13
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekler.	61	7	158	18	234	27,7	302	34,4	113	12,9	3,28	1,11
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır.	87	9,9	192	21,9	212	24,2	292	33,3	94	10,7	3,13	1,16
38. Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırır.	96	10,9	233	26,6	218	24,9	238	27,1	92	10,5	2,99	1,18
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar.	70	8	182	20,8	205	23,4	326	37,2	94	10,7	3,21	1,13
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekler.	65	7,4	160	18,2	238	27,1	310	35,3	104	11,9	3,26	1,11

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin öğretimsel liderlik rollerinde “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri rollerin öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme ($\bar{X}=3,56$) ve üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma ($\bar{X}=3,46$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından takdir ve motive edilmeye ihtiyaçları olduğu, bu durumun öğretmenlerin başarısının artmasında önemli bir yer teşkil ettiği söylenebilir.

Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme ($\bar{X}=3,34$), mesleki yönden gelişme çabası içinde olan öğretmenleri destekleme ($\bar{X}=3,28$), hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme ($\bar{X}=3,26$), hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma ($\bar{X}=3,21$), öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme ($\bar{X}=3,20$), özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme ($\bar{X}=3,16$), gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma ($\bar{X}=3,13$) ve öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma ($\bar{X}=2,99$) rollerine ise öğretmenlerin “Karasızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin bu rolleri belirgin bir şekilde yerine getiremediği söylenebilir.

4.2.1.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Rollerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinden düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmarolüne sahip olma düzeyine ilişkin verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Rollerine Sahip Olma Düzeyleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimiz...												
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında 'takım ruhu' oluşmasına öncülük eder.	56	6,4	133	15,2	188	21,4	348	39	152	17,3	3,46	1,13
42. Görevlerini daha iyi yapabilmek için öğretmenleri destekler.	59	6,7	102	11,6	159	18,1	365	41,6	192	21,9	3,60	1,14
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar.	54	6,2	100	11,4	179	20,4	358	40,8	186	21,2	3,59	1,12
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirir.	46	5,2	99	11,3	192	21,9	368	42	172	19,6	3,59	1,08
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar.	67	7,6	117	13,3	187	21,3	357	40,7	149	17	3,46	1,14
46. Öğretmen ve Öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.	66	7,5	135	15,4	186	21,2	353	40,3	137	15,6	3,41	1,14
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekler.	56	6,4	112	12,8	170	19,4	373	42,5	166	18,9	3,54	1,12
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engeller.	47	5,4	103	11,7	159	18,1	394	44,9	174	19,8	3,62	1,09
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verir.	51	5,8	104	11,9	166	18,9	416	47,4	140	16	3,55	1,07
50. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlar.	65	7,4	99	11,3	159	18,1	365	41,6	189	21,6	3,58	1,16

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmayailişkin olan tüm maddelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmalarına ilişkin en yüksek katılım gösterdikleri öğretimsel liderlik rolünün; birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme ($\bar{X}=3,62$) olduğu görülmektedir.

Bu rolleri sırasıyla görevlerini daha iyi yapabilmek için öğretmenleri destekleme ($\bar{X}=3,60$), etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama ($\bar{X}=3,59$), okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirme ($\bar{X}=3,59$), öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama ($\bar{X}=3,58$), yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme ($\bar{X}=3,55$), eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme ($\bar{X}=3,54$), yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında ‘takım ruhu’ oluşmasına öncülük etme ($\bar{X}=3,46$), okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama ($\bar{X}=3,46$) ve öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme ($\bar{X}=3,41$) rollerinin takip ettiği görülmektedir.

4.2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolüne Sahip Olma Düzeyleri

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, branş, görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi, kıdem, eğitim düzeyi ve görev yeri değişkenleri açısından analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.2.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Cinsiyete göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17’ de ve t testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 17. CinsiyeteGöre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Roller	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Erkek	515	3,64	,813	875
	Kadın	362	3,65	,787	
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Erkek	515	3,54	,762	875
	Kadın	362	3,57	,755	
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Erkek	515	3,55	,794	875
	Kadın	362	3,53	,813	
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Erkek	515	3,32	,890	875
	Kadın	362	3,17	,819	
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Erkek	515	3,54	,914	875

Tablo 17 incelendiğinde okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rollerinde araştırmaya katılan erkek ($\bar{X}=3,64$) ve kadın ($\bar{X}=3,65$) öğretmenlerin “Katılıyorum”, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rollerinde erkek ($\bar{X}=3,54$) ve kadın ($\bar{X}=3,54$) öğretmenlerin “Katılıyorum”, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rollerinde erkek ($\bar{X}=3,55$) ve kadın ($\bar{X}=3,53$) öğretmenlerin “Katılıyorum”, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerinde erkek ($\bar{X}=3,32$) ve kadın ($\bar{X}=3,17$) öğretmenlerin “Kararsızım” ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rollerinde hem erkek ($\bar{X}=3,54$) hem de kadın ($\bar{X}=3,54$) öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 18. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin T Testi Sonucu

Roller	Cinsiyet	Levene Testi		t	p	MWU	p	Sıra Ort.
		F	p					
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Erkek	,427	,514	,208	,835	-	-	-
	Kadın							-
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Erkek	,001	,974	,526	,599	91665	,674	435,99
	Kadın							443,28
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Erkek	,919	,338	,303	,762	-	-	-
	Kadın							-
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Erkek	1,763	,185	2,428	,015*	-	-	-
	Kadın							-
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Erkek	,655	,419	,024	,981	-	-	-
	Kadın							-

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerinde boyutunda [(t(sd)=2,428, p<.05 (p=.01)] görüşlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [(t(sd)=,208 p>.05 (p=.83)], eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [(t(sd)=,526 p>.05 (p=.59)], öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi [(t(sd)=,303 p>.05 (p=.76)] ve düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturma [(t(sd)=,024 p>.05 (p=.98)] rollerinde ise görüşlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rollerinde kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rollerinde öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

4.2.2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Branş değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 19’ da ve t testi sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 19. Branşa Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Roller	Branş	N	\bar{X}	ss	sd
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Sınıf	319	3,70	,792	875
	Branş	558	3,61	,807	
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Sınıf	319	3,56	,748	875
	Branş	558	3,55	,765	
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Sınıf	319	3,53	,791	875
	Branş	558	3,55	,808	
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Sınıf	319	3,27	,828	875
	Branş	558	3,25	,885	
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Sınıf	319	3,58	,884	875
	Branş	558	3,52	,902	

Tablo 19 incelendiğinde okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rollerinde araştırmaya katılan sınıf ($\bar{X}=3,70$) ve branş ($\bar{X}=3,61$) öğretmenlerinin “Katılıyorum”, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rollerinde sınıf ($\bar{X}=3,56$) ve branş ($\bar{X}=3,55$) öğretmenlerinin “Katılıyorum”, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rollerinde sınıf ($\bar{X}=3,53$) ve branş ($\bar{X}=3,55$) öğretmenlerinin “Katılıyorum”, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerinde sınıf ($\bar{X}=3,27$) ve kadın ($\bar{X}=3,25$) öğretmenlerin “Kararsızım” ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rollerinde hem sınıf ($\bar{X}=3,58$) hem de

branş ($\bar{X}=3,52$) öğretmenlerinin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 20. Branşa Göre Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin T Testi Sonucu

Roller	Branş	Levene Testi		t	p
		F	p		
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Sınıf	,305	,581	1,508	,132
	Branş				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Sınıf	,097	,755	,033	,974
	Branş				
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Sınıf	,104	,747	,381	,703
	Branş				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Sınıf	,877	,349	,299	,765
	Branş				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Sınıf	,891	,346	1,009	,313
	Branş				

Tablo 20 incelendiğinde Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinde okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [(t(876)=1,508 p>.05], eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [(t(876)=,033 p>.05], öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi [(t(876)=,381 p>.05], öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [(t(876)=,299 p>.05] ve düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturma [(t(876)=,024 p>.05] rollerinde branş değişkenine göre farklılaşma olmadığı görülmektedir.

4.2.2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 21’ de ve varyans analizi sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Roller	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	ss
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-3	573	3,71	,765
	4-6	167	3,54	,880
	7 +...	137	3,47	,823
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-3	573	3,62	,733
	4-6	167	3,45	,779
	7 +...	137	3,40	,806
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-3	573	3,63	,752
	4-6	167	3,40	,873
	7 +...	137	3,35	,853
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-3	573	3,30	,835
	4-6	167	3,18	,947
	7 +...	137	3,20	,876
Düzenli Öğrenme- Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-3	573	3,62	,840
	4-6	167	3,40	,996
	7 +...	137	3,39	,959

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine sahip olma düzeyine ilişkin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre Okulun Amaçlarının Belirlenmesi Ve Paylaşılması boyutunda hizmet yılı 1-3 yıl ($\bar{X}=3,71$), 4-6 yıl ($\bar{X}=3,54$) ve 7 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,47$) olan öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutunda hizmet yılı 1-3 yıl ($\bar{X}=3,62$) ve 4-6 yıl ($\bar{X}=3,45$) arasında olan öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş

bildirdikleri görülürken, 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutunda hizmet yılı 1-3 yıl ($\bar{X}=3,63$) arasında olan öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülürken, hizmet yılı 4-6 ($\bar{X}=3,40$) ve 7 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,35$) olan öğretmenlerin “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutunda hizmet yılı 1-3 yıl ($\bar{X}=3,30$), 4-6 yıl ($\bar{X}=3,18$) ve 7 yıl ve üzeri ($\bar{X}=20$) olan öğretmenlerin “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma boyutunda ise hizmet yılı 1-3 yıl ($\bar{X}=3,62$) arasında olan öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülürken, hizmet yılı 4-6 ($\bar{X}=3,40$) ve 7 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,39$) olan öğretmenlerin “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 22. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Roller	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Grup. Ar.	8,514	2	4,257	6,692	,001*
	Grup.İçi	555,966	874	,636		
	Toplam	564,480	876			
		Levene:3,290	p=,038*			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Grup. Ar.	7,780	2	3,890	6,841	,001*
	Grup.İçi	496,921	874	,569		
	Toplam	504,700	876			
		Levene:2,611	p=,074			
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Grup. Ar.	13,241	2	6,620	10,522	,000*
	Grup.İçi	549,910	874	,629		
	Toplam	563,150	876			
		Levene:7,254	p=,001*			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Grup. Ar.	2,292	2	1,146	1,535	,216
	Grup.İçi	652,551	874	,747		
	Toplam	654,843	876			
		Levene:3,014	p=,050			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Grup. Ar.	9,726	2	4,863	6,128	,002*
	Grup.İçi	693,657	874	,794		
	Toplam	703,383	876			
		Levene: 7,649	p=,001*			

Tablo 22 incelendiğinde; öğretmenlerin görüşlerine göre görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkeninibakımından öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması $[F_{(2, 874)}= 6,692 p<.05]$, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi $[F_{(2, 874)}= 6,841 p<.05]$, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesiyönetimi $[F_{(2, 874)}= 10,522 p<.05]$ ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma $[F_{(2, 874)}= 6,128 p<.05]$ rollerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülürken, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi $[F_{(2, 874)}= 1,535 p>.059]$ rollerinde anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Tablo 23. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Scheffe Testi Sonuçları

		Hizmet Süresi (Yıl)	Hizmet Yılı Aralıkları	Ortalamalar Arasındaki Fark	Standart Hata	P
Öğretimsel Liderlik Rollerine	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-3	4-6	,16773	,07014	,058
			7- +	,24324*	,07585	,006
		4-6	1-3	-,16773	,07014	,058
			7- +	,07551	,09194	,714
		7 - +	1-3	-,24324*	,07585	,006
			4-6	-,07551	,09194	,714
	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-3	4-6	,17675*	,06631	,029
			7- +	,21975*	,07171	,009
		4-6	1-3	-,17675*	,06631	,029
			7- +	,04300	,08692	,885
		7 - +	1-3	-,21975*	,07171	,009
			4-6	-,04300	,08692	,885
	Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-3	4-6	,23435*	,06975	,004
			7- +	,28333*	,07544	,001
		4-6	1-3	-,23435*	,06975	,004
			7- +	,04898	,09143	,866
		7 - +	1-3	-,28333*	,07544	,001
			4-6	-,04898	,09143	,866

Tablo 23(devamı). Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Scheffe Testi Sonuçları

	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-3	4-6	,11335	,07599	,329
			7- +	,09944	,08218	,481
		4-6	1-3	-,11335	,07599	,329
			7- +	-,01390	,09960	,990
		7 - +	1-3	-,09944	,08218	,481
			4-6	,01390	,09960	,990
	Düzenli Öğrenme- Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-3	4-6	,21915*	,07834	,020
			7- +	,22386*	,08472	,031
		4-6	1-3	-,21915*	,07834	,020
			7- +	,00472	,10269	,999
		7 - +	1-3	-,22386*	,08472	,031
			4-6	-,00472	,10269	,999

*p< 0,05, Scheffe Testi

Tablo 23 incelendiğinde Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolüne ilişkin çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,71$ aritmetik ortalama ile görev süresi 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,54$ aritmetik ortalama ile ve görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,47$ aritmetik ortalama ile “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Eğitim programı ve öğretim süreci rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl ile 4-6 yıl arasında olan ve 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne ilişkin çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,62$ aritmetik ortalama ile görev süresi 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,45$ aritmetik ortalama ile “Katılıyorum” ve görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,40$ aritmetik ortalama ile “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolündeyapılan Scheffe testine göre bu farklılık çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl ile 4-6 yıl arasında olan ve 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne ilişkin çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,63$ aritmetik ortalama “Katılıyorum”, görev süresi 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,40$ aritmetik ortalama ile görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,35$ aritmetik ortalama ile “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmarolündeyapılan Scheffe testine göre bu farklılık çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl ile 4-6 yıl arasında olan ve 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmarolüne ilişkin çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,62$ aritmetik ortalama “Katılıyorum”, görev süresi 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,40$ aritmetik ortalama ile görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,39$ aritmetik ortalama ile “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 24’te öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinde homojen dağılım göstermeyen okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rollerindeki toplam maddelere ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Roller	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p	Anlamlı Fark
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-3	573	462,28	2	14,536	,001*	1-3yıl - 4-6 yıl 1-3 yıl - 7ve+yıl
	4-6	167	404,88				
	7+...	137	383,23				
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-3	573	465,85	2	19,143	,000*	1-3yıl - 4-6 yıl 1-3 yıl - 7ve+yıl
	4-6	167	397,95				
	7+...	137	376,73				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-3	573	458,04	2	9,428	,009*	1-3yıl - 4-6 yıl 1-3 yıl - 7ve+yıl
	4-6	167	406,58				
	7+...	137	398,89				

Tablo 24 incelendiğinde okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolünde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılığın çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl ile 4-6 yıl arasında ve 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklandığı görülmüştür (KWH=14,536). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; 1-3 yıl arasında görev süresine sahip öğretmenlerin sıra ortalaması (\bar{X} =462,28) en yüksek değerde iken, görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ortalamasınının (\bar{X} =383,23) en düşük değerde olduğu görülmektedir.

4.2.2.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 25' te, varyans analizi sonuçları Tablo 26' da gösterilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Roller	Kıdem	N	\bar{X}	ss
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-5yıl	463	3,77	,759
	6-10yıl	196	3,54	,768
	11-15yıl	153	3,50	,894
	16-20yıl	49	3,24	,785
	21+ yıl	16	3,73	,848
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-5yıl	463	3,68	,741
	6-10yıl	196	3,40	,719
	11-15yıl	153	3,48	,774
	16-20yıl	49	3,21	,768
	21+ yıl	16	3,53	,850
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-5yıl	463	3,69	,735
	6-10yıl	196	3,41	,809
	11-15yıl	153	3,44	,853
	16-20yıl	49	3,05	,830
	21+ yıl	16	3,55	,925
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-5yıl	463	3,36	,832
	6-10yıl	196	3,17	,890
	11-15yıl	153	3,20	,911
	16-20yıl	49	2,85	,787
	21+ yıl	16	3,48	,945
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-5yıl	463	3,67	,856
	6-10yıl	196	3,39	,868
	11-15yıl	153	3,49	,949
	16-20yıl	49	3,09	,938
	21+ yıl	16	3,58	1,01

Tablo 25 incelendiğinde Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutunda kıdem yılı 1-5 yıl ($\bar{X}=3,77$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3,54$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3,50$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,73$) olan öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülürken, kıdem yılı 16-20 yıl ($\bar{X}=3,24$) arasında olan öğretmenlerin “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutunda kıdem yılı 1-5 yıl ($\bar{X}=3,68$) ve 11-15 yıl ($\bar{X}=3,48$) arasında olan öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülürken, kıdem yılı 6-

10 yıl ($\bar{X}=3,40$),16-20 yıl ($\bar{X}=3,21$) arasında olan öğretmenlerin “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutunda kıdem yılı 1-5 yıl ($\bar{X}=3,69$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3,41$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3,44$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,55$) olan öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülürken, kıdem yılı 16-20 yıl ($\bar{X}=3,05$) arasında olan öğretmenlerin “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutunda kıdem yılı 1-5 yıl ($\bar{X}=3,36$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3,17$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3,20$) ve 16-20 yıl ($\bar{X}=2,85$) arasında olan öğretmenlerin “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülürken, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,48$) kıdem yılına sahip öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturmayı boyutunda kıdem yılı 1-5 yıl ($\bar{X}=3,67$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3,49$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,58$) olan öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülürken, kıdem yılı 6-10 yıl ($\bar{X}=3,39$) ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 26. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Roller	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Grup. Ar.	21,142	4	5,285	8,482	,000*
	Grup.İçi	543,339	872	,623		
	Toplam	564,480	876			
	Levene: 1,743 p=,139					
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Grup. Ar.	19,268	4	4,817	8,653	000*
	Grup.İçi	485,433	872	,557		
	Toplam	504,700	876			
	Levene: ,476 p=,754					
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Grup. Ar.	27,199	4	6,800	11,098	000*
	Grup.İçi	534,254	872	,613		
	Toplam	561,452	876			
	Levene: 3,130 p=,014*					
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Grup. Ar.	15,741	4	3,935	5,323	000*
	Grup.İçi	644,713	872	,739		
	Toplam	660,454	876			
	Levene: 1,621 p=,167					

Tablo 26.(devamı)Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Düzenli Öğrenme- Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Grup. Ar.	22,168	4	5,542	7,094	,000*
	Grup.İçi	681,216	872	,781		
	Toplam	703,383	876			
	Levene: 1,340 p=,253					

Tablo 26 incelendiğinde; öğretmenlerin görüşlerine göre mesleki kıdem değişkeninibakımından öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması $[F_{(4, 872)}= 8,482 p<.05]$, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi $[F_{(4, 872)}= 8,653 p<.05]$, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesiyönetimi $[F_{(4, 872)}= 11,098 p<.05]$, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi $[F_{(4, 872)}= 5,323 p<.05]$ ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma $[F_{(4, 872)}= 7,094 p<.05]$ rollerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 27.Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Scheffe Testi Sonuçları

		Kıdem (Yıl)	Kıdem Aralıkları (Yıl)	Ortalamalar Arasındaki Fark	Standart Hata	P
Öğretimsel Liderlik Rollerine	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-5	6-10	,23280*	,06727	,018
			11-15	,27471*	,07361	,008
			16-20	,53178*	,11858	,001
			21-+	,03917	,20072	1,000
		6-10	1-5	-,23280*	,06727	,018
			11-15	,04192	,08516	,993
			16-20	,29898	,12608	,230
			21-+	-,19362	,20524	,926
		11-15	1-5	-,27471*	,07361	,008
			6-10	-,04192	,08516	,993
			16-20	,25706	,12957	,415
			21-+	-,23554	,20740	,863
		16-20	1-5	-,53178*	,11858	,001
			6-10	-,29898	,12608	,230
			11-15	-,25706	,12957	,415
			21-+	-,49260	,22729	,321
		21 - +	1-5	-,03917	,20072	1,000
			6-10	,19362	,20524	,926
			11-15	,23554	,20740	,863
			16-20	,49260	,22729	,321

Tablo 27 (devamı).Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Scheffe Testi Sonuçları

Öğretimsel Liderlik Rollerini	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-5	6-10	,28404*	,06358	,001
			11-15	,20773	,06958	,064
		16-20	,47588*	,11209	,001	
	21-+	,15062	,18972	,960		
	6-10	1-5	-,28404*	,06358	,001	
11-15		-,07631	,08049	,925		
16-20		,19184	,11917	,629		
21-+		-,13342	,19399	,976		
	11-15	1-5	-,20773	,06958	,064	
6-10		,07631	,08049	,925		
16-20		,26815	,12247	,310		
21-+		-,05711	,19604	,999		
	16-20	1-5	-,47588*	,11209	,001	
6-10		-,19184	,11917	,629		
11-15		-,26815	,12247	,310		
21-+		-,32526	,21483	,682		
	21 - +	1-5	-,15062	,18972	,960	
6-10		,13342	,19399	,976		
11-15		,05711	,19604	,999		
16-20		,32526	,21483	,682		
	Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-5	6-10	,28338*	,06670	,001
11-15			,24820*	,07299	,021	
16-20			,64154*	,11759	,000	
21-+			,13835	,19904	,975	
		6-10	1-5	-,28338*	,06670	,001
11-15			-,03518	,08444	,996	
16-20			,35816	,12502	,085	
21-+			-,14503	,20351	,973	
		11-15	1-5	-,24820*	,07299	,021
6-10			,03518	,08444	,996	
16-20			,39334	,12848	,053	
21-+			-,10984	,20566	,991	
	16-20	1-5	-,64154*	,11759	,000	
6-10		-,35816	,12502	,085		
11-15		-,39334	,12848	,053		
21-+		-,50319	,22538	,290		
	21 - +	1-5	-,13835	,19904	,975	
6-10		,14503	,20351	,973		
11-15		,10984	,20566	,991		
16-20		,50319	,22538	,290		
	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-5	6-10	,19250	,07327	,142
11-15			,16328	,08018	,999	
16-20			,50475*	,12917	,271	
21-+			-,12357	,21865	,736	
		6-10	1-5	-,19250	,07327	,142
11-15			-,02923	,09276	,999	
16-20			,31224	,13734	,271	
21-+			-,31607	,22357	,736	
		11-15	1-5	-,16328	,08018	,387
6-10			,02923	,09276	,999	
16-20			,34147	,14114	,211	
21-+			-,62832	,24758	,170	
	16-20	1-5	,12357	,21865	,989	
6-10		,31607	,22357	,736		
11-15		,28685	,22592	,807		
21-+		,62832	,24758	,170		
	21- +	1-5	,12357	,21865	,989	
6-10		,31607	,22357	,736		
11-15		,28685	,22592	,807		
16-20		,62832	,24758	,170		

*p< 0,05, Scheffe Testi

Tablo 27(devamı). Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Scheffe Testi Sonuçları

Öğretimsel Liderlik Rollerini	Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-5	6-10	27842*	,07532	,009
			11-15	,17912	,08242	,318
			16-20	,57332*	,13278	,001
			21-+	,08377	,22475	,998
		6-10	1-5	-,27842*	,07532	,009
			11-15	-,09930	,09535	,897
			16-20	,29490	,14117	,360
			21-+	-,19464	,22981	,949
		11-15	1-5	-,17912	,08242	,318
			6-10	,09930	,09535	,897
			16-20	,39420	,14508	,118
			21-+	-,09534	,23223	,997
		16-20	1-5	-,57332*	,13278	,001
			6-10	-,29490	,14117	,360
			11-15	-,39420	,14508	,118
			21-+	-,48954	,25450	,449
		21- +	1-5	-,08377	,22475	,998
			6-10	,19464	,22981	,949
			11-15	,09534	,23223	,997
			16-20	,48954	,25450	,449

Tablo 27 incelendiğinde Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık kıdem yılı 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 1-5 yıl ile 11-15 yıl arasında ve 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık kıdem yılı 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında ve 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık kıdem yılı 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 1-5 yıl ile 11-15 yıl arasında ve 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık kıdem yılı 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık kıdem yılı 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında ve 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 28' de, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinden öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne yönelik görüşlerinde homojen dağılım

göstermeyen toplam maddelere ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 28. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Roller	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p	Anlamlı Fark
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-5yıl	463	483,29	4	39,504	,000 *	1-5yıl-6-10 yıl 1-5yıl-11-15 yıl 1-5yıl-16-20 yıl 6-10 yıl-16-20 yıl 11-15 yıl- 16-20 yıl
	6-10yıl	196	394,69				
	11-15yıl	153	408,55				
	16-20yıl	49	289,64				
	21+ yıl	16	448,69				

Tablo 28 incelendiğinde, bu rolde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılığın kıdem yılı 1-5 ile 6-10; 1-5 ile 11-15; 1-5 yıl ile 16-20; 6-10 ile 16-20; 11-15 ile 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklandığı görülmüştür (KWH=39,504). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; 1-5yıl arasında kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması (\bar{X} =483,29) en yüksek değerde iken, kıdem yılı 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalamasının (\bar{X} =289,64) en düşük değerde olduğu görülmektedir.

4.2.2.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 29'da ve varyans analizi sonuçları Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 29.Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Roller	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Ön Lisans	26	3,37	,791
	Lisans	790	3,66	,801
	Lisansüstü	61	3,53	,801
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Ön Lisans	26	3,38	,812
	Lisans	790	3,58	,762
	Lisansüstü	61	3,34	,651
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Ön Lisans	26	3,53	,746
	Lisans	790	3,57	,806
	Lisansüstü	61	3,32	,712
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Ön Lisans	26	3,32	,914
	Lisans	790	3,28	,868
	Lisansüstü	61	3,05	,813
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Ön Lisans	26	3,40	,847
	Lisans	790	3,56	,902
	Lisansüstü	61	3,28	,790

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerine bakıldığında Okulun Amaçlarının Belirlenmesi Ve Paylaşılması boyutunda lisans ($\bar{X}=3,66$) ve lisansüstü ($\bar{X}=3,53$) eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülürken, ön lisans ($\bar{X}=3,37$) eğitimine sahip olan öğretmenlerin ise “ Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutunda ön lisans ($\bar{X}=3,38$) ve lisansüstü ($\bar{X}=3,34$) eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerin “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülürken, lisans ($\bar{X}=3,58$) eğitimine sahip olan öğretmenlerin ise “ Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesiboyutunda ön lisans($\bar{X}=3,53$) ve lisans ($\bar{X}=3,57$) eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülürken, lisansüstü ($\bar{X}=3,32$) eğitime sahip olan öğretmenlerin ise “

“Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutunda ön lisans ($\bar{X}=3,32$) ve lisans ($\bar{X}=3,28$) ve lisansüstü ($\bar{X}=3,05$) eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerin “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma boyutunda ön lisans ($\bar{X}=3,40$) ve lisansüstü ($\bar{X}=3,28$) eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerin “Kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülürken, lisans eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo30. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Roller	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Grup. Ar.	2,841	2	1,420	2,210	,110
	Grup. İçi	561,640	874	,643		
	Toplam	564,480	876			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Grup. Ar.	3,820	2	1,910	3,333	,036*
	Grup. İçi	500,880	874	,573		
	Toplam	504,700	876			
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Grup. Ar.	4,385	2	2,193	3,440	,032*
	Grup. İçi	557,067	874	,637		
	Toplam	561,452	876			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Grup. Ar.	2,920	2	1,460	1,941	,144
	Grup. İçi	657,534	874	,752		
	Toplam	660,454	876			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Grup. Ar.	5,165	2	2,582	3,232	,040*
	Grup. İçi	689,219	874	,799		
	Toplam	703,383	876			

Tablo 30 incelendiğinde; öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim düzeyi değişkeninibakımından öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [$F_{(2, 874)}= 3,333$ $p<.05$], öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi [$F_{(2, 874)}= 3,440$ $p<.05$] ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma [$F_{(2, 874)}= 3,232$ $p<.05$] rollerinde anlamlı düzeyde

farklılaştığı görülürken, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [$F_{(2, 874)} = 2,210$ $p > .05$] ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [$F_{(2, 874)} = 1,941$ $p > .059$] rollerinde anlamlı farklılık göstermediği, maddelerin homojen bir dağılım gösterdiği görülmüştür.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmarollerine yapılan Scheffe testinde gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır.

4.2.2.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Görev yeri değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 31 ' de, t testi sonuçları Tablo 32' de gösterilmiştir.

Tablo 31. Görev Yerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin T Testi Sonuçları

Roller	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Memleket (Batman)	348	3,59	,837	875
	Diğer	529	3,68	,778	
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Memleket (Batman)	348	3,50	,774	875
	Diğer	529	3,59	,747	
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Memleket (Batman)	348	3,47	,830	875
	Diğer	529	3,59	,777	
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Memleket (Batman)	348	3,24	,915	875
	Diğer	529	3,28	,836	
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Memleket (Batman)	348	3,49	,931	875

Tablo 31 incelendiğinde okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rollerinde kendi memleketlerinde görev yapan ($\bar{X}=3,59$) ve diğer illerden gelen ($\bar{X}=3,68$) öğretmenlerin “Katılıyorum”, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rollerinde kendi memleketlerinde görev yapan ($\bar{X}=3,50$) ve diğer illerden gelen ($\bar{X}=3,59$) öğretmenlerin “Katılıyorum”, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rollerinde kendi memleketlerinde görev yapan ($\bar{X}=3,47$) ve diğer illerden gelen ($\bar{X}=3,59$) öğretmenlerin “Katılıyorum”, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerinde kendi memleketlerinde görev yapan ($\bar{X}=3,24$) ve diğer illerden gelen ($\bar{X}=3,28$) öğretmenlerin “Kararsızım” ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rollerinde hem kendi memleketlerinde görev yapan ($\bar{X}=3,49$) hem de ve diğer illerden gelen ($\bar{X}=3,57$) öğretmenlerinin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 32. Görev Yerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Roller	Görev Yeri	Levene Testi		t	p
		F	p		
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Memleket (Batman)	1,144	,285	1,567	,117
	Diğer				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Memleket (Batman)	,323	,570	1,707	,088
	Diğer				
Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Memleket (Batman)	1,982	,159	2,174	,030*
	Diğer				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Memleket (Batman)	3,543	,060	,646	,518
	Diğer				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Memleket (Batman)	1,237	,266	1,333	,183
	Diğer				

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinde okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [(t(876)=1,567 p>.05], eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [(t(876)= 1,707 p>.05], öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [(t(876)=,646 p>.05] ve düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturma [(t(876)=,266 p>.05] rollerinde görev yeri değişkenine göre farklılaşma olmadığı görülürken, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi [(t(876)=2,174 p<.05] rolünde görev yeri değişkenine göre görüşler arasında anlamlı farklılık çıktığı görülmüştür.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuçlar Ve Tartışma

5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rollerine ilişkin olan tüm maddelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri, öğretmenlerin okul yöneticilerinin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına ilişkin en yüksek katılım gösterdikleri öğretimsel liderlik rolünün; kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma olduğu belirlenmiştir. Bu rolleri sırasıyla öğretmenleri aynı amaçlara dönük çalışmalara teşvik etmesi, öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme, okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme, okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma, okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme, okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama, okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme, okulun amaçlarının uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme, öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme rollerinin takip ettiği görülmüştür.

Akgün (2001) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretmenler okul müdürlerinin gerekli gördüğü zamanlarda özellikle eğitim öğretim yılı başında, ortasında ve sonunda bu tür etkinlikleri gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Şişman (2004) tarafından yapılan çalışmada ise okul amaçlarının belirlenmesi

vepaylaşılması boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ortalamalarının çoğunlukla düzeyinde olduğu ortaya konulmuştur.

Argon ve Mercan (2009) tarafından yapılan bir diğer araştırma sonuçlarında bakıldığında öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin en üst düzeyde gerçekleştirdikleri davranış, okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimine ilişkin olan tüm maddelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri, öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecine ilişkin en yüksek katılım gösterdikleri öğretimsel liderlik rolünün; derslerin zamanında bitirilmesi ve başlatılmasını sağlama olduğu görülmüştür. Bu rolleri sırasıyla okulun eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama, okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme, okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme, öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme, sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme, okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama, anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme, okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme, programla ilgili materyallerin seçimine aktif olarak katılma rollerinin takip ettiği görülmüştür.

Yapılan diğer çalışmaların sonuçlarına bakıldığında da en yüksek katılımın derslerin zamanında bitirilmesini ve başlatılmasını sağlama rolü olduğu görülmektedir (Aksoy ve Işık, 2008; Argon ve Mercan 2009; Küp, 2011; Karatay, 2011). Ayrıca Gümüşeli (1996) tarafından yapılan çalışma sonuçlarında da eğitim programlarını eş güdümlene görevlerini çoğunlukla yerine getirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ilişkin olan tüm maddelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin en yüksek katılım gösterdikleri öğretimsel liderlik rolünün; okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerinin başarısının devamı

için okul yönetimi tarafından başarının teşvik edilmesini öğretimsel liderlik boyutunda önemli gördükleri söylenebilir. Bu rolleri sırasıyla okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme, okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme, öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma, sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama, öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme yapma, sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme, okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma, sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma ve sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme rollerinin takip ettiği görülmektedir.

Şişman (2004) tarafından yapılan araştırmada öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin çoğunlukla düzeyinde olduğu bulgusu ortaya konulmuştur. Ayrıca Aksoy (2006), Aksoy ve Işık (2008), Karatay (2011), Kıp (2011), tarafından yapılan çalışmalarda da aynı bulgular elde edilmiştir. Argon ve Mercan (2009) tarafından yapılan çalışma sonuçlarında da öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin en yüksek katılım gösterilen rolün de okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin öğretimsel liderlik rollerinde “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri rollerin öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme ve üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin okulun başarısını sağlayabilmek için öğretmenlerin motive edilmesini önemsedikleri söylenebilir. Argon ve Mercan (2004) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulguların elde edilmiştir.

Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme, mesleki yönden gelişme çabası içinde olan öğretmenleri destekleme, hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme, hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma, öğretmenlerin mesleki yönden

gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme, özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme, gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma ve öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma rollerine ise öğretmenlerin “Karasızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. En düşük katılımın ise öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma rolü olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak fiziki koşulların yetersizliği ve imkânların sınırlılığından dolayı yöneticilerin bu seçeneği çok tercih etmemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Can (2007), Aksoy ve Işık (2008), Karatay (2011), Küp (2011) tarafından yapılan çalışma bulguları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Şişman (2004) tarafından yapılan çalışma bulgularına bakıldığında okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerine öğretmenlerin ara sıra düzeyinde görüş belirttikleri ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmayailişkin olan tüm maddelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmalarına ilişkin en yüksek katılım gösterdikleri öğretimsel liderlik rolünün; birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme olduğu görülmektedir. Okulda verimliliği ve etkililiği etkileyebilecek olan gerek öğretmen gerekse de öğrenci kaynaklı meydana gelebilecek çatışmaların önlenmesi konusunda okul yöneticilerin sorumluluğu üstlenmiş oldukları söylenebilir. Bu rolleri sırasıyla görevlerini daha iyi yapabilmek için öğretmenleri destekleme, etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama, okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirme, öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama, yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme, eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme, yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında ‘takım ruhu’ oluşmasına öncülük etme, okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama ve öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme rollerinin takip ettiği görülmüştür. Elde edilen bulgular diğer çalışmaları

destekler niteliktedir (Akgün, 2001; Şişman, 2004; Aksoy 2006; Can, 2007; Argon ve Mercan, 2009; Yılmaz, 2010; Karatay, 2011; Küp, 2011).

5.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Değişkenlere Göre Sonuçları

Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rollerinde kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerinde öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Argon ve Mercan (2009) tarafından yapılan çalışmada cinsiyete göre görüşler arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ortaya koyarken, Karatay (2011) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rollerinde anlamlı fark bulunduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda Akdağ (2009), Baş ve Yıldırım (2010), Saygınar (2006) ve Taş (2000) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar bulunduğu görülmektedir. Farklı olarak, Yalçın ve İplik'in (2005) çalışmalarında cinsiyetin önemli bir faktör olarak öğretimsel liderliği etkilediği belirtilmektedir.

Sağır ve Memişoğlu (2012) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin gerçekleşmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinde okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rollerinde branş değişkenine göre farklılaşma olmadığı görülmüştür. Küp (2011) yapmış olduğu çalışmada da branş değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Kaya (2008), Argon ve Mercan (2009) ve Taş (2000) çalışmalarında, branş değişkenleri ile öğretmenlerin öğretimsel liderlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmamıştır.

Farklı olarak, literatürde, Aksoy ve Işık'ın (2008) çalışmalarında öğretmenlerin öğretimsel liderlik düzeyinin branşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığını belirttikleri görülmektedir. Branş, öğretmenlerin aldığı eğitim düzeyini etkilemeyecek olduğundan ötürü elde edilen bulgunun anlamlı ve kendi içinde tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkeninibakımından öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi yönetim ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rollerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülürken, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerinde anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmıştır. Eğitim programı ve öğretim süreci rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl ile 4-6 yıl arasında olan ve 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl ile 4-6 yıl arasında olan ve 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl ile 4-6 yıl arasında olan ve 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolünde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılığın, çalıştığı okuldaki görev süresi 1-3 yıl ile 4-6 yıl arasında ve 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklandığı görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; 1-3 yıl arasında görev süresine sahip öğretmenlerin sıra ortalaması (462,28) en yüksek değerde iken, görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ortalamasının (383,23) en düşük değerde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre mesleki kıdem değişkeninibakımından öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve

öğrencilerin değerlendirilmesi yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rollerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık kıdem yılı 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 1-5 yıl ile 11-15 yıl arasında ve 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında olan öğretmen görüşlerinden, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık kıdem yılı 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında ve 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında olan öğretmen görüşlerinden, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık kıdem yılı 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 1-5 yıl ile 11-15 yıl arasında ve 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında olan öğretmen görüşlerinden, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık kıdem yılı 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında olan öğretmen görüşlerinden, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolünde yapılan Scheffe testine göre bu farklılık kıdem yılı 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında ve 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında olan öğretmen görüşlerinden kaynaklandığı görülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın kıdem yılı 1-5 ile 6-10; 1-5 ile 11-15; 1-5 yıl ile 16-20; 6-10 ile 16-20; 11-15 ile 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklandığı görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; 1-5 yıl arasında kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması (483,29) en yüksek değerde iken, kıdem yılı 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalamasının (289,64) en düşük değerde olduğu tespit edilmiştir.

Aksoy ve Işık (2008) tarafından yapılan benzer bir çalışmada eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık çıktığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça okul yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini değerlendirme algılarının da değiştiği söylenebilir. Karatay (2011) tarafından yapılan çalışmada ise kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim düzeyi değişkeninin bakımından öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rollerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı

görülürken, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerinde anlamlı farklılık göstermediği, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rollerine yapılan Scheffe testinde gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinde okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rollerinde görev yeri değişkenine göre farklılaşma olmadığı görülürken, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolünde görev yeri değişkenine göre görüşler arasında anlamlı farklılık çıktığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterlilik düzeylerinin tespit edilmesi ve buna bağlı olarak bu yeterliliklerin gelişmesi sağlayabilmek için gerekli çalışmalar sistematik olarak düzenlenebilir.
2. Okul yöneticileri okullarda karar sürecine öğretmenleri de dahil ederek, öğretmenlerin ortak amaçlar etrafında birleşmesini sağlayacak çalışmalar yapılması sağlanabilir.
3. Okul yöneticileri öğretim programlarının uygulanması esnasında gerek öğretim süreci gerekse bu süreçte ortaya çıkacak sorunların nasıl ortadan kaldırılabileceğine yönelik öğretmenlerin yeterliklerini arttıracak çalışmalar düzenleyebilir.
4. Okul yöneticileri eğitim programlarını esneklik ilkesinden yararlanıp öğretmenlerin programı daha etkili uygulayabilmelerini sağlayacak değişiklikleri düzenleyebilir.
5. Okul yöneticisinin okuldaki iletişim engellerini ortadan kaldırıp, iletişimi artıracak faaliyetler düzenlemesi sağlanmalıdır.
6. Okul yöneticilerinin belirlenirken, yöneticilerin öğretimsel liderlik yeterlilikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

5.3. Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırmada okul yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerinin önemi ortaya konulduğu için bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerekli görölmektedir.

Aşağıda ileride yapılacak araştırmalar için bazı önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırmacılar yöneticilerin öğretimsel liderlik rolleri konusunda okul yöneticilerinin yeterlilik düzeyleri ile okulların etkililiğine arasındaki ilişkiyi araştırabilir.
2. Öğrencilerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları araştırılabilir.
3. Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ele alınmıştır. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri üzerinde hangi değişkenlerin etkisinin olduğunu ortaya çıkarmaya ilişkin araştırmalar yapılabilir.
4. Bu çalışma sadece Batman ilinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekteştirilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin araştırma kapsamı genişletilerek karşılaştırılmalı olarak analiz edilmesine olanak sağlayacak araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2004). Etkili Stratejik Liderlik(çev: Salih Fatih Güneş). İstanbul: Babıali Kültür Yayınları
- Ağıl, Y. G. (2011). *Kadın ve Erkek Akademisyenlerin Mesleki ve Sivil Örgütlenme Yaşamlarındaki Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akdağ, G.A. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (1999). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Basım
- Akbaba, A., Erenler, E.(2008). Otel İşletmelerinde Yöneticilerin Liderlik Yönelimleri Ve İşletme Performansı İlişkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 19 (1), 21-36.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aksoy, E. ve Işık, H .(2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(19), 235-249.
- Argon, T. Ve Mercan, M. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Gerçekleştirebilme Düzeyleri. www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdf
- Arseven Otamış, P. (2009). *KOBİ'lerde Girişimci Yöneticilerin Liderlik Yaklaşımlarının Çalışanlarca Algılanması Üzerine Antalya İlinde Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Aşan, Ö., Aydın, E.M. (2006). *Örgütsel Davranış*. Halil Can (Ed.). İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12, 73-84.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Besler, S. (2012). *İşletme Yönetimi*. Barış Baraz ve A.NurhanŞakar(Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Bolat, T., Aytemiz Seymen, O., İnci Bolat, O., Erdem, B. (2008). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Detay Yayınları.
- Bozkurt, S. (2013). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Sergilemelerine İlişkin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Budak, G. ve Budak, G. (2004). *İşletme Yönetimi*. 5. Baskı, İzmir: Barış Yayınları
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Okul yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Can, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. *EğitimdeKuram ve Uygulama*, 3, (2), 228-244.
- Çağlar, İ. (2004). İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencileri İle Mühendislik Fakültesi Öğrencilerin Liderlik Tarzına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırmalı Analizi Ve Çorum Örneği. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*,(2), 91-108.
- Çam, S. (2012). *İnsan Kaynakları Planlaması*. İstanbul: Hayat Yayınları 1. Baskı
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği*(Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları
- Çelik, V. (2011). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları 5. Baskı

- Çetin, N.G., Beceren, E. (2007). Lider Kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 111-132.
- Çeyiz, S. (2007). *Adana İlinde Futbol Antrenörlüğü Yapan Bireylerin Liderlik Tarzlarının Belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demir, C., Yılmaz, M.K., Çevirgen, A. (2010). Liderlik Yaklaşımları Ve Liderlik Tarzlarına İlişkin Bir Araştırma. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 129-152.
- Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve Okul Yöneticisi Algılarına Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Program Liderliği Davranışları* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Dilts, R. (1996). *Visionary leadership skills*. California: Meta Publications
- Doruk, K. (2006). Sosyal Yaşamın Mimarları Liderler. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, (24), 127- 141.
- Güney, Salih. (2000). *Davranış Bilimleri*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları, 2000
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-32.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi*. (Genişletilmiş Sekizinci Baskı), İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Erdoğan, İ. (2004). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim Okullarında Çalışan Müdür ve Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 734-748, 2010.
- Ensari, H. (2009). *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayınları
- Ersoy, H. (2012). Etkin Liderlik Konusunda Küçük Ve Orta Ölçekli İşletmelerde Yönetenlerin Ve Yönetilenlerin Algılamaları Ve Beklentileri. *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 119- 131.
- Ertürk, M. (2009). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. 4. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.

- Feyerherm, A.E. ve Rıce, C.L. (2002). EmotionalIntelligenceandTeaPerformance, TheGood, TheBadandTheUgly. *The International Journal of Organizational Analysis*, Vol.10, No.4, s.347.
- Gökyer, N. (2004). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler (Bingöl İli Örneği)*(Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gökyer, N. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, Sayfa 113-129, 2010.
- Gül, H. ve Şahin, K. (2011). Bilgi Toplumunda Yeni Bir Liderlik Yaklaşımı Olarak Transformasyonel Liderlik Ve Kamu Çalışanlarının TransformasyonelLiderlik Algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 237- 249.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*(Yayınlanmamış Araştırma).Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531–548.
- Gürüz, D. ve Gürel, E. (2006). *Yönetim Ve Organizasyon Bireyden Örgüte, Fikirden Eyleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hallinger, P., Murphy. J. (1986). InstructionalLeadership İn Effective Schools. (EricDocumentReproduction Service).<http://www.eric.ed.gov>.
- Hoy, W. ve Miskel, C. (2010). *Eğitim Yönetimi* (çev: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İbicioğlu, H., Özmen, H. İ., Taş, S. (2009). Liderlik Davranışı Ve Toplumsal Norm İlişkisi: Ampirik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 1-23.
- İnandı, Y. & Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim

- Liderliği Davranışları Göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Sayı: 2*, 123-149.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik ğretimsel Liderlik Davranışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Abant İzzet Baysalniversitesi, Bolu.
- İzgren, A. ř. (2008). *Geleceğin Organizasyonunu Yaratma*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karatay, ř. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ğretim Liderliği Davranışları* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kırel, . (2007). Örgütlerde Mobbing Yönetiminde Destekleyici Ve Risk Azaltıcı neriler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 317- 334.
- Koçel, T. (2007) *İşletme Yöneticiliği: Yönetim Ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-ağdaş Ve Güncel Yaklaşımlar*. 11. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları
- Kp, H. (2011). *İlköğretim Okulu Mdrlерinin ğretim Liderliği Niteliğinin Eğitim Programlarının Başarıyla Uygulanmasına Etkilerinin ğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Lebleci, D. N. (2008). 21. Yüzyılın Liderlik Anlayışına Bakış. *C.. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 1, 61-72
- MEB (2002). *Okul Gelişim Modeli. Planlı Okul Gelişimi*. Ankara, EARGED.
- MEB (2014). www.batman.meb.gov.tr
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 176, ss. 86–96.
- Moorhead, G. &Griffin, R. (1989). *Organbationajbehavior*, Boston: HoughtonMifflinCompany
- Newlove, K. (1999). *Principal' Understanding of Their Role as Leaders of CurriculumandInstruction*. Master Thesis. University of Saskatchewan
- mrgnlşen, S. (2005). Reddin'in üç Boyutlu Liderlik Teorisi'nin Liderlik Literatüründeki Yerinin İrdelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 12, 2, 91-103

- Özalp, İ., Eren, G. ve Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda Durumsallık Yaklaşımı Açısından Liderlik: Liderliğin Fred E. Fiedler Teorisindeki Liderlik Tarzlarına Göre (Belirlenmesi Ve Eskişehir Bölgesinde Seçilen Büyük Sanayi İşletmelerinde Bir Uygulama. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, X (1-2), 161- 205.
- Özden, Y., Balcı, A., Açıkalin, A., Başar, H, Aydın, İ. vd (2004). *Eğitim Ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). *Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği*. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3, 266-282.
- Özkalp, E. (2004). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Özsalmanlı, A.Y. (2005). Türkiye’de Kamu Yönetiminde Liderlik Ve Lider Yöneticilik. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 137-146.
- Peters, S M. (2000). *The situational leadership*. USA: Harcourt Brace Jovanovich Publishers
- Ribiere, M.V. ve Sitar, S.A. (2003). Critical Role of Leadership in Nurturing A Knowledge-Supporting Culture. *Knowledge Management Research & Practice*, (1), 39-48.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S.P. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12
- Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim Okulları Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sütçü, O. (2008). *Stratejik Liderlik* (Yüksek Lisans Projesi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. Eğitim Bakış Dergisi, 1, 3-14.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2009). *Yönetim Ve Organizasyon*. Ankara: Eğitim Akademi Yayınları
- Şimşek, M.Ş.,Akgemci, T. ve Çelik, A. (2011). *Davranış Bilimlerine Giriş Ve Örgütlerde Davranış*. 7. Baskı, Ankara: Gazi Kitapevi.
- Tağraf, H. ve Çalman, İ. (2009). Ohio Üniversitesi Liderlik Modeline Göre Oluşan Liderlik Biçimlerinin İşletmelerin İhracat Performansı Üzerine Etkisi ve Gaziantep İlinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23, 2
- Tahaoğlu, F. ve T. Gedikoğlu. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(58). 274-298.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Burdur-Isparta İlleri Örneği)*(Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Telli, E., Ünsar, A.S. ve Oğuzhan, A. (2012). Liderlik Davranış Tarzlarının Çalışanların Örgütsel Tükenmişlik ve İşten Ayrılma Eğilimleri Üzerine Etkisi: Konuyla İlgili Bir Uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 135-150
- Turan, S. (1998). A Study of Relationship Between Organizational Climate and Organizational Commitment in Human Organizations, (Doctoral Dissertation). The Ohio University
- Turan, S. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ülker, M. (2009). *Okul Stratejik Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Wildy, H. ve Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary schools in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 43-62.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, N. (2012). "Yeni Zamanlar" Ve Yeni Liderlik Anlayışı. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 11 (1), 119-134.

- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yörük, S.ve Akdağ, G. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 66-92, 2010.
- Yörük, D., Dündar, S. ve Topçu, B. (2011). Türkiye'deki Belediye Başkanlarının Liderlik Tarzı Ve Liderlik Tarzını Etkileyen Faktörler. *Ege Akademik Bakış*,11 (1), 103-109.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

EKLER**Ek 1. Anket İzinleri**

Öğretim Liderliği (2004) kitabınızda yayınlanan Eğitim Yöneticiliği ve Liderliği konusunda yaptığınız araştırmanın uygulama boyutunda veri toplama amacıyla hazırladığınız "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi" nizi aşağıda konusunu belirtmiş olduğum yüksek lisans tezinde tarafınızdan izin verilmesi halinde kullanmak istiyorum.

30/01/2014

TEZİN KONUSU :

Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolünün Okulların Etkililiği Üzerine Etkisi

TEZ DANIŞMANI :

Yrd.Doç.Dr. Nurettin BELTEKİN

Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri

HAZIRLAYAN:

Serkan SOYVURAL

Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

İLETİŞİM BİLGİLERİ :**İş Adresi:** Bağlarbaşı Mah. Kazım Koyuncu Bulvarı

Gercüş Kaymakamlığı Hükümet Konağı Kat 4/3

Gercüş/BATMAN

Tel: 0488 341 21 83

Fax: 0488 341 27 75

Ev Adresi: Bağlarbaşı Mah. Onevler Sok.

M.E.B Lojmanları Kat 3/6

Gercüş/BATMAN

Tel: 0488 341 23 09

Cep:0505 211 47 72

E-Mail: serkan_soyvural@hotmail.com



Ek 2. Tez Ölçeği

Sayın Meslektaşım,

Bu veri toplama aracı okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolünü incelemek amacıyla yapılan bir çalışmanın verilerini toplamak için geliştirilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde okul yöneticilerinin öğretimsel lider olarak görev alanları içinde düşünölen bazı davranış ifadesi sunulmuştur. Her ifadenin karşısında beşli bir seçenek verilmiştir. Lütfen, her bir davranışı dikkatle okuyarak sizin için en uygun olduğunu düşünöğünüz seçeneği “X” işareti koyarak belirtiniz.

Veriler bilimsel amaçlarla kullanılacak ve topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle, adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Gösterdiğiniz ilgi ve sağladığınız katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Serkan SOYVURAL
Zirve Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM - I

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

Erkek Kadın

2. Branşınız:

Sınıf Öğretmeni BranşÖğretmeni

3. Bu okuldaki hizmet süreniz:yıl

4. Öğretmenlikte geçirdiğiniz hizmet süreniz:yıl

5. Eğitim düzeyiniz:

Önlisans Lisans Lisansüstü

6. Memleketiniz:

Çalıştığım yer Diğer

BÖLÜM 2

Bu bölümde, okul yöneticilerinin eğitim-öğretimle ilgili bazı konularda gösterebilecekleri davranışlar sıralanmıştır. Sizden beklenen her bir davranışı ifade eden cümleyi okuyarak bugüne kadarki gözlemlerinize göre okul müdürünüzün söz konusu davranışı ne ölçüde gösterdiğini işaretlemenizdir.

Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolünün İncelenmesi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklar.					
2. Okuldaki herkesin okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder.					
3. Okulun amaçlarını gözden geçirir. ve günün koşullarına göre yeniden belirler.					
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır.					
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder.					
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar.					
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder.					
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler.					
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük eder.					
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik eder.					
11. Okulun eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili yıllık faaliyet planı hazırlar.					
12. Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.					
13. Okulun I. ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlar.					
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) seçimine aktif olarak katılır.					
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret eder.					
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder.					
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller.					
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar.					
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapar ve öğretime katılarak geçirir.					
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler.					
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar.					
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür.					
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklikler yapar.					
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirler.					
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.					

26. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirir.					
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir.					
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklar.					
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirir.					
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.					
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik eder.					
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunur.					
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder.					
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenler.					
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder.					
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekler.					
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır.					
38. Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırır.					
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar.					
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekler.					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında 'takım ruhu' oluşmasına öncülük eder.					
42. Görevlerini daha iyi yapabilmek için öğretmenleri destekler.					
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar.					
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirir.					
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar.					
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.					
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekler.					
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engeller.					
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük eder.					
50. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlar.					

Ek 3. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 41758622/480.99/1092031

13/03/2014

Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
BATMAN

İLGİ: Zirve Üniversitesi Rektörlüğünün 06.03.2014 tarih ve 355 sayılı yazısı.

Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serkan SOYVURAL Batman İl Merkezi, Beşiri, Gercüş, Kozluk ile Sason İlçelerinde görev yapan öğretmenlere "Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolünün Okulların Etkililiği Üzerindeki Etkisi" konulu bilimsel çalışmayı yapmak istediğine dair vermiş olduğu anket formları ve Üniversite yazısı ekte sunulmuştur.

Anket sonucu elde edilecek sonuçların herhangi bir kişi veya kurumca paylaşılmaması koşuluyla adı geçen öğretmenin İl Merkezi ve İlçelerinde görev yapan öğretmenlere anket uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızda da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Şerif AKBOĞA
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/03/2014

Zafer ÇOŞKUN
Vali a
Vali Yardımcısı.....

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e55e-82e3-3e03-803a-dbfç kodu ile yapılabilir.

Ziya Gökalp Mah. İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Elektronik EĞ: www.batman.meb.gov.tr
E-posta: sinavhizmetleri72batman@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ayşe DEMİR Şef
Tel: (0 488 213 27 20
Faks: (0488) 213 30 48

Ek 4. Uygulama Yapılan Okullar

Tez çalışması için Batman ili ve beş ilçesinde (Beşiri-Gercüş-Hasankeyf-Sason-Kozluk) ilçesinde müstakil müdürlüğü bulunan anaokul-ilkokul-ortaokul-liselerde öğretmenlere anket uygulanmıştır.

Yerleşim Yeri	Sıra No	Okul Adları	
Merkez	1	Kültür Anaokulu	
	2	Gültepe Anaokulu	
	3	Bahar Anaokulu	
	4	Zübeyde Hanım Anaokulu	
	5	50. Yıl İlkokulu	
	6	Kültür Anaokulu	
	7	Mehmet Akif İnan İlkokulu	
	8	Vali Zeki Şanal İlkokulu	
	9	Yeni Mahalle İlkokulu	
	10	Zübeyde Hanım İlkokulu	
	11	Ademİlkkılıç İlkokulu	
	12	Balpınar İlkokulu	
	13	Fatih İlkokulu	
	14	Karatay İlkokulu	
	15	M.Emin Şimşek İlkokulu	
	16	TOKİ Dumlupınar İlkokulu	
	17	Necat Nasıroğlu İlkokulu	
	18	75. Yıl YİBO Ortaokulu	
	19	Kültür Ortaokulu	
	20	Ziya Gökalp Ortaokulu	
	21	Zübeyde Hanım Ortaokulu	
	22	M.Emin Şimşek Ortaokulu	
	23	TOKİ Dumlupınar Ortaokulu	
	24	Necat Nasıroğlu Ortaokulu	
	25	Turgut Özal İmam Hatip Ortaokulu	
	26	Fatih Anadolu Lisesi	
	27	Mevlana Anadolu Lisesi	
	28	Gültepe Anadolu Lisesi	
	29	Petrol Anadolu Lisesi	
	30	Batman Fen Lisesi	
	31	Türk Telekom Anadolu Lisesi	
İLÇELER	32	Cumhuriyet İlkokulu	
	33	Beşiri Anadolu Lisesi	
	Beşiri	34	Beşiri Kız Meslek Lisesi
		35	Hürriyet İlk/Ortaokulu
		36	Yunus Emre İlk/Ortaokulu
		37	Beşpınar İlk/Ortaokulu
		38	Doğan Kavak İlk/Ortaokulu
		39	Turgut Özal İlk/Ortaokulu
		40	Gercüş Anaokulu
	Gercüş	41	Cumhuriyet İlkokulu
		42	Atatürk İlkokulu
		43	Ziya Gökalp Ortaokulu
		44	Gercüş YİBO
		45	Gercüş Anadolu Lisesi
		46	Gercüş Anadolu Öğretmen Lisesi
		47	Gercüş İmam Hatip Lisesi
		48	Gercüş Çok Programlı Lise
		49	Yolağzı İlkokulu
		50	Yolağzı Ortaokulu

		51	Hisar İlk/Ortaokulu
		52	Kayapınar İlkokulu
		53	Kayapınar Ortaokulu
Hasankeyf		54	Atatürk İlkokulu
		55	60. Yıl Ortaokulu
		56	Saklı İlköğretim Okulu
		57	Karaköy İlköğretim Okulu
		58	Beşir Tutuş Çok Programlı Lise
		59	Atatürk İlköğretim Okulu
Kozluk		60	75. Yıl İlköğretim Okulu
		61	29 Ekim İlköğretim
		62	Yunus Emre İlköğretim
		63	Kozluk Kız YİBO
		64	Tepecik YİBO
		65	Mareşal Fevzi Çakmak İlk Okulu
		66	Mehmet Akif Ersoy İlk Okulu
		67	Yunus Emre İlk/Ortaokulu
Sason		68	İstiklal İlk/Ortaokulu
		69	Sason YİBO
		70	Karşıyaka Kız YİBO
		71	Yücebağ YİBO
		72	Atatürk İlk/Ortaokulu
		73	Yiğitler İlk/Ortaokulu
		74	Cumhuriyet İlk/Ortaokulu
		75	Mehmet Akif İlk/Ortaokulu
		76	Şehitler İlk/Ortaokulu
		77	Erdemli İlk/Ortaokulu
		78	Sason Anadolu Lisesi
		79	Sason İmam Hatip Lisesi
		80	Sason Çok Programlı Lise

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Serkan SOYVURAL

Doğum Yeri ve Tarihi: Batman/Gercüş-15.01.1981

Medeni Durumu: Evli (1 Çocuk Babası)

E-posta: serkan_soyvural@hotmail.com

Öğrenim Durumu:

2012-2014 Anadolu Üniversitesi Yerel Yönetimler Bölümü

1999-2004 Lisans: D.Ü Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü.

1992-1998 Ortaokul-Lise: Gercüş Lisesi.

1987-1992 İlkokul: Gercüş Atatürk İlkokulu.

İş Durumu:

2001-2004: Zabıt katibi-İstanbul Adliyesi

2006-2007: Müdür vekili-Gercüş ilçesi Cumhuriyet İ.Ö.O Batman\Gercüş

2007-2010: Müdür vekili-Gercüş Öğretmenevi Batman\Gercüş

2010-2011: Proje Koordinatörü-Gercüş Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE

2010-2011: İlçe Milli Eğitim Müdür Vekili Batman\Gercüş

2011-2014: İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü Vekili Batman\Gercüş