



T. C.  
HARRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YAPILANDIRMACI İLKÖĞRETİM PROGRAMININ  
UYGULANMASI SÜRECİNDE İLKÖĞRETİM OKULU  
YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet GÖÇEN

ŞANLIURFA - 2013

**T. C.**  
**HARRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda 115215004 numaralı Ahmet GÖÇEN'in hazırladığı "Yapılandırmacı İlköğretim Programlarının Uygulanması Sürecinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Düzeyleri" konulu Yüksek Lisans ile ilgili tez savunma sınavı, 10/06/2013 tarihinde, saat 10.00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL (başarılı) olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

10/06/2013

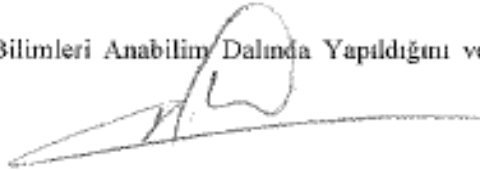


(Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA

Üye  
Yrd. Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL

Üye  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet YILMAZ

Bu Tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.



04.07.2013  
Prof. Dr. Recep ÇİĞDEM  
Enstitü Müdürü

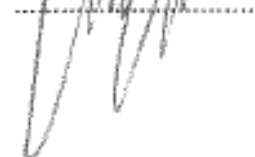
**Not:** Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntılar, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

T.C.  
HARRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalına bağlı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Hazırlamış olduğum "Yapılandırmacı İlköğretim Programlarının Uygulanması Sürecinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Düzeyleri" konulu tezdeki bütün bilgilerin, akademik kurallara uygun olarak toplamı sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

(15/06/2018)

Ahmet GÖÇEN



**YAZISMA ADRESİ:**

Şair Şevket Mah. 120. Sok.

Sorguç Apartmanı, A 4/2

ŞANLIURFA

Tif. Kod. (0. 507) 9406593

## ÖNSÖZ

Öğretim kurumlarının amacı genel olarak, öğrenciyi eğitsel açıdan en iyi şekilde donatmak ve önceden belirlenmiş hedefleri “planlı yaşantılar” yoluyla etkili şekilde gerçekleştirmektir. Bu amacın başarılmasında öğrenciden müdüre kadar herkese büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu anlamda en büyük sorumluluk ise kurum lideri özelliğiyle yöneticiye düşmektedir. Eğitim ve öğretimde önemli ve gerekli süreçlerin okul müdürünün etkili liderliğiyle başarılı şekilde uygulanabileceği ve öğretim kalitesinin etkin kontrol edilebileceği kabul görmüş bir gerçektir.

Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşım temelli programın uygulanmaya başlanması ile birlikte müdürlere öğretimsel açıdan daha fazla görevler yüklenmiş ve okul yönetiminde paylaşımcı ve demokratik süreçler daha fazla yer almaya başlamıştır. Bu çalışmada, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa’da görev yapan ilköğretim okul müdürlerinin uygulamadaki yapılandırmacı yaklaşım temelli program kapsamındaki öğretimsel liderlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve bu konuda öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplamak amacıyla öğretmenlere ölçek uygulanmış; branş, çalışma süresi... vb kişisel bilgilere göre de ölçek verilerinin analizleri yapılmıştır. Bu şekilde Şanlıurfa ilindeki okul müdürlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli programa yönelik öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin sonuçlar belirtilmiş ve uygun öneriler sunulmuştur.

Bu araştırma sürecinde tüm çalışmalarını takip eden ve yönlendiren değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA’ya, yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden yararlandığım ve araştırmanın çeşitli aşamalarında desteklerini benden esirgemeyen Doç. Dr. Refik BALAY’a, Yrd. Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL’e, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Şimşek’e tüm kalbimle teşekkürlerimi sunuyorum

Hayatım boyunca sabır ve anlayışlarıyla desteklerini her zaman arkamda hissettiğim babam Ramazan GÖÇEN, annem Leyla GÖÇEN’e, değerli kardeşlerim Büşra, Şeyma, Tevfik GÖÇEN’e ve araştırma sırasında yardımlarıyla bana destek olan Halil KARADAŞ’a, Bünyamin OĞUZ’a, her zaman yanımda olan dostlarıma içten teşekkürlerimi sunuyorum.

<b>İÇİNDEKİLER</b>	<b>Sayfa</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	i
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	ii
<b>KISALTMALAR</b> .....	vii
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	ix
<b>TÜRKÇE ÖZET</b> .....	xi
<b>YABANCI DİL ÖZET</b> .....	xiii
<b>1. BÖLÜM</b> .....	1
<b>GİRİŞ</b> .....	1
<b>1.1.Problem Durumu</b> .....	1
<b>1.2.Araştırmanın Amacı</b> .....	2
<b>1.3.Araştırmanın Önemi</b> .....	3
<b>1.4.Varsayımlar</b> .....	6
<b>1.5.Sınırlılıklar</b> .....	6
<b>1.6.Tanımlar</b> .....	7
<b>2. BÖLÜM</b> .....	8
<b>KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	8
<b>2.1. Yapılandırmacılık</b> .....	8
2.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık .....	11
2.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık.....	14
2.1.3. Radikal Yapılandırmacılık.....	17
<b>2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli İlköğretim Programı</b> .....	19
2.2.1. Yapılandırmacı İlköğretim Programındaki Temel Beceriler .....	22
2.2.2. Yapılandırmacılığın Uygulanmasında Yerel Yönetimler .....	24
<b>2.3. Okulda Liderlik ve Yönetim</b> .....	29

<b>2.4. Yapılandırmacı Liderlik</b> .....	30
<b>2.5. Öğretimsel Liderlik</b> .....	38
2.5.1. Öğretimsel Liderliğin Çıkışı .....	38
2.5.2. Öğretimsel Liderlik Kapsamı .....	39
2.5.3. Öğretimsel Liderlik Özellik ve Davranışları .....	41
2.5.4. Weber'in Öğretimsel Liderlik Modeli .....	43
2.5.5. Öğretimsel Liderin Temel Rollerini.....	45
2.5.6. Öğretimsel Liderden Beklenenler .....	46
2.5.7. Klasik Öğretimsel Liderlik Anlayışı.....	51
2.5.8. Yeni Öğretimsel Liderlik Anlayışı .....	51
2.5.8.1. Örgütsel Yönetim.....	52
2.5.8.2. Paylaşılmış Öğretimsel Liderlik.....	52
2.5.9. Öğretimsel Liderlikte Yeni Boyutlar .....	54
2.5.9.1. Doğrudan Öğretim Liderliği Boyutları.....	54
2.5.9.2. Dolaylı Öğretim Liderliği Boyutları.....	55
<b>2.6. İlgili Alan Yazını</b> .....	56
2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....	56
2.6.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	62
<b>3. BÖLÜM</b> .....	70
<b>YÖNTEM</b> .....	70
<b>3.1. Araştırmanın Modeli</b> .....	70
<b>3.2. Evren ve Örneklem</b> .....	71
<b>3.3. Veri Toplama Aracı</b> .....	73
<b>3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi</b> .....	73
<b>3.5. Verilerin Çözümlemesi</b> .....	78
<b>4. BÖLÜM</b> .....	84
<b>BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	84

<b>4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri</b> .....	84
<b>4.2. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Kapsamında Öğretimsel Liderlik Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar</b> .....	87
<b>4.3. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Kapsamında Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar</b> .....	89
<b>4.4. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Kapsamında Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değişkenlere Göre Bulgu ve Yorumları</b> .....	95
4.4.1. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Sonuçlar .....	96
4.4.2. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Duruma Göre Sonuçları.....	97
4.4.3. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Sonuçları .....	98
4.4.4. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Önceki Yöneticilik Durumuna Göre Sonuçları .....	100
4.4.5. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Durumuna Göre Sonuçları .....	101
4.4.6. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kariyer Durumuna Göre Sonuçları.....	102
4.4.7. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Yere Göre Sonuçları.....	104

4.4.8. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlara Göre Sonuçları.....	107
4.4.9. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Hizmetiçi Eğitime Göre Sonuçları.....	108
<b>4.5. Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Program Kapsamında Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>110</b>
4.5.1. Yarı Yapılandırmış Görüşmeye Katılan Öğretmen Bilgisi.....	110
4.5.2. Yöneticilerin Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	111
4.5.3. Yöneticilerin Program Liderliği ve Rehberlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	122
4.5.4. Yöneticilerin Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	130
<b>5. BÖLÜM.....</b>	<b>142</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>142</b>
<b>5.1. Nicel Araştırma Teknikleri Bakımından Sonuçlar .....</b>	<b>142</b>
5.1.1. Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranış Düzeylerine İlişkin Sonuçlar .....	142
5.1.2. Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Sonuçlar.....	143
5.1.3. Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine, Medeni Durumlarına, Kıdemlerine, Eğitim Durumlarına, Kariyer Basamaklarına, Okulun Bulunduğu Yere, Branşlarına, Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Programla İlgili Aldıkları Eğitim Sayısına Göre Sonuçlar .....	144



<b>5.2. Nitel Araştırma Teknikleri Bakımından Sonuçlar</b> .....	147
5.2.1. Okul Müdürlerinin Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma Düzeilerine İlişkin Sonuçlar .....	147
5.2.2. Okul Müdürlerinin Program Liderliği ve Rehberlik Düzeilerine İlişkin Sonuçlar .....	148
5.2.1. Okul Müdürlerinin Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımıcı Öğretimsel Liderlik Düzeilerine İlişkin Sonuçlar.....	150
<b>5.3. Öneriler</b> .....	151
5.3.1. Uygulamacılar İçin Öneriler .....	151
5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	152
<b>EKLER</b> .....	153
<b>KAYNAKÇA</b> .....	161

## **KISALTMALAR**

<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>PISA</b>	: Programme for International Student Assessment Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
<b>PIRLS</b>	: Progress in International Reading Literacy Study Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
<b>TIMMS-R</b>	: Third International Mathematics and Science Study Repeat Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Çalışmaları Tekrar Sonuçları
<b>ILWS</b>	: Instructional Leadership Work Samples Öğretimsel Liderlik İş Örnekleri
<b>SPSS</b>	: Statistical Packages For Social Sciences Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi
<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>Çev.</b>	: Çeviren
<b>Ed.</b>	: Editör

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b>	Öğrenme ve Liderlik, Paralel Gelişim Çerçevesi .....	34
<b>Tablo 2.</b>	Anket Dağıtım ve Dönüt Bilgisi.....	72
<b>Tablo 3.</b>	Görüşme Yapılan Öğretmen Bilgisi.....	72
<b>Tablo 4.</b>	Maddelere İlişkin Faktör Analizi.....	75
<b>Tablo 5.</b>	Alfa Güvenirlik Katsayıları.....	77
<b>Tablo 6.</b>	Aritmetik Ortalamaların Yorumlamasında Kullanılan Puan Aralıkları ve Değerler .....	80
<b>Tablo 7.</b>	Ankete Katılan Kişilere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	85
<b>Tablo 8.</b>	Yöneticilerin Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma Düzeyleri.....	87
<b>Tablo 9.</b>	Yöneticilerin Program Liderliği ve Rehberlik Düzeyleri.....	88
<b>Tablo 10.</b>	Yöneticilerin Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik Düzeyleri.....	89
<b>Tablo 11.</b>	Öğretmen Görüşleri Açısından Yöneticilerin “Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma” Boyutuna İlişkin Davranış Gösterme Sıklık Düzeyleri.....	90
<b>Tablo 12.</b>	Öğretmen Görüşleri Açısından Yöneticilerin “Program Liderliği ve Rehberlik ” Boyutuna İlişkin Davranış Gösterme Sıklık Düzeyleri .....	92
<b>Tablo 13.</b>	Öğretmen Görüşleri Açısından Yöneticilerin “Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik” Boyutuna İlişkin Davranış Gösterme Sıklık Düzeyleri .....	94
<b>Tablo 14.</b>	Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	96
<b>Tablo 15.</b>	Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin	

	Medeni Duruma Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	97
<b>Tablo 16.</b>	Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	99
<b>Tablo 17.</b>	Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Önceki Yöneticilik Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	100
<b>Tablo 18.</b>	Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	101
<b>Tablo 19.</b>	Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kariyer Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	103
<b>Tablo 20.</b>	Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Yere Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	104
<b>Tablo 21.</b>	Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlara Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	107
<b>Tablo 22.</b>	Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Hizmetiçi Eğitime Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	109
<b>Tablo 23.</b>	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Katılımcılarına İlişkin Kişisel Bilgiler .....	111
<b>Tablo 24.</b>	Yöneticilerin Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	111

<b>Tablo 25.</b>	Yöneticilerin Program Liderliği ve Rehberlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	123
<b>Tablo 26.</b>	Yöneticilerin Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	130

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim programlarına ilişkin öğretimsel liderlik düzeylerini öğretmen görüşleri açısından belirlemektir. Bu kapsamda nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

Nicel açıdan yapılandırmacı programlara ilişkin öğretimsel liderlik ölçeği geliştirilmiş ve okul müdürlerinin davranışları ve yeterlilikleri “Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma”, “Program Liderliği ve Rehberlik” ve “Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımcı Öğretimsel Liderlik” boyutları olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Çalışma evreni, 2011-2012 yılında Şanlıurfa İli sınırları içerisinde ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Örneklem ise tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiş 382 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden betimsel ilişkisel-tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H testleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları açısından, öğretmenlere göre yöneticilerin “Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma” boyutunda iyi düzeyde oldukları ve bu boyuttaki “Okuldaki personelin görev ve sorumluluklarıyla ilgili gerekli iş bölümü yapma” davranışını, “Program Liderliği ve Rehberlik” boyutunda orta düzeyde oldukları ve bu boyuttaki “Öğretmenleri yeni programlar için hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarını etkin kullanmaları için teşvik etme” davranışını ve son olarak “Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımcı Öğretimsel Liderlik” boyutunda ise yeterli düzeyde oldukları ve yine bu boyuttaki “Okul paydaşlarının değerlerine saygı gösterme” davranışını çoğu zaman gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın boyutları arasında medeni duruma, yöneticilik durumuna, öğretmenlik kariyer basamaklarına, okulun bulunduğu yerleşim yerine ve öğretmen branşlarına göre gruplar arası anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Nitel açıdan verilerin toplanmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden “Kartopu örnekleme” kullanılmış ve 13 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur.

Öğretmen görüşlerine göre “Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma” kapsamında kimi ilköğretim okul yöneticilerin iyi düzeyde kimisinin de çok az düzeyde davranış gösterdiği ve okullarda kısmen de olsa geleneksel bürokratik yapının devam ettiği belirtilmiştir. Özellikle açık ve net bir iletişim kurma konusunda müdürlerin yeterli olmadıkları, genelde iletişimin belli paydaşlarla olduğu ve okullarda iletişim sürecine çoğu öğretmen, personelin dâhil edilmediği görülmüştür. Okulda olumlu bir eğitim ikliminin tüm okul paydaşları arasındaki iş birliği anlayışa, saygı ve birbirlerine değer vermeye bağlı olduğu ve okul ortamını iyi takip eden, iyi iletişim kanallarına sahip olan bir müdürün okul içi çatışmayı önlemede ve düzenli bir öğretim ortamı oluşturmada başarılı olduğu söylenebilir. “Program Liderliği ve Rehberlik” kapsamında ise okul yöneticilerinden öğretimsel lider olarak kaynaklık yapmaları, herhangi bir yeni öğretim programı veya uygulaması hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu doğrultuda öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri daha işlevsel ortamlar hazırlamaları, süreci rehberlik yaparak yönetmeleri beklenildiği belirtilmiş ama mevcut okul müdürlerinin program liderliği, rehberlik yapmada yetersiz oldukları ve programla ilgili bilgilendirme, rehberliğe ilişkin az davranış gösterdikleri belirtilmiştir. “Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik” düzeylerine ilişkin katılımcılar, öğretimsel liderin kaynak sağlamada en belirgin rolünün daha iyi öğretim için olanak ve ortam hazırlamak olduğunu fakat gerekli kaynakları sağlama alt temasında ise katılımcılar, müdürlerin bu konudaki sorumluklarını tam olarak yerine getirmediklerini belirtmiştir. Değerlere saygı gösterme konusunda müdürler yeterli bulunurken eğitim ve öğretim etkinliklerine paydaşların katılımını sağlama konusunda yetersiz görülmektedirler.

## **ABSTRACT**

The purpose of this study is to determine primary school principals' levels of instructional leadership roles from the perspectives of primary school teachers under the context of constructivism applied in schools.

Within the scope of collecting quantitative data, a scale related to constructivist school program is developed and school principals' instructional leadership behaviors and competencies are examined under three dimensions of the scale: "Constructing Systematic Instruction Environment", "Program leadership and Guidance" and "Supporting Instruction and Shared Instructional Leadership". The universe of the study is determined to be all primary school teachers working in Şanlıurfa province in the academic year 2011-2012 and the sample is composed of 382 primary school teachers, which were selected through stratified sampling. Relational screening model was used in the study. SPSS 20.0 was employed; Mann Whitney-U Test and Kruskal Wallis-H tests were used to analyze the data. According to the results of the study, school principals are seen to exhibit some behaviors more compared to others such as "doing the related distribution of work and responsibilities among the personnel of school" under the dimension of constructing systematic instruction environment and "encouraging teachers for active use of teacher guide books prepared for new curriculum" under the dimension of program leadership and guidance and "respecting school stakeholders' values" under the dimension of supporting instruction and shared instructional leadership. Also, there are found to be significant differences between groups according to their genders, marital status, teacher career steps, location of schools and fields of teaching. Also principals are found to exhibit "constructing systematic instruction environment behaviors" at good level, "program leadership and guidance behaviors" at moderate level and "supporting instruction and shared instructional leadership behaviors" at sufficient levels.



To collect qualitative data for this study, “Snowball Sampling” was used and 13 teachers participated in semi-structured interviews. According to teachers’ opinions related to behaviors under the sub-dimension of “constructing systematic instruction environment, “ it is found out that some school principals maintain behaviors under this dimension at good level, while other school principals perform these behaviors at less or low levels. It is also found out through teacher opinions that traditional bureaucratic structure is partially maintained in schools. It is seen that principals are not well equipped especially in terms of establishing “open and clear communication” and generally have communication just with some certain stakeholders while most of the teachers and personnel are not included in communication process in schools. It could be said that the positive climate in school is depended on respect, valuing each other and collaborative understanding among school stakeholders. The principals who follow this atmosphere well and have open communication channels are successful in constructing systematic instruction environment and inhibiting conflicts in school. It is determined by participants that principals are expected to be instructional leadership by being source for teachers and have adequate program knowledge and thus prepare more functional settings where teachers can share their experiences and manage the processes by guiding. But, it is stated that school principals are inadequate in “program leadership and guiding teachers” and accordingly exhibit behaviors of informing and guiding less in terms of constructivism based school programs. Participants stated that the most prominent role of school principals in providing necessary sources under the dimension of “supporting instruction and shared instructional leadership” is to prepare settings, opportunity for more qualified instruction, but primary school principals are not seen to perform their responsibilities under this dimension at good levels. While principals do not provide active participation of all stakeholders in the teaching-learning events, they are found to exhibit respectful behaviors towards others’ values at good level.

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, alt problemler belirtilmiş; varsayımlar, sınırlılıklar açıklanmış ve araştırmada kullanılan kavramlar tanımlanmıştır.

#### 1.1. Problem Durumu

Dünyada eğitim alanındaki gelişmelerin yansıması olarak Türkiye’de 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim programı uygulanmaya başlanmıştır. Tüm ilköğretim okullarında uygulanan bu yaklaşım öğretmen, öğrenci ve yönetici davranışlarında ve rollerinde değişikliği beraberinde getirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitim programında, öğretim yöntemlerinin çeşitliliği artmış ve ölçme değerlendirme “sonuç odaklı” olmaktan çıkarak, “süreç değerlendirmeye” dönüşmüştür.

Günümüzde teknolojik ve sosyal alandaki gelişmeler, eğitime verilen önemi artırmakta ve dikkatleri öğretmen, öğrenci, okul ve çevre dördlüsüne çekmektedir. Bu kapsamda bahsedilen dört öğeyi iyi idare edip başarı sağlayabilecek etkili lider ve yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, yöneticilerin sadece belli yöneticilik özelliklerine sahip olmalarının yanı sıra bu dört paydaşı istenilen kalitede sürdürebilecek öğretimsel lider özelliğine sahip olmalarını gerekli kılmıştır. Graczewski, Knudson ve Holtzman’a (2009) göre bu rolün veya anlayışın yöneticilere yüklediği bir görev de öğretmenlere bilgilerini arttıracak ve sanatlarını mükemmelleştirecek fırsatlar sunmasıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı öğretim programı sadece öğretmen ve öğrencinin rollerini değiştirmemiş; aynı zamanda yöneticilerin rollerini de büyük bir ölçüde değiştirmiştir (Keleş, Bakar ve Koçakoğlu, 2009). Yapılandırmacılık bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin yeni bakış açısı ortaya koymuş ve aynı zamanda buna uygun bir öğrenme ortamı öngörmüştür. Böyle bir ortamın

sağlanması, yapılandırmacılığın okul kültürüne dâhil edilmesi ve yeni yapılandırmacılık uygulamaları okul yönetiminin ve yöneticisinin liderlik rollerini de farklılaştıracaktır (Terzi, 2011).

Yönetici, okul başarısını arttırmayı hedefliyorsa ilk dikkat etmesi gereken durumlardan birisi de kendisinin ne kadar öğretimsel liderlik özelliklerini taşıdığı ve rehberlikçi, önleyici, yönlendirici desteğidir. Günden güne kabul görmüş roller değişmekte ve bu roller bir süre sonra beklentileri karşılamamaktadır; çünkü her çağın ihtiyacı ve bu ihtiyacı karşılama şekilleri farklılaşmıştır. Nitekim bugün uygulamadaki ilköğretim programına bakıldığında, “öğrenci merkezli öğrenme” vurgulanmakta ve liderlik rollerinin de bu duruma göre değişmesi gerektiği görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitimle birlikte öğretimsel liderliğin kapsamına, yapılandırmacı liderlik anlayışını içeren roller de girmeye başlamıştır. Bu nedenle, günümüzde yöneticilerin eğitim başarısını derinden etkileyen öğretimsel liderliğe ilişkin yeterliliklerinin “yapılandırmacı yaklaşım temelli program ve uygulamalar” ışığında güncel açıdan belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Şanlıurfa ilinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim programıyla ilgili öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini “düzenli öğretim ortamı oluşturma, program liderliği ve rehberlik etme, öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutları açısından belirlemektir. Ayrıca bu araştırma ile ilköğretim okul yöneticilerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli programa ilişkin öğretimsel liderlik düzeyine işaret ederek, eğitim yönetimi alan yazınına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

**1.** İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin uygulamadaki yapılandırmacı yaklaşım temelli program çerçevesinde öğretimsel liderlik davranışları ne düzeydedir?

2. İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin uygulamadaki yapılandırmacı yaklaşım temelli program çerçevesinde öğretimsel liderlik davranışlarını ne sıklıkta göstermektedirler?

3. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli program çerçevesinde öğretimsel liderlik düzeyleri öğretmenlerin;

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Medeni durumlarına,
- c) Kıdemlerine,
- d) Öğrenim düzeylerine,
- e) Kariyer basamaklarına,
- f) Okulun bulunduğu yere,
- g) Önceki yöneticilik durumuna,
- h) Branşlarına,

i) Yapılandırmacı yaklaşım temelli programla ilgili aldıkları eğitim sayısına, göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

4. İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli program kapsamındaki öğretimsel liderlik boyutlarına ilişkin davranışları gösterme düzeyleri;

- a) Düzenli öğretim ortamı oluşturma açısından,
- b) Program liderliği ve öğretmenlere rehberlik açısından,
- c) Öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik açısından olmak üzere nasıldır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretme-öğrenme yaklaşımlarındaki değişimin, neredeyse eğitimin tüm süreçlerinde değişime neden olduğu bilinmektedir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012). Toplumsal yaşamın her alanında bilişim ve iletişim teknolojilerinin yoğun biçimde kullanılması, küreselleşme, bilgi toplumu, bireysel özgürlük, demokrasi, insan

haklarına saygı, eşitlik vb. olgular, eğitim sistemlerinden beklentileri de artırmakta ve değiştirmektedir (Şimşek ve Adıgüzel, 2010). Nitekim eğitim de bu değişimlerden payını almış ve bu değişimler eğitim sistemi içerisindeki paydaşları de etkilemiştir. Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitim programına başlanması ile bu programın etkili şekilde uygulanmasına yardımcı olacak somut davranış örneklerine ihtiyaç vardır. Nitekim eski yöntemlerle, yapılandırmacı yaklaşım temelli programının yürütülmesi mümkün değildir. Ancak, yapılandırmacılık ilkeleri ekseninde yapılan bir liderlik kurumundaki eğitsel ve sosyal ilerlemeye katkı sağlar.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’na göre uygulamadaki yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim programının verimli ve etkili olabilmesi her şeyden önce uygulayıcıların istekli olmalarına ve gayretlerine bağlıdır. Bu çerçevede gönüllü öğretmenler, girişimci okul yöneticileri, yol gösterici müfettişler ve iş birliği içinde olan veliler hep birlikte öğrencileri başarıya taşıyacaktır (Arslan, 2009). Aksi takdirde programın başarısından bahsetmek mümkün olmayacaktır.

Son yirmi yıl içinde yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin okullarda başarının anahtarı oldukları sonucunu ortaya koymakta ve eğitim sisteminin yapısı ve işleyişindeki yetersizliklerin aşılabilmesi için etkili okul yöneticilerine ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Akdağ, 2009). Öğretimsel lider olarak yöneticiler okulun başarısında “doğrudan, aracılı ve karşılıklı etkiler” yoluyla katkı sağlamaktadır (Hallinger ve Heck, 1997). Tüm okul çalışmalarında yöneticinin olmasına gerek yoktur, yöneticiler doğrudan sürece katılmadan öğrenciler ve öğretmenlerle kurdukları samimi ilişkiler yoluyla da başarının artmasına yardımcı olabilirler. Yani müdürün öğrencilere yardımcı olması, onlarla sağlıklı ilişkiler kurması öğrencilerin daha iyi çalışmasına ve yaptıklarından gurur duymasına neden olur. Müdürler bu şekilde başarıya dolaylı yoldan büyük katkı sağlayabilirler (Reitzug, West ve Angel, 2008).

Müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları, bu çalışmada yapılandırmacı temelli program kapsamındaki uygulamalara göre değerlendirilmiştir. Bu araştırma, uygulamadaki yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim programının yöneticiler tarafından ne kadar takip edildiği ve yöneticilerin bu programın uygulanmasına yönelik ne kadar çaba gösterdiklerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Nitekim yöneticiler okulu, program içi ve dışı etkinliklerine, politika ve kanunlara

göre örgütlemek zorundadır. Ayrıca okulda yeniliğin ve çeşitliliğin önemli olduğu hoşgörölü bir iklimin geliştirilmesine yardımcı olmaları da gerekmektedir.

Araştırmada öğretimsel liderlik kapsamında müdürlerin paylaşımcı liderlik ve yapılandırıcı program yetkinlikleri incelenmiş ve güncel açıdan alan yazınına katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın, öğretim liderliğine ilişkin yapılandırıcı yaklaşım temelli program kapsamındaki bilimsel araştırmalar için rehber kaynak teşkil etmesi hedeflenmiş ve son olarak da yapılandırıcılık kapsamında ortaya çıkan gerekliliklerin ilköğretim kurum yöneticilerinde ne derece yer edindiğinin ve öğretim liderlerinin program uygulamasındaki etkililiğinin öğretmen görüşleri açısından belirlenmesi amaçlanmıştır.

#### **1.4. Varsayımlar**

1.Ölçeklerle toplanan veriler, örneklem içinde bulunan öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.

2.Araştırmaya katılan öğretmenler kendilerine verilen ölçme araçlarını içtenlikle ve doğru bir biçimde cevaplamışlardır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. Şanlıurfa ilinde bulunan ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle,
2. Araştırma 2011–2012 eğitim-öğretim yılı ile,
3. Araştırmanın nicel veri toplama kısmı ölçek ile,
4. Araştırmanın nitel veri toplama kısmı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile,
5. Toplanan sayısal verilerin güvenilirlik ve geçerliği veri toplamada kullanılan yöntemlerin özellikleri ile,
6. Toplanan veriler araştırmaya katılanların verdiği bilgilerle sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

- **İlköğretim:** Eğitim sistemimizde sekiz yıllık eğitimin verildiği kurumlar.
- **Yönetici:** Araştırma kapsamına giren ilköğretim okullarında görev yapan müdürler.
- **Yapılandırmacı Liderlik:** Yapılandırmacı liderlik, eğitsel bir toplumdaki kişilerin ortak öğrenme amacı oluşturan ve anlam kurmalarını sağlayan karşılıklı süreçleri yönetmektir (Lambert, 2002).
- **Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Program:** MEB'in 2005 yılından itibaren ilköğretim okullarında uygulamaya koyduğu yapılandırmacılık eksenli eğitim programıdır.
- **Paylaşılmış Öğretimsel Liderlik:** Paylaşılmış öğretimsel liderlik bu araştırmada yöneticilerin yetki ve sorumluluklarını öğretmenlerle paylaşması olarak ele alınmıştır. Bu durum göz önüne alındığında "Müdür kurumda tek öğretimsel lider değildir, esasında öğretimsel liderlerin liderliğini üstlenen kişidir" (Glickman, 1989) denilebilir.



## 2. BÖLÜM

### KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılandırmacılık, yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim programı ve öğretimsel liderlik ele alınmıştır.

#### 2.1. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık gerek öğretim modeli olarak gerekse bireyin dünyayı aklında nasıl yapılandırıdığına ilişkin bir düşünce sistemi olarak uzun bir geçmişe sahiptir. Aslında uzun yıllardır var olan yapılandırmacılık günümüze kadar eğitim alanında farklı şekillerde adlandırılmış ve tanımlanmıştır (Oxford, 1997; Warrick, 2001). Yapılandırmacılık çeşitli kaynaklarda; oluşturmancılık, tamamlayıcılık, inşacılık, yapısalcılık olarak da adlandırılmaktadır (Demirel, 2004).

Yapılandırmacılığı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yüzyılda İtalya'da yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir. Yapılandırmacılık alanının önde gelen yazarları ise Piaget, Bruner, Vygotsky ve Dewey'dir. Yapılandırmacı kuram, öğrenenlere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması yanında, bireylerin daha çok düşünme, anlama, kendi öğrenmelerinden sorumlu olma ve kendi davranışlarını kontrol etme durumlarını vurgular. Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Öğretmekten çok öğrenmeyi merkeze alan bir anlayıştır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerine aktif olarak katılmalarını öngörmektedir; çünkü Kant'a göre (1787) insan mantığı sadece kendine uygun şekilde ürettiği şeyi anlayabilir ve anlamlandırabilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temelinde, bilginin ya da anlamların dış dünyada öğrenen kişiden bağımsız olarak var olduğu ve geleneksel sistemlerde kabul edilen bilginin pasif olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarıldığı fikrinin tam tersine bilginin birey tarafından bizzat zihinde yapılandırıldığı görüşü yatmaktadır (Adıgüzel, 2009). Bu model bilginin zihinde inşasına veya kurulumuna dayanır. Yapılandırmacılık çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurmadır. Öğrenenin

etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenme, salt alıcı veya sabit becerilere dayanmaz; okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme ve üreticilik gerektiren süreçlere yer verir (Şaşan, tarihsiz). Eğitim “bunu yap, şunu yap” meselesi değil, yapılandırıcı ve aktif süreçler oluşturma işidir (Dewey, 1916).

Yapılandırmacılığın temel dayanağı, bilginin doğası ve farklı öğrenme yöntemleri olmuştur. Öğrenme ve öğretim açısından yapılandırmacılıkta öğretmen kuzey yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez; fakat yolunu bulmasına yardımcı olur, öğretmen bir nevi rehberdir (Brooks ve Brooks, 1999). Yapılandırmacılık kavramının, geleneksel kavramlardan radikal olarak ayrılan yönü, zihin ve dünya arasında bir eşleştirme yapmak yerine daha çok insan mantığının yapılandırma, oluşturma, şemalaştırma yeteneğine odaklanarak yeni bilgi ile önceki bilgi arasında işlevsel uyum kurma ya da uydurma arayışıdır (Olssen, 1996).

Zoharik (1995) yapılandırmacı öğretim yaklaşımının beş temel ögesi olduğunu ileri sürmektedir (Akt.: Keskin, 2007):

**1.Önceki Bilginin Harekete Geçirilmesi:** Öğrenilen her şey, bireylerin daha önce öğrendikleri ile ilgili zihinlerinde var olan bilgi yapısı ile doğrudan ilişkilidir. Bu bilginin ne olduğunun açıklanması son derece önemlidir, çünkü öğrencilerin sahip olduğu bilgi yapısının farkında olmaları hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından işlevsel bir önem taşımaktadır. Bu durum, öğrencilere yeni deneyim için yeni bir bilgi yapısının gerekli olup olmadığını anlamalarına yardım eder ve öğretmenler ise bu ön bilgiler sayesinde, öğrencilerin hali hazırda sahip oldukları anlayışların üzerine inşa edebilecekleri öğrenme yaşantılarını daha iyi planlayabilirler.

**2. Yeni Bilginin Kazanılması:** Bilgi, öğrencilerin kendi zihinlerinde var olan bilgi yapılarına uyup uymadığına karar vermelerine yardım edecek tarzda sunulmalıdır. Bu nedenle öğretmen bilgiyi bir bütün olarak ele almalı, öğrencilerin bu bilgiyi kavramalarında onlara yardımcı olmalıdır. Bir anlamda öğrencilerin, bütünü, bütünün parçalarını ve bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkileri açıkça kavramalarını sağlamalıdır. Öğretimde bütüne odaklaşmak demek, konu ile ilgili birkaç önemli kavram veya fikri seçip, onları öğretim sürecinin merkezi yapmak demektir. Yani tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğretim sürecinde “konu genişliği”nin “konu derinliği”ne bir anlamda feda edilmesi gerekmektedir.

**3. Bilginin Anlaşılması:** Yeni bilgi, eski bilgiler ile karşılaştırılır. Denge durumundayken bir dengesizlik oluşursa, özümleme ve düzenleme yoluyla dengelenme sağlanır. Öğrenciler bir konuya ilişkin olarak kazanılan yeni bilgiyi, yine o konu hakkında sahip oldukları zihinsel yapı ile karşılaştırırlar. Eğer yeni bilgi, daha önce edinilenlerle çelişmiyor ise, o konu hakkındaki zihinsel yapı güçlendirilir; fakat çelişiyor ise, bu durumda var olan zihinsel yapı değiştirilir.

**4. Bilginin Uygulanması:** Öğrencilere öğrendiklerini uygulamaya koymaları için uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri sağlanır. Bilginin uygulanmasını sağlamada en etkin yol problem çözmedir. Öğretmenler, yeni konu ile ilgili sınıftaki öğrencilerin bilgi yapılarına uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri sağlayarak onlara yardım edebilirler. Bilgi için en etkili ve verimli öğrenme etkinlikleri gerçekçi, ilginç, bütüncül, uzun vadeli ve sosyal özellikler içeren problem çözme etkinlikleridir; çünkü bu etkinlikler öğrencilerin kazandıkları bilgileri işlevsel hale getirmektedir.

**5. Bilginin Farkında Olunması:** Kazanılan bilginin okul içinde ve dışında uygulanabilir nitelikte olması için bu bilginin farklı durumlarda nasıl uygulanabileceğinin test edilmesi gerekir. Bu durum da öğrencilerin o bilgi üzerinde kafa yormaları ve o bilginin farkında olmaları ile gerçekleşir. Örnek olay incelemesi, rol oynama, drama, proje çalışması gibi etkinlikler öğrencinin kazandığı bilginin farkında olmasını sağlar.

Yapılandırmacılık öğrenci merkezli olduğu için öğretmenlerin rolünü ve önemini azalttığı düşünülmektedir. Aksine bu anlayış öğretmenlerin görev yükünü ve önemini arttırmıştır; çünkü salt bilgi aktarıcısı olmaktan çıkan öğretmenin, bu anlayışa göre daha güncel bilgiye sahip olması ve iyi bir rehber, iyi bir yapılandırmacı ve yöntemsel olarak daha donanımlı olması gerekmektedir. Öğrenci ve öğretmenin değişen rolleri ve her iki tarafa yüklenen yeni sorumluluk veya beklentiler, Sabancı Üniversitesi tarafından hazırlanan Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Araştırma Raporunda (2005) şu şekilde belirtilmiştir.

*“Öğrenciye, dinleyen, alıştırma yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine, sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmektedir.”*

*“Öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra iş birliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir.”*

Başka bir açıdan bakıldığında sınıf ortamında yapılandırmacı yaklaşımın kabul görmesi öğretmen tutumuna ve bu konudaki farkındalığına bağlıdır. Yapılandırmacı yaklaşım temelli programla birlikte artan sorumluluklar çerçevesinde öğretmenlerin çerçevesinde öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olarak yapılandırmacılık etkinliklerini sınıf ortamında uygulamaları ve bu konuda öğretmenlerin donanımlı olmaları beklenmektedir. Zaten öğretmenlerden yapılandırıcı bir şekilde eğitim vermeleri bekleniyorsa, onlara öğretmenlik öncesi veya staj zamanlarında teoriyi modellemeleri ve deneyim kazanmaları sağlanmalıdır (Owen, 2007). Üniversite öğretimi ve stajının, aday öğretmenlerin öğretmenlik yıllarındaki ders işleyiş başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

Yapılandırmacılık anlayışında öğrencilerin ürünlerini kendilerini oluşturması veya öğrenmelerini kendilerinin yaparak yaşayarak oluşturmaları gerektiği vurgulanır. Nitekim Vico insanların kendi oluşturdukları bilişsel yapılar dışında hiç bir şeyi bilemeyeceklerini vurgulamış ve Yaratıcı'nın doğayı değişik şekillerde yarattığını ve bu nedenle gerçek dünyayı ve her şeyini yalnızca onun bilebileceğini, bu doğrultuda insanın da sadece kendi oluşturduğu şeyleri bilebileceğini söylemiştir (Glaserfeld, 1989). İnsanlar da ancak kendi oluşturduğu bilgi yapılarını veya bilişsel yapıları bilebilirler. Yapılandırmacılık da bu açıdan ‘kişinin kendi öğrenmeleri’ temeline dayanmaktadır.

Yapılandırmacılığın aynı temele dayanan fakat farklı modelleri de belirlemiştir, bunlar Jean Piaget'in Bilişsel Yapılandırmacılığı, Ernst von Glasersfeld'in Radikal Yapılandırmacılığı, Lev Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacılığıdır.

### **2.1.1. Bilişsel yapılandırmacılık**

Bilişsel yapılandırmacılar Piaget'nin düşüncelerini temel alırlar. Piaget'nin kuramının yalnızca anlamak veya yeniden üretmekten çok, zihinsel yapıları veya

şemaları inşa etme, oluşturmayı ifade etmesi, kuramının yapılandırmacılık olduğunun bir göstergesidir (Tezci, 2002). Bilişsel yapılandırmacılıkta esas vurgu, öğrenmede bilişsel süreçlerin rolü üzerinedir.

Piaget öğrenmeyi şu temel kavramlarla açıklamaktadır: Özümseme, uyum, dengeleme ve şema. Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda başlangıç noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapılarıdır. Bilişsel gelişim, çevre ile etkileşimimiz sayesinde sürekli gelişen, değişen ve etkinliklerimize yön veren şemalar ya da zihinsel yapılar yoluyla ilerler.

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda temel dayanak, bireyin o ana kadar sahip olduğu bilgiler, şemalar ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapılarıdır. Birey yeni bir bilgiyi, durumu bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır ve yeni bir durum ile karşılaştığında eski bilgi ve deneyimi yardımıyla bilgiyi tanımaya yani özümlemeye çalışır. Birey bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, bilişsel yapısı içine özümler. Aksine yeni bilgiler var olan bilgilerle çelişiyorsa birey yeni bilgiyi özümleyemez, denge durumunda olan yapı bozulur, bilişsel bir dengesizlik yaşar ve bilişsel yapısında bir düzenlemeye gitmek zorunda kalır. Bu düzenlemeyi gerçekleştirirken, yeni bilgi de kişinin bilişsel yapısında özümленir ve birey yeni bir bilişsel dengeye ulaşır (Atılboz, Özlem ve Salman, 2006). Piaget'ye göre zihinsel büyümede ve biyolojik gelişimde iki temel ilke vardır: Adaptasyon ve Örgütlenme (Organizasyon)

**Adaptasyon (Uyum sağlama):** Bir kişinin hayatı boyunca karşılaştığı değişikliklere, yeni durumlara karşı uyum sağlaması ve uyum sağlama sürecidir. Adaptasyon süreci özümseme ve uyma ile gerçekleşir. Özümseme'de yeni veriyi, önceden var olan şemaya uygun duruma getirme var iken uyum'da önceden var olan şemayı, yeni veriye uygun duruma getirmek için 'değiştirme' durumu vardır (Çelikkaya, 2008). Denge bu şekilde sağlanır.

**Örgütlenme (Organizasyon):** Kişinin zihninde ayrı şemalar halinde bulunan bilgileri tutarlı hale getirerek birleştirmesi olayına denir. Burada eski ile yeni bilgiler arasında bir ilişki kurularak birleştirme yapılır. Örneğin hayatında ilk defa bilgisayar gören çocuk ilk önce onu televizyon şemasına yerleştirecektir, belli bir süre sonra ise bilgisayarı televizyon ile karşılaştıracak, bilgisayarın tam olarak televizyona da benzemediğini fark ettiğinde bir dengesizlik yaşayacaktır. Karşılaştığı yeni nesneyi, televizyon ile benzerlik ve ayrılıklarına dikkat ederek, anlamaya yani özümsemeye

çalışır. Zihninde bilgisayar kavramı oluştuğunda uyma durumu gerçekleşir. Her iki kavram, birey tarafından uygun nesnelere için kullanılmaya başlandığında zihin yeni bir denge durumuna geçmiş olur.

Piaget'in bir çocuğun entelektüel olarak nasıl öğrendiği ve büyüdüğü hakkındaki düşünceleri şöyle sıralanabilir: (Charles, 2003)

1. Çocuklar ve yetişkinler dünyayı farklı şekilde algırlar ve çocukların yetişkinlerden farklı zihinsel yapıları vardır. Çocuklar yetişkinlerin bir minyatürü değildir; onların dünyayı görme ve gerçeklere karar vermede kendilerine özgü yolları vardır.

2. Çocukların zihinsel gelişim süreçleri belli dönemler şeklinde ve sıralı ilerler. Bu dönemler belli bir ardışıklıkta meydana gelir ve bu ardışıklık bütün çocuklar için önemlidir.

3. Zihinsel gelişim dönemleri belli bir sırada olsa dahi farklı çocuklar bir dönemden diğer döneme farklı yaşlarda geçebilir. İlerlemelerde bir çocuk bazı konularda bir dönemin iş görüşünü yerine getirirken, bazı konularda da farklı bir dönemin iş görüşünü yerine getirebilir.

4. Bilişsel süreçler çocuğun dünyayı anlamasını sağlar ve zihinsel gelişim birbiriyle ilişkili olan olgunlaşma, tecrübe, sosyal etkileşim ve dengeleme faktörlerinden etkilenir.

5. Zihinsel gelişimin üç basamağı; sezgisel düşünme (sezgilere dayalı olarak akıl yürütüldüğü 4-7 yaş), somut işlemler (problemlere mantıklı çözümlerin getirildiği 6 – 11 yaş) ve soyut işlemler (soyut düşünme ve sosyal konularda fikirlerin geliştiği 11-18 yaş) öğretmenler için oldukça önemlidir.

6. İşlemler zihinsel olarak uygulanan faaliyetlerdir. Onlar gerçek düşüncenin önemli parçalarıdır ve işlemlerin bilinmesinin boyutları vardır: Korunum, Tersine Dönüştürebilme...

7. Çocukların zihinsel gelişimi, neyi nasıl öğrenebileceği konusunda belli sınırlılıklarla karşılaşır.

8. Düşünceler kelimelerin değil, faaliyetlerin sonuçlarından gelişir. Kısacası yapış söyleyişten daha önemlidir.

9. Bilgi çocuklara pasif olarak aktarılmaz. Bilgi, öğrencinin faaliyetleriyle keşfedilmeli ve yapılandırılmalıdır. Öğrenciye bilgi buldurulmalıdır.

10. Çocuklar en iyi kendi somut tecrübelerinden öğrenirler.

11. Doğal olarak, çocuklar sürekli aktiflerdir. Dünyalarını ve onlara anlam verenleri araştırmak zorundadırlar. Onlar her zaman yaparak-yaşayarak zihinsel yapılarını yenilerler. Bu onların daha karmaşık bilgilerle birlikte olmalarını sağlar.

12. Zihinsel yapıların yeniden yapılanması, gerçek öğrenmeyi mümkün kılar. Öğrenme kararlı ve devamlıdır. Gerekli yapılar olmadığı zaman öğrenme yüzeyseldir; kullanılabilir değildir ve devam etmez.

Piaget'nin çalışmaları üç nedenle yapılandırmacı yaklaşıma temel oluşturmaktadır (Kamii ve Ewing, 1996'dan Akt.: Şems, 2006).

a) İnsan bilgisini açıklayan bilimsel bir teoridir. Çelikkaya'ya (2008) göre Piaget bilgi yapısını anlamaya çalışmış ve yapılandırmacılığın savlarından biri olan yalnızca ürün yerine bilgiyi yapılandırma sürecinin dikkate alınmasını savunmuştur.

b) Çocuğun doğumundan ergenliğe kadar bilgiyi nasıl yapılandığına inceleyen tek teori yapılandırmacı yaklaşımdır: Öğretmen, çocuk kaç yaşında olursa olsun çocuğun bilgiyi nasıl edindiğini öğrenmelidir.

c) Bilgi türleri (fiziksel, sosyal ve mantıksal-matematiksel bilgi) pek çok konunun öğretim biçimini değiştirmektedir. Nesnelerin özelliklerine ilişkin bilgi fiziksel bilgidir. Sosyal bilgi, yazı ve konuşma dilini içerir.

### **2.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık**

Sosyal yapılandırmacılar, öğrenmeyi açıklamada Lev Vygotsky'nin teorilerini kullanır. Vygotsky aslında bilişselci bir kuramcıydı, ama Piaget ve Perry gibi bilişselcilerin de dâhil olduğu bilim adamlarının öğrenmeyi kendi sosyal bağlamından ayırmanın mümkün olduğu fikirlerine karşı çıkmış; öğrenmede kültürün, sosyal bağlamın ve dilin önemli bir etkisi olduğunu savunmuştur. Ayrıca, bilginin sosyal etkileşimlerle oluşturulduğunu öne sürmüştür (Kılıç, 2001).

Bilişsel yapılandırmacılık ile benzerlik göstermesine karşın sosyal yapılandırmacılıkta dil ve sosyal durumlar ön plandadır; bilişsel yapılandırmacılıkta bilgi veya fikirlerin kişisel süreçler ile oluştuğu vurgulanırken, sosyal yapılandırmacılıkta bilgilerin kişiler arası ilişki yoluyla oluştuğu söylenebilir (Powell ve Kalina, 2009). Sosyal yapılandırmacılıkta öğrenmenin sadece bireyin bilişsel süreçleriyle değil, dil gelişimi ve sosyal şartlarla da güçlü bir ilişkisi olduğu öne

sürülmüştür çünkü birey başkalarıyla birlikte, tek başına yapabildiğinden daha fazlasını gerçekleştirebilmektedir.

Sosyal yapılandırmacılık gerçeklik, bilgi ve öğrenme ile ilgili belli varsayımlar üzerine kurulmuştur (Kim, 2001):

**Gerçeklik:** Sosyal yapılandırmacılar gerçekliğin insan davranışı ve yaptıkları sonucunda oluştuğunu savunur.

**Bilgi:** Bilgi de insan üretimidir ve bireyler birbirleriyle olan ilişkileri ve çevreleri sonucunda anlam oluştururlar.

**Öğrenme:** Öğrenme sosyal bir süreçtir ve anlamlı öğrenme, birey ekseninde değil de sosyal aktivitelere dâhil olan tüm bireyler çerçevesinde gerçekleşir.

Vygotsky'nin temel teorilerinden biri de yakınsal gelişim alanıdır. Bu alan çocuğun öğrenmesine yardımcı olunan alan olarak tanımlanabilir; yani öğrenenlerin kendi başlarına çözebilecekleri problemlerin dışında başkalarının yardımı ile çözebilecekleri problemler vardır, çocuğun ancak yetişkin rehberliğinde başarabileceği görevler için yakınsal gelişim alanı kavramı kullanılmaktadır.

Yakınsal gelişim alanı Vygotsky (1978, 1987) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: Bireyin bağımsız olarak problem çözdüğünde saptanan gelişme seviyesi ile yetişkin veya daha kabiliyetli akran rehberliğinde problem çözdüğünde saptanan potansiyel gelişim seviyesi arasındaki farktır veya “çocuğun bugün başkalarının işbirliğiyle yapabildiğini yarın bağımsız olarak yapabilmesi” durumunu açıklayan bir kavramdır Sosyal yapılandırmacılıkta önemli diğer bir kavram ise ‘scaffolding’ (destekleme) kavramıdır. Öğrencilerin önceden bildiklerinden yola çıkarak öğrenecekleri yeni konulara yönlendirme süreci olan “scaffolding” öğrencilerin yapabileceklerinden biraz daha fazlası olabilecek görevleri öğretmenlerinin yardımı ve yönlendirmesi olmadan gerçekleştirebilmelerine olanak sağlar (Bay, 2008). Vygotsky'e göre çocuk yakınsal gelişim alanındayken ona sağlanacak uygun bir destek (scaffolding), çocuğun verilen görevi başarma seviyesini arttıracaktır ve çocuk verilen destek sayesinde, konuda yeterli deneyim ve bilgiye sahip olunca bir dahaki sefere bağımsız şekilde görevi yeniden tamamlayabilecektir (McLeod, 2010). Tüm bunlar dikkate alındığında, Vygotsky'nin kuramından dört ana sonuca ulaşılabilir (Aydın, 2007). Bunları şu şekilde sıralanabilir:



1- Bilgi kültürel bir anlama sahiptir ve onun yapılandırılmasında kültür işlevsel bir görev taşır.

2- Kültürle yapılandırılan anlam, çocuklar tarafından yetişkinlerle etkileşim ve işbirliği çerçevesinde içselleştirilir.

3- Bilgi, dil ve sembollerle edilir ve dil öğrenimi bilginin yapılandırılmasında etkilidir.

4- İnsan gerçeklikle direkt temas edememektedir. Gerçeklik, insan davranışı ve yaptıkları sonucunda oluşup dil ve kültür aracılığıyla yapılandırılmaktadır.

Vygotsky dışında sosyal yapılandırmacılığa katkı sağlayanlardan biri de Bandura'dır. Bandura'ya göre insanlar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek de öğrenirler ve diğer insanların yaptıkları olayların sonuçlarından ders çıkarıp farklı yönde de davranış sergileyebilirler. Ona göre gözlemleyerek öğrenme; sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları mantık dâhilinde veya bilişsel olarak işlemesiyle kazandığı bilgidir (Gözüm, 1998).

Gözlem yoluyla öğrenmede önemli olgu karşılıklı belirleyiciliktir, yani bireysel faktörler, birey davranışı ve çevre karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden etkilenmektedir. Bu etkileşim sonucunda, birey sonraki davranışlarını belirlemektedir. Sosyal bilişsel öğrenme için diğer bir olgu ise, bireylerin kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. Yani öğrenenlerin öğrenmede kendi sorumluluklarını üstlenmelerinin temeli bu olguya dayanır. İnsanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtmaya kapasitelerine sahip olmaları da bireylerin öğrenme sürecinde kendi sorumluluklarını almalarının yanı sıra öz değerlendirme sürecinin de temeli sayılabilir (Bay, 2008).

Sosyal yapılandırmacılık kapsamında anlatılan en önemli yaklaşımlardan biri de Bruner'in Buluş yoluyla öğretim modelidir. Bu modele göre öğretmen; öğrencilere kavramları, ilkeleri kendisi vermek yerine, öğrencileri deney yapmaya, ilkeleri, kavramları bulmaya teşvik etmelidir. 'Buluş yoluyla öğretim'; öğrencinin, öğretmenin yönlendirmeleriyle, özel durumlardan hareket ederek öğrenilecek genel duruma veya ilkeye ulaşmasıdır. Bu öğretim yaklaşımının amacı öğrencilerin öz yeterliliğe sahip, bağımsız olarak öğrenebilen bireyler olmalarını sağlamaktır. Bruner'e göre bunun en uygun yolu öğrencilere cevapları doğrudan vermek yerine, onları problemleri kendi kendilerine ya da küçük gruplarla çözmeye, cevabı bulmaya teşvik etmektir (Gözüm, 1998). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlere düşen görev

bilgiyi hazır olarak sunmak değil, öğrencilerin kendilerini sorgulayarak bilgiyi bulmalarını sağlamaktır. Buluş yoluyla öğretimin sağlanması için öğretmenlerin ön hazırlıklarının tam olması ve sorularının öğrencileri düşünmeye sevk edecek şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Bruner (1966) bir eğitim teorisinin dört özelliğe sahip olması gerektiğini vurgular:

1) Öğrenmeye yatkınlık. Çocuğu öğrenmeye daha istekli ve yatkın hale getirecek durumlar önemlidir.

2) Öğrenci tarafından bilginin en çabuk şekilde kavranabilmesi için bilginin hangi yollarla yapılandırılması gerektiğini belirtmelidir.

3) Öğrenciye öğrenmesi için sunulacak materyallerin en etkili silsile ile sunma yollarını belirtmelidir.

4) Öğrenme ve öğretim sürecinde ceza ve ödül sistemini, zamanlamasını belirtmelidir.

### **2.1.3. Radikal Yapılandırmacılık:**

Radikal yapılandırmacılık bilim alanına Ernst von Glasersfeld tarafından kazandırılmıştır. Bu anlayışa epistemolojik açıdan bakıldığında herhangi bir yapılandırmanın hayali olmaması için tamamlanmış veya radikal olması gerektiğini vurgular.

Glasersfeld (1995) radikal yapılandırmacılığı şu şekilde tanımlamıştır: *“Bilgi ve bilme durumuna alışılmadık bir yaklaşımdır. Radikal yapılandırmacılık, bilginin nasıl tanımlanırsa tanımlansın kişilerin aklında olduğu ve düşünme eyleminin, kişinin deneyimi temelinde bildiğini yapılandırmasından başka alternatifi olmadığı varsayımına dayanmaktadır. Deneyimlerimizden elde ettiğimiz yargılar bizim bilinçli olarak yaşadığımız dünyamızı oluşturur. Deneyim birçok farklı gruba ayrılabilir: eşyalar, kişilik... vb. Tüm deneyim çeşitleri öznedir. Ben kendi deneyimlerimin sizin deneyimlerinize benzer olduğuna inanmak için neden bulabilirim ama hiçbir zaman aynısı olduğunu bilemem. Dil deneyimi ve yorumlanması da farklı değildir.”*

Radikal yapılandırmacı anlayış epistemolojik açıdan önem taşımakla birlikte bu anlayışın epistemolojik temeli bilginin ve gerçekliğin nesnel, mutlak bir değerinin olamayacağı ve gerçeği bilmenin kesin bir yolunun bulunmadığı üzerine kuruludur.

(Turgut ve Fer, 2006). Radikal yapılandırmacılık açısından oluşturulan bilgi öznel ve dışsal bir gerçekliğin varlığı tartışılmalıdır. Bu açıdan bakıldığında ise nesnel gerçekliğin varlığından söz edilemez. Bilgi öznel olduğu için anlam bireyler tarafından oluşturulur ve öğrenme bireysel çabanın ürünüdür; bu doğrultuda birey, kendi gerçeklerini ve sembolik formlarını oluşturan kişidir. Gerçekliğin tek bir bağımsız anlamı yoktur; sadece deneyimde bulunanlar tarafından oluşturulmuş anlamları vardır (Arslan, 2007).

Ernst von Glasersfeld' e göre (1989) bilgi öğretmenden öğrenciye kelimeler yoluyla transfer edilen bir olgu değildir, aslında bireyin öznel ve bilişsel süreçleri sonucunda içsel olarak gelişir. Yani öğrenci bilgiyi kendi içsel süreçleriyle sorgulayarak ve organize ederek kavramaktadır.

Glasersfeld'a göre (2001) eğitim biliminde yapılandırmacı yaklaşım açısından vurgulanan beş özellik bulunmaktadır:

1- Öğretim genel geçer kanunlarla başlamaz, öğretim süreci öğrencilerin düşünmelerini, sorgulamalarını başlatmak için fırsat oluşturmalıdır. Burada önemli adımlardan biri de öğretmenin öğrencinin düşünebileceğine veya sorgulayabileceğine inanmasıdır.

2- Öğretmenlerin sadece program içeriği hakkında bilgili olması gerekmez, aynı zamanda öğrencilerin ilgisini arttıracak eğitsel repertuara sahip olmalıdır.

3- Öğretmenler her ne kadar haklı yargılara da dayandırsalar öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalara “yanlış” demeleri “yanlıştır” çünkü bu onların kendi oluşturduğu sonuçlardan birisidir ve yanlış diye nitelendirmek yaptıkları çalışmaya verdikleri emeği reddetmek ve aynı zamanda onların motivasyonunu düşürmektir.

4- Öğretmenlerin bilimsel alandaki belli terimleri veya kelimelerinin öğrencileri açısından da aynı anlamı taşıması mümkün olmayabilir. Öğretmenler bu nedenle öğrencilerin mevcut kavramlarından, fikirlerinden haberdar olmalı, öğrencilerin nasıl düşündüklerini bilmelidirler.

5- Öğretmenler kavramların oluşumunda yansıtma önem vermelidir ve yansıtmayı sağlayacak ortamı oluşturmalıdır. Problem çözümünde yansıtma ya da konuşma öğrenciden öğretmene veya sınıf arkadaşlarına doğru olabilir.

Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık bilginin birey tarafından oluşturulduğunu savunur. Aynı temele dayanmakla birlikte, bu üç yapılandırmacılık

anlayışı “bilişsel süreç, sosyal etkileşim, dil gelişimi ve algılama konularına verdikleri önem açısından farklılık göstermektedir. Bilişsel yapılandırmacılık, bireyin bilişsel süreçlerini, sosyal yapılandırmacılık bireyin sosyal etkileşimini ve dil gelişimini, radikal yapılandırmacılık ise bireyin algılama süreci ve kişisel deneyimlerini ön plana çıkarmaktadır (Demirci, 2003).

## **2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli İlköğretim Programı**

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Bu süreçte uygulanan eğitim yaklaşımları ve programları da büyük bir önem arz etmektedir (MEB, 2009).

Uluslararası alandaki eğitim yönelimleri ve uygulamalarında başarıya odaklı tek yönlü öğrenci ve eğitimden çok, kişiyi bilgiye kendisinin de ulaşabileceğini vurgulayan, kişinin problem çözme becerisini artırıcı çok yönlü eğitim sürecine yönelim vardır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler beraberinde çok çeşitli olanaklar ve problemler getirmiştir. Bu olanakların en iyi düzeyde kullanımında ve problemlerin etkin çözümünde çağdaş eğitim şekillerinin oluşması ve eğitilmiş kişilerin yetişmesi gereklidir. Bu çağdaş eğitim sürecinden beklenenlerin başında mevcut eğitim uygulamalarının kişilere bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerisi kazandırması, sorunlar için öğrencilerin değişik çözüm yolları üretebilmelerinin ve öğrencilerin farklı şekilde öğrenmelerinin sağlanması gelmektedir. Bu çerçevede 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulamayla ön hazırlığı tamamlanan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ise tüm yurttaki uygulamaya konulan Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli İlköğretim Programı eğitim sisteminde büyük değişimleri beraberinde getirmiştir.

Yapılandırmacılık, öğrenen bireylerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış ve zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir modele dönüşmüştür ve modelde önemli olan bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması veya güncellenmesidir. Öğrenen bireyler arasında karşılıklı etkileşimin olduğu ve öğrenme ortamında bireylerin aktif olduğu yapılandırmacı öğrenmede; okumak ve dinlemek yerine

tartışma, düşünceleri gerekçeleri ile ve mantıklı savunma ve varsayımlarda bulunma, sorgulama ve üretilen düşünceleri paylaşma gibi öğrenme sürecine aktif katılım yoluyla öğrenme gerçekleşmektedir (Yapıcı ve Leblebicier, 2007)

MEB'in (2005a) temel aldığı yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, iş birlikli öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir ve bu doğrultuda MEB yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim programıyla öğrencilerin şu becerileri geliştirmesini hedeflemektedir:

- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu yapma,
- Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,
- İletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, sorun çözme, ortak karar verme ve girişimcilik.

Yapılandırmacılığa olan büyük ilgi, öğrencilerin hepsinin başarılı şekilde öğrenimlerini tamamlayıp bir üst öğrenime devam etmesine ilişkin artan ümit, öğrencilerin geleneksel yöntemle işlenen derslerden sıkılması, öğretmen merkezli öğretimler, teknolojinin okuldan bağımsız olarak “öğrenci öğrenmesine” etkisi, beyin ve öğrenme üzerine yapılan araştırmalar ile açıklanabilir (Lambert, 2002).

Eğitim programı, bireylerde planlı değişimler oluşturmak için girişilecek her türlü etkinliği içeren tasarımdır ve yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim programına geçişimiz ne kadar çağdaş gelişmeleri takip etmenin bir gereği de olsa aslında eğitim sistemimizin veya etkinliklerin son yıllarda kaydettiği olumsuzluklardır (Gelen ve Beyazıt 2007). MEB, bir anlamda reform olarak adlandırdığı bu çalışmalarını ve mevcut programların değiştirilmesi gerekliliğini çeşitli gerekçelerle açıklamıştır (Özdemir, 2009). Nitekim eğitim sistemimizdeki öğretmen merkezli müfredat ve program uygulamaları; öğrencileri sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmekten uzak tuttuğu ve öğretilenlerin de sorgulanmaya yönelik şekilde öğretilmediği, kişisel veya doğal becerilere yer vermediği, bilgi yüklü ezbere yönelmiş bireyler yetiştirdiği, günlük hayattan uzak kişiler yetiştirmeye yatkın bir

yapıda olduğu için eleştirilmekteydi. (Özdemir, 2005 ; Erzan, 2005). Şahin'e (2007) göre Dünya Bankası Türkiye Raporu (2005), PISA (2003), PIRLS (2001) ve TIMMS-R (1999) gibi uluslararası araştırmalar ülkemiz eğitim sisteminin yetersizliğini ortaya koymakta ve Timms-R'da ülkemiz 38 ülke arasında matematikte 31. fen bilgisinde 33. sırada yer almıştır ve aynı zamanda Pirls'de ülkemiz 35 ülkenin yer aldığı, dördüncü sınıflarda yürütölen "Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesinde" 28. sırada yer almıştır. Bunun yanı sıra MEB (2005a), programların geliştirilmesi sürecinde, mevcut programlar ile uygulanması planlanan yeni programları ders düzeyinde (Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik dersleri) karşılaştırarak değerlendirmeler yapmış ve bu değerlendirme sonucunda yeni programın farklı bir yaklaşımla geliştirilmesi ve uygulanması zorunluluğunu öne sürmüştür. MEB genel olarak o zaman için mevcut programların davranışçı yaklaşıma dayalı ve öğretmen merkezli olduğu, bazı programların 1980'li yıllarda geliştirildiğinden dolayı günümüz koşullarına uygun olmadığı, daha çok içerik, alan bilgisi merkezli olduğu, çağdaş öğretim yöntem ve etkinliklerine yer vermediği, programların beş yıllık zorunlu eğitim anlayışına göre hazırlandığı ve sekiz yıllık zorunlu eğitime göre düzenlenmediği, ölçme ve değerlendirme anlayışlarının geleneksel olduğu ve bilgiyi ezberlemeye dayalı olduğunu ileri sürmüştür (MEB, 2005a). Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, uzun zamandan beri kullanılmakta olan ilköğretim programlarında bir değişikliğe gitmiştir. Bu değişiklik için pilot uygulamalar yapılmakla birlikte program ülke çapında uygulanmaya başlanmadan önce şu ön adımlar atılmıştır: İl ve ilçelerde öğretmenlere yeni programın tanıtımını yapmak ve seminer vermek için 2.400 ilköğretim müfettişi, 1.300 öğretmen ve ayrıca illerden çağrılan 2.450 yüksek lisans ve doktoralı öğretmene 5 günlük formatör öğretmenlik semineri verilmiştir (Tekişik, 2005). Formatör öğretmenlik semineri alan öğretmen ve müfettişler il ve ilçelerdeki tüm sınıf öğretmenlerine yeni programı tanıtım için Haziran 2005'de 5 günlük seminer vermişlerdir (Korkmaz, 2006). 2005-2006 öğretim yılında program uygulanmaya başlanmadan önce, yukarıda ifade edildiği şekilde, yeni öğretim programlarının tanıtımı Türkiye çapında yapılmıştır.

Yapılandırmacı anlayış açısından yeni ilköğretim programlarına genel olarak bakıldığında şu özellikler göze çarpmaktadır (Yapıcı ve Leblebicier, 2007):

· Öğretmene “öğretici” yerine “rehber”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” rolleri yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü, eğitim ortamını eğitsel amaçlara göre düzenleme ve etkinliklerde öğrencilere rehberlik yapmaktır.

· 2005’ten önceki programın davranışçı yaklaşım felsefesiyle beslenen, öğretmeyi temel alan ve öğretmen merkezli bir program olmasına karşılık yeni programla birlikte bu yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşım anlayışına geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin kendi deneyimleri ve düşünmesi sonucunda, kendi bilgi, beceri ve yeterliliklerini oluşturduğu bir öğrenme yaklaşımıdır; davranışçılığın tersine öğretimde çok yönlü bir içeriğe sahiptir. Zaten yapılandırmacılık, davranışçı yaklaşıma bir meydan okumadır (Broomhead, 2005).

· Bilgi, beceri ve yeterlilikler bilimsel bilgiyi merkeze alarak değil, öğrencinin aktif olduğu ve ilgi çekici etkinlikler yolu ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle de, programdaki bilgi yükü azaltılarak, öğrencinin bilişsel, duyuşsal yaş özelliklerine uygun hale getirilmektedir.

· Yeni programda, öğretim yöntemlerinin çeşitliliği artmıştır. Ölçme değerlendirme, “sonuç odaklı” olmaktan çıkartılarak, “süreç değerlendirmeye” dönüştürülmüştür. Şu anda mevcut öğretmenlerin davranışçı bir okul sisteminden yetişerek yine davranışçı bir kurguya sahip öğretmen yetiştirme kurumlarından öğretmenlik mesleğine adım attıkları söylenebilir. Bu açıdan da yeni program, öğretmenler için geçişte problemlili olacaktır.

### **2.2.1. Yapılandırmacı İlköğretim Programındaki Temel Beceriler**

“Yeni ilköğretim programı öğrencilere ne kazandıracak?” adlı yazısında Aydın (tarihsiz) yapılandırmacı yaklaşım temelli programda öğrencinin öncelikle kazanması beklenen çeşitli beceri ve özellikler olduğunu belirtmiş ve sadece belirli derslerde değil, tüm program çerçevesinde kazandırılması amaçlanan ve MEB’in “ortak temel beceriler” olarak nitelendirdiği (MEB, 2005b) bu becerileri şu şekilde açıklamıştır:

#### **- Eleştirel Düşünme Becerisi:**

Bilimsel düşünmenin temeli olan eleştirel düşünme, yargıda bulunmayı, ölçüt belirleme ve kullanmayı, kendi kendini düzeltme becerisini içermektedir. Daha geniş açıdan ise kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, sebep-sonuç

ilişkileri kurma, analitik düşünme, benzerlik ve farklılıkları saptama, bilginin geçerliliğini saptama, çeşitli ölçütlere göre yorum yapma, değerlendirme ve karar verme gibi becerileri içerir.

**- Yaratıcı Düşünme Becerisi:**

Öğrencilerin bir temel fikri derinlemesine düşünme, olaylara farklı açılardan bakarak yeni ilişkiler, düşünceler ve ürünler ortaya koyma, kendi düşüncelerinden hareketle olayları farklı bir şekilde yorumlayabilme, sorunları alışılmışın dışında yeni yollarla çözümlenme ve düşünceleri zenginleştirebilme gibi becerileri içerir.

**- İletişim Becerisi:**

Konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini etkili kullanmayı yani sözlü ve sözsüz, yazılı-yazısız tüm iletişim dillerini etkili bir şekilde kullanma becerilerini kapsar. Bunun yanında etkili okuma-yazma, uygun üslup kullanma, kendini yeterince etkili ve doğru şekilde ifade etme gibi becerileri içerir.

**- Araştırma ve Sorgulama Becerisi:**

Uygun araştırma durumuna karar verme, bir araştırmada ne tip ve ne kadar bilgi toplanması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşımı kullanarak araştırmayı planlama ve en önemlisi bilimsel basamakları içeren bir sorunu fark etme, çözmek amacıyla ön hazırlık ve planlama yapma, hipotezler kurma, veri toplama, gözlem yapma, hipotezlerin veriye dayalı doğruluğunu sınıama, ölçme yapma, elde edilen sonuçları sunma, raporlama gibi becerileri kapsar.

**- Problem Çözme Becerisi:**

Öğrencinin kendi yaşamında karşılaşması muhtemel problemleri çözebilme ile ilgili becerileri içerir. Bu kapsamda problemin farkına varma, tanımlama ya da problemin köklerini bulma, problemi uygun şekilde çözmek için planlama, çözüm stratejileri oluşturma, gerektiğinde stratejilerin ve yöntemlerini değiştirme, yöntemleri sınıama, çözüm ile ilgili bilgi ve verileri değerlendirme, uygulanan çözümün geçerliliğini değerlendirme gibi becerileri kapsar.

**- Teknoloji Kullanma Becerisi:**

Teknolojinin bilgiyi elde etmede en önemli kaynak ve yol olarak belirmeye başladığı bu çağda teknolojik yollarla bilgiyi elde etme becerisi gerekliliktir. Bu beceri bilgiyi elde etme, işleme, analiz etme, değerlendirme ve sunma süreçlerinde



teknolojiden yararlanabilmeyi içerir. Bilgiyi üretme ve değerlendirme süreçlerinde hangi teknolojiden nasıl yararlanabileceğine karar verebilme ve gerekli araçları etkin kullanabilme, sonuca varma, sonucu uygun formda sunma ve bilgiyi yeni alanlarda kullanma da bu kapsama girmektedir.

**- Girişimcilik Becerisi:**

Sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun zamanda ortaya koymak, kişisel etkinliğini ortaya koyarak bir ürün veya hizmet üretme ve bu hizmeti pazarlama gibi beceriler bu beceri türü ile ilgilidir. Girişimcilik becerisi, etkili iletişim kurabilmek, gerektiğinde risk alabilmek, sezgilerine güvenmek gibi becerileri de kapsar.

**- Türkçeyi Kullanma Becerisi:**

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel bir biçimde kullanabilmeye ilgilidir. Türkçeyi etkili bir şekilde kullanma, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilme, zengin bir sözcük dağarcığına sahip olma, dilbilgisi kurallarına uyma gibi beceriler bu beceri kapsamında sıralanabilir.

### **2.2.2. Yapılandırmacılığın Uygulanmasında Yerel Yönetimler**

MEB'in uygulamaya başladığı programla birlikte tüm okullarda eskiye göre birçok değişiklik olmuştur. Değişim kurumları ileri götürebilecek bir güçlü bir araçken, değişimin kontrolsüz olması kurumlara zarar verebilir. Yapılandırmacılığın okullarda etkili ve verimli uygulanıp uygulanmadığının takibi her ne kadar okul müdürlerinin önemli bir önceliği olsa da bu programların etkili uygulanması biraz da merkezi ve yerel yönetimlerin bu konuda okullara yapacakları yapılandırmacı desteklerine de bağlıdır.

Lambert ve Gardner (2002) okuldan sorumlu bölge çapındaki yönetimler için (school districts) "Yapılandırmacı Okul Yönetimleri İçin Rehber İlkeler" başlığı altında maddeler belirlemiştir çünkü yapılandırmacı anlayışa sahip okullar, iş birlikçi grup etkileşimleri içeren ve bağımsız öğrenen toplumlar gibidir. Bu okullardan sorumlu yönetimlerin de bu doğrultuda uyması gereken belli ilkeler vardır. Yapılandırmacı bir yönetim, okulların ihtiyaçlarını karşılayabilmeli ve okullar ile halk arasında bağlantı kurabilmelidir.

Yapılandırmacılığın tüm okullarda uygulanmasında yerel yönetimlere bazı görevler düşmektedir (Lambert ve Gardner, 2002).

*1- Bireylerin, eşitlikçi demokraside aktif şekilde yer almalarına katkı sağlayacak karar alma süreçlerini ve davranışlarını modelle ve yaygınlaştır.*

Yapılandırmacılık açısından okullar öğrencilerde karşılıklı demokratik süreçlerin içselleştirilmesini sağlamalıdır. Eğitimsel yerel yönetimlerde, politika ve süreçler bu misyona direkt ve dolaylı yoldan hizmet etmelidir. Yetişkinler ve çocuklar, karar alma sürecine, derin tartışmalara, problem analizine ve çözüm sürecine dâhil edilmelidir. Bu tip karşılıklı süreçler gerek yönetimin gerek okulun olumlu bir etkiyle büyümesini ve gelişmesini sağlayacaktır.

*2- Paylaşılmış değerleri tanımlamak ve zorlayıcı vizyonları, misyon cümlelerini, birleştirici süreçleri oluşturmak için okul ve halkla işbirliği yap ve kaynak sağla.*

Yapılandırmacılığın içselleşmesini isteyen bir yerel yönetim eğitimle alakalı tüm paydaşlarını, vizyon ve misyon cümlelerini oluşturmaya, amaçları açıklamaya ve bunları tutarlı şekilde eyleme geçirmeye dahil eder. Bu süreçlere tüm paydaşlar dâhil edilmeli, iş birlikçi hava kurulmalı ve bu hava tüm okullarda yer edinmelidir. Yönetimin sorumlulukları; zaman kaybını önleyecek şekilde gerekli kaynakları sağlamada yardımcı olmayı, farklı vizyonlar arası uyumluluğu sağlamayı ve tüm halkın ve öğrencilerin beklentilerine, ihtiyaçlarına ilişkin verilere ulaşılabilirliği sağlamalıdır.

*3- Tutarlı ve eşitlikçi olacak şekilde yetki, kaynak ve sorumluluk devri gerçekleştir.*

Bu devrin yapılmasından tüm öğretmen, okul ve diğer paydaşlar etkilenmektedir. Bu uygulama kapasitenin artırılması ve hesap verilebilirliğin sağlanması için çok sistematik şekilde yapılmalıdır. Yerelleşme kapsamında, bir eğitim sisteminde kaynakların ve liderliğin sağlıklı dağıtımı için sorumluluk alma ve sistematik politika geliştirme önemlidir. Her ne kadar iyi yönetilememiş bir yerelleşme süreci beraberinde problem getirirse de yerelleşmenin iyi bir denetim kapsamında sağlanması daha aktif sonuçlar üreten bir etken olabilmektedir. Bu kapsamda il merkezine ait bazı kaynaklar ve haklar okullara paylaşılabilir.

*4- Yukarıdan gelen emirler ve yaptırımlar ile yapılandırmacı öğrenme ilkeleri arasında iyi aracılık yap.*

Her ne kadar devlet yönetimi demokratik de olsa yerel toplulukların bağlamına ve ihtiyaçlarına yeteri kadar duyarlı olmayabilir. Eğitim politikalarını etkileyen eğitimcilerin, kontrolcü olmak yerine özerk tavır takınmaları beklenmektedir. Yukarıdan gelen yaptırımlar durumunda, yönetici kurumun vizyon ve misyonu dahilinde çalışmalıdır.

*5. Paylaşılmış değerlerle uyumlu olan ve tutarlı şekilde öğretme ve öğrenmeyi destekleyen yapı, süreç ve politikaları oluştur.*

Bu oluşturma süreci yerelleşmeyi desteklemelidir. Politikalar bazen iyi yapılandırılmış değişim ve fikirleri temel almak yerine, yasal kaynakları veya okul yönetiminin kararlarını memnun edecek şekilde oluşturulur. Politikalar ve uygulamalar; sürekli değişim ve gelişim, risk alma, sonuç eksenli hesap verebilirlik, yenilikçilik ile uyumlu gerçekleştirilmelidir. Okul temsilcilerinin gelişim aşamasında sürece dâhil edilmesi gerekli bir adımdır.

*6. Tüm personelin sürekli gelişimini destekleyecek ve onlara farklı liderlik rolleri deneyimi kazandıracak politika ve uygulamalar oluştur.*

Geçmişte tavsiye edilmiş personel politikaları, artık yapılandırıcılık kapsamında pek işe yaramamaktadır. İyi bir mesleki gelişim programı, iyi seçimle başlar ve içinde meslek gelişimini, denetimi, değerlendirmeyi ve liderlik rollerine bürümeyi barındırır. Birçok yeni öğretmen liderlik rolleri belirmeye başlamıştır. Özel görevli öğretmen, akran koçu, lider öğretmen, danışman ve araştırmacı öğretmen ve bunlarla birlikte geleneksel rollere sahip öğretmen... vb. bu mesleğin bir parçasıdır. Bu rollerdeki öğretmenler sürekli gelişim, sorgulama ve iş birlikçi liderlik içinde buldukları için daha olgun öğrenme ilişkilerine sahip olmaktadır.

*7. Okullarla iş birliği içinde mesleki gelişim için belli zaman ayrılmasını ve diğer iş birlikçi etkileşimlerin oluşturulmasını sağla.*

Bu süreçler karışık yoğun grup süreçleridir ve bir öğretmenin günlük okul zamanından daha fazla zaman ayırmasını gerektirir. Meslek gelişimi etkinlikleri okul seviyesine indirilmeli ve bu görev okullara verilmelidir. Öğretmenlere iş birlikçi becerilerini geliştirecek ortam ve zaman tanınmalıdır.

*8. Temel olarak öğretimi, iletişimi ve karar alma süreçlerini kolaylaştırmak için tasarlanmış, yönetim ve hesap verebilirliği destekleyen teknoloji ve bilgi sistemini geliştir.*

Birçok yerel yönetim bilgi ve teknoloji sistemlerini kullanmada öncülük etmekte ve özellikle yönetime, raporlamaya önem vermektedir. İkinci planda ise öğrenci ve öğretmen hizmetleri, öğretim uygulamaları bulunmaktadır. Nadiren öğretmenler, müdürler ve okullar arası iletişime önem verilir. Eğitsel yerel yönetimler, sistemin etkin ilerlemesi için önceliklerini gözden geçirmelidir. Bilgi dünyasına giriş çok değişmiş ve okullar da öğretimlerini bunla birlikte zenginleştirmeye başlamıştır. California'daki San Lorenzo'da 4-12. Sınıflardaki tüm öğrencilere dizüstü bilgisayar dağıtılmaya başlanmıştır. Birçok yerel yönetim, bu teknolojik bütünleşmeyle birlikte mesleki gelişimi, müfredatı ve öğretimsel parçaları içine alan planlar oluşturmaya başlamıştır. Nitekim Türkiye'de de Fatih projesiyle tüm ülkede eğitim kurumları çapında teknolojiye büyük geçiş başlamış durumdadır. Yapılandırmacı liderler, teknolojiye göre oluşturulan planları takip etmek ve incelemek zorundadırlar.

Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin teknoloji araçlarına ulaşımı bir zorunluluk haline gelecektir. Günümüz okullarında internet, e-posta, elektronik bültenler, okul web siteleri, okul forumları kullanımı mevcuttur ve bu kanallar yoluyla işlenen içerik farklı olacaktır. Okullar, yönetimler, ülkeler, üniversiteler, yayıncılar ve danışmanlar teknolojiyle içli dışlı olmak durumundadırlar.

*9. Tüm seviyelerde (sınıf, okul, eğitim müdürlükleri, okul yönetim kurulu, toplum) öğrenme örgütlerinin iş birlikçi stratejilerini destekle ve modelle.*

İşbirlikçi öğrenme, iş birlikçi planlama ve öğretme, akran koçluğu, gözlem ve dönüt verme, çalışma takımları, sonuç eksenli sorgulama gibi süreçler yapılandırmacı kültürü güçlendiren süreçlerdir. Okullardan sorumlu yerel yönetimler de aynı süreçleri kendi toplantı ve etkinliklerinde kullanırlar. Okul yönetimleri, eylemlerinin istenen iş birlikçi kültür düzeyini destekleyici nitelikte olup olmadığını kontrol etmelidir.

*10. Dernek ve kurumlarla ilgi temelli iş birliğine doğru ilerleyin.*

Eğer müdür ve öğretmenler dostça olmayan hesaplaşmalara girerse işbirlikçi kültür, karşılıklı iletişim sürmeyecektir. İş birlikçilik, ortak ilgi temelinde ve karşılıklı saygı olduğu sürece düzgün devam eder. Yönetimde ve okul atmosferinde karşılıklı güven esas olmalı ve tüm dış ve iç ilişkilerde bu hava kendini korumalıdır.

11. *Öğrencilerin akademik başarılarını ve kendilerini toparlamalarını sağlayan proaktif (koruyucu) faktörler ışığında etkili rehberlik ve destek sistemini kur.*

Okullarda genelde danışmanlık ve rehberlik işi de müdüre bırakılmaktadır, fakat müdürün rolü öğrenciler gözünde disiplin sağlayandır. Öğrencilerde görülen önemli bir durum ise öğrencilerin dayanıklı olmaları ve kendilerini toparlayabilmeleridir. Kendini iyi toparlayabilen öğrenciler problem çözmede iyidir, özerk yapıya sahiptir. Öğrencilerin kendini iyi toparlamaları ve problemlerden uzak durmaları da bir açıdan kurumda olan koruyucu faktörlere bağlıdır. Okul bu nedenle sevecen bir çevre, yüksek beklenti aşıl原因ıcı, başarı güdümleyici bir havaya sahip olmalıdır. Okullar öğrenci başarısına ve dayanıklılığına ilişkin koruyucu faktörleri kontrol etmeli ve barındırmalıdır.

12- *Yapılandırıcılıkla uyumlu ölçme ve hesap verebilirlik araçları ve yaklaşımları kullan.*

Yapılandırıcılıkta ölçme öğrenilenin ölçülmesinden, öğrenme için ölçme mantığına kaymıştır. Bu mantık sadece öğrenci öğrenmelerinin ölçülmesinde veya değerlendirilmesinde değil aynı zamanda öğretmen ilerlemelerinde, okul takiplerinde ve program değerlendirilmelerinde uygulanmalıdır. Yerel yönetimler bu açıdan okulların yıllık ulusal sınavlardan aldığı öğrenci ortalamalarına bakmaktan çok diğer yapılandırıcı etkinliklerin sonuçlarına da bakmalıdır. Bunun yanında öğrenci süreç değerlendirilmesinde kullanılan portfolyolar aynı şekilde kurumsal değerlendirme için okullardan da istenebilir.

13. *İyi planlanmış sınıf ortamını ve okul düzeyinde yeniliği destekle, program değerlendirmesinde işbirlikçi ol ve umut vadeden uygulamaların gelişmesini sistematik şekilde kolaylaştır.*

Okulların yönetiminden sorumlu kurumların sistem dâhilindeki yenilikleri ve stratejileri desteklemesi çok önemli ve gereklidir. Yeniliğin ve gelişimin sadece üstte değil de tüm tabana yayılması gerekir. Başarılı uygulamalar seçilmeli ve tüm okullarda da uygulanması için yaygınlaştırma çalışmaları yapılmalıdır. Okullar arası ziyaretler olmalıdır.

### 2.3. Okulda Liderlik ve Yönetim

Liderlik kavramının her kesimden, farklı zamanlarda, farklı tanımları yapılmıştır. Liderliğin tanımı oldukça karışıktır ve yapılan tanımlar zamanın gerektirdiği ekonomik ve sosyal anlayışlara göre yapılagelmiştir. Hatta bağlamdan bağlama liderlik özellikleri çok değişmekte, okul için gerekli liderlik ile iş liderliği birbirinden farklı özellikler gerektirebilmektedir. Özellikle hızla gelişen küresel ekonomide liderlik anlayışı, durumsal dinamikler etkisinde olmakla birlikte, sadece milli kültürlerin değerlerini değil, aynı zamanda değişik ölçülerde inanç sistemlerini de etkilemektedir. Açıkçası etkili liderliğin hangi bağlamda oluştuğu ve nasıl tanımlanacağını anlaşılması için yeni teorilere veya anlayışlara ihtiyaç vardır (Fry ve Kriger, 2009). Yine de birkaç liderlik tanımına bakmak gerekirse; Maxwell (1998) liderliği en basit şekilde, etkili olabilme ya da etki gösterebilme olarak tanımlamıştır. Yani liderlik, kendini izleyenleri etkileyebilme ve kişinin kendine has niteliklerine bağlı olarak kendini takip ettirebilme yeteneğidir. Celep'e (2004) göre; lider, grup üyeleri tarafından hissedilen, öngörülen ancak netleşmemiş ortak düşünce ve istekleri, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin gizil güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kimsedir. Bogardus (1934), liderliğin "grup içi olaylar ve iletişim esnasında bazı kişilerin, diğer kişiler üzerinde etkin hale geldiği bir süreç" olduğunu ileri sürmüştür.

Liderlikle ilgili tanımların çoğunda liderliğin iki önemli işlevinin kendi tanımının ayrılmaz parçası haline geldiği görülmektedir. Bunlardan birincisi hedefi, yönü belirleme; ikincisi ise etki ve yetkiyi kullanmadır. Bu parçalardan her biri farklı şekillerde kullanılabilir. Zaten bu farklı kullanımlar, birbirinden farklı liderlik modellerini ortaya çıkarmıştır. (Khan, Khan, Shah ve Iqbal, 2010) .

Liderin gücü onu takip edenlerden aldığı güce bakar, lider ve onu izleyenler arasındaki esas ilişki; aynı veya ortak amaçlara sahip çok farklı seviyedeki özellikleri, güç potansiyelleri ve içsel motivasyonları olan kişiler arasındaki ilişkiye benzer (Banerji ve Krishnan, 2000). Lider aynı amaçlara ve ruha sahip çevresinden aldığı bu gücü etkili şekilde yönlendirebilmeli, eğer okul müdürüyse bu gücü okuluna, başka bir kurum yöneticisiyse çalıştığı işe yansıtılabilmelidir.

Çelik (1999) farklı kaynaklardan oluşturduğu liderliği, “grup etkinliklerine ve grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme süreci; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, eşgüdümleyerek yönlendirme; lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü akışkan bir etkileşim kurabilme ve istenen doğrultuda etki oluşturabilme; güçlü bir etki; etkili kişisel özelliklere bağlı bir güç; izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanma” olarak tanımlamaktadır (Akt.: Özdemir ve Sezgin, 2002).

Liderlik ve yöneticilik, okullarda hesap verebilirlik ve düzen açısından çok önemli bir olgu olduğu için, yönetici sorumlulukları yönetmeliklerce ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Nitekim okulda bir müdür Mili Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 72. Maddesinde “kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya, denetlemeye yetkilidir. Mevzuat incelendiğinde okul müdürünün aşağıda belirtilen sorumluluklara sahip olduğu söylenebilir (Arslan, 2009):

-Yönetici, okulun eğitim programını gerçekleştirilmesi için okuldaki insan ve insan dışı kaynakları örgütler ve bu kaynaklarının etkili işletilmesinde doğrudan görev alır.

-Yönetici, çalışanların mesleki gelişimini göz ardı edemez, personelin geliştirilmesi ve onların mesleklerinde daha verimli olmalarını sağlamak amacıyla meslek kursları, seminerler ve konferanslar düzenler veya çalışanları yönlendirir.

-Yönetici, okulun insan gücü ve maddi ihtiyaçlarını belirleyerek bu ihtiyaçların karşılanması için mali kaynakların sağlanması ve dağıtılması işlemleriyle ilgilenir. Bu öğretimsel liderliğin kaynak sağlama boyutunu içerir.

-Yönetici, öğrencilerin okulla ilgili sorularına eğilir ve onlara çözüm yolları bulmaya çalışır. Gerektiğinde rehberlik servisi veya öğretmenleri kullanarak dolaylı da olsa öğrenci gelişimine ve sorunlarına destek olabilmelidir.

#### **2.4. Yapılandırmacı Liderlik**

Eğitim sisteminin etkili ve yeterli olarak amaçlarını gerçekleştirebilmesi önemli bir yönetim sorunudur ve bu da yöneticilere büyük görev ve sorumluluklar

yüklemektedir. O halde yöneticiler hem yönetici hem de etkili lider davranışlarına sahip olmak zorundadırlar (Argon ve Mercan, 2009).

Öğretme-öğrenme yaklaşımlarındaki değişim, neredeyse eğitimin tüm süreçlerinde başkalaşmaya neden olduğu bilinmektedir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012). Nitekim eğitim de bu değişimlerden payını almış ve bu değişimler eğitim sistem içerisindeki yönetici, öğretmen ve öğrenci rollerinde de değişikliklere yol açmıştır. Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitim programlarının uygulanmaya başlanması ile bu programın etkili bir şekilde uygulanmasını öğretimsel açıdan sağlayacak yeni bir liderlik anlayışı da kendini hissettirmeye başlamıştır çünkü eski yöntemlerle yapılandırmacı yaklaşım temelli programların yürütülmesi mümkün değildir. Ancak, yapılandırmacılık ilkeleri ekseninde oluşturulmuş bir liderlik kurumunda yeni öğrenmeler için fırsatlar oluşturmaktadır (Lambert, 2002).

Uzun süreli reformu başarabilmek için hem okulun öğrenme kültüründe hem de öğretmenlik mesleğinde dönüşümü sağlayacak liderlere ihtiyaç vardır (Fullan, 2002). Yapılandırmacı liderlik kavramı yapılandırmacılığın temelini oluşturan ilkelere dayanır (Lambert, 2002). Bu tür bir liderlik yaklaşımında öğretme ve öğrenme ortamları için okullar yeniden organize edilmeli ve iyi yönetilmelidir.

Yapılandırmacılık bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin yeni bakış açısı ortaya koymuş ve buna uygun bir öğrenme ortamı öngörmüştür. Böyle bir ortamın sağlanması ve yapılandırmacılığın okul sistemiyle birleştirilmesi, yeni yapılandırmacılık uygulamaları okul yönetiminin ve yöneticisinin liderlik rollerini de farklılaştıracaktır (Terzi, 2011). Nitekim Lambert ve arkadaşlarının (2002) “yapılandırmacı lider” adlı yaptığı çalışmalar da bunun göstergesidir. Yapılandırmacı yaklaşım sadece öğretmen ve öğrenci rollerini değil; yöneticilerin rollerini de önemli bir şekilde değiştirmiştir (Keleş, Bakar ve Koçakoğlu, 2009).

Yapılandırmacı liderlik eğitsel bir toplumdaki kişilerin ortak öğrenme amacına ilişkin anlam kurmalarını sağlayan karşılıklı süreçlerdir (Lambert, 2002). Yapılandırmacı liderlik kavramı yapılandırmacı öğrenme mantığına dayanır, insanlar kişisel öğrenmelerini yeni deneyimleri yorumlamada kullanır. Çocuklar gibi yetişkinler de bilgi-anlam arası bağ kurarak, sorgulama, katılım ve yansıtma yoluyla öğrenirler, liderlik de bu açıdan bu tip karşılıklı süreçlerin ve belli amacı olan öğrenmelerin okul toplumunda uygulanması olarak tanımlanabilir (Lambert, 2003).



Yapılandırmacı eğitim anlayışında var olan dağıtımcı liderlik özellikleri gereği; yapılandırmacı lider gücünü, yetkisini paylaşır ve iş ortamında paylaşılmış sorumluluk bilincini geliştirir. Walker'a göre (2002) metaforik açıdan yapılandırmacı liderlik farklı karışım, renk ve uzunluklardan oluşan ipliklerle elbise dikme işine benzer. Olgular, iplikler gibi bir araya getirildiğinde yeni bir ürün daha doğrusu liderlik anlayışı ortaya çıkarır. Eğitimde, elbisede olduğu gibi tekrar eden desenler vardır, yani sürekli bir reform döngüsü bulunmaktadır. Renkler ve karışım ise okullarda olan kültürel, bireysel ve tüm farklılıklara işaret eder. Böylelikle yapılandırmacı liderlik farklı ipliklerle, eğitimi güçlü bir şekilde oluşturmaya ve işlevsellik kazandırmaya çalışır.

Coe (2006), Walker'ın (2002) makalesindeki "Yapılandırmacılığın İlkeleri" adlı bölümden esinlenerek yapılandırmacı liderliğe ait özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1) *Yapılandırmacı liderler, bireylerin öğrenme deneyimlerine özel anlam yükleyebilmelerini kolaylaştırır ve bu şekilde yetenek geliştirmelerini sağlar.*

Lider bir

kolaylaştırıcı olarak öğrenciye geri yansıtma yaparak denilenin anlaşılmasını sağlayabilir.

2) *Yapılandırmacı liderler, öğrenen bireylerin bilgi ve inançla bütünleşmiş deneyimlerine ulaşmalarını kolaylaştırır.* Bu liderler öğrencilerin farklı öğrenme deneyimleri yaşamalarına yardımcı olur ve onlara sosyal ortamlarda paylaşılmış deneyimler sağlarlar.

3) *Yapılandırmacı liderler öğrencilerin farklı öğrenme deneyimlerini kolaylaştırırlar.*

Bu şekilde öğrenenler öğrendiklerinin sahibi olduğunu hissedebilir.

4) *Yapılandırmacı liderler, sosyal etkinlik yoluyla öğrencilerin öğrenmelerini artırmalarına yardımcı olurlar.* Walker'a (2002) göre; öğrenciler diğer öğrenen bireylerle düşüncelerini paylaştıklarında, dinamik, sinerjik bir ortamda tartıştıklarında ve birlikte sorgulayarak bakış açılarını genişlettiklerinde daha derin bir şekilde öğrenmektedir.

5) *Yapılandırmacı liderler, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasında yansıtma ve meta biliş durumlarına önem verirler.* Yansıtma ve meta biliş bilgiyi yapılandırmada önemli süreçlerdir. Öğrenciler öğrendikleri konuya ilişkin konuştuklarında, yansıtma

yaptıklarında, bilgi ve anlamı yapılandırma yollarını kavradıklarında daha iyi öğrenirler ve daha fazla farkındalık düzeyine sahip olurlar.

6) *Yapılandırmacı liderler, öğrencinin kendi öğrenmesini oluşturmasını ve kullanmasını sağlarlar.* Öğrenen bireyler sadece anlam oluşturmakla kalmaz aynı zamanda bunları anlatımlarla, hikâyelerle paylaşırlar. Nitekim yapılandırmacı lider sadece kendi hikâyesini anlatmaz, bunun yanında öğrencilerin kişisel gelişimlerini sağlayacak kendi hikâyelerini anlatmalarını da sağlar (Zimmerman, 2002).

7) *Yapılandırmacı liderler, öğrencileri kendi öğrenme süreçlerinde farklı ve kestirilemez sonuçlara hazırlarlar.* Öğrencilerin yorumlamaları ve bakış açıları öğretmenlerinkinden farklı olabilir ve öğrenciler değişik yollardan gidebilir.

Yapılandırmacı liderlikte önemli bir davranış dinlemedir, yapılandırıcı liderler farklı dinler ve sakin bir kafayla diğer seslere de önem verir, fikir arayışında olur ve diğerlerini de dinlemeye, konuşmaya, grup içi anlam oluşturmaya dahil ederler (Zimmerman, 2002). Lider dinleme ve yansıtma süreçlerinde karşılıklı süreçleri göz önünde bulundurur ve öğrencilere vizyon, misyon ve değerleri iletir. Yapılandırmacılık sosyal yapılandırmacılığın bir getirisi olarak karşılıklı ilişkilerin, grup çalışmalarının öğrenmedeki gücüne vurgu yapar, bu yönüyle grup tartışması, akran değerlendirmesi ve paylaşılmış grup çalışmaları da yapılandırmacı programlarda önemli yer teşkil etmektedir.

Eğitim sistemleri ve okullardaki liderlik anlayışlarının bugüne gelişi, öğretim ve öğrenme modellerine benzer bir sırada gelişmiştir. Günümüze kadar, yani geleneksellikten, davranışçılıktan yapılandırmacılığa kadar her sistemin “kendi yöneticisi, kendi liderlik anlayışı” olmuştur. Farklı zamanlarda, farklı baskın modeller liderlik davranışlarını etkilemiştir. Lambert’e göre (2002) bu etkili ve paralel hareketler, öğrenme ve öğretimde önemli yer edinmiştir: Geleneksel, Davranışçı, Grup ve Seviye Sınıfları, Durumsallık, Etkililik ve Öğretimsel Liderlik, Öğrenen Öğrenci Toplulukları ve Liderleri, Yapılandırmacılık.

**Tablo 1. Öğrenme ve Liderlik, Paralel Gelişim Çerçevesi**

<b>Öğrenme</b>	<b>Kuramcılar</b>	<b>Liderlik</b>	<b>Kuramcılar</b>
<p><b>Geleneksel</b> Öğrenciler bilginin değişmez ve doğru kabul edildiği bir anlayış çerçevesinde belli bilgi kalıplarını ve gruplarını öğrenirler. Öğrenme stratejileri öğretmeni bilgi kaynağı olarak görür ve öğrencileri de dışarıdan bilgiyi alan pasif öğrenciler olarak kabul eder. Demokrasiye katılım her ne kadar önemli bir öğrenme hedefi de olsa sınıf ortamı bu anlayışı yansıtılmamakta ve öğrencilere demokratik deneyimler kazandırmamaktadır.</p>	<p>Jefferson Rush Mann Swett</p>	<p><b>Geleneksel</b> Lider öğretmenlerin işe harcadıkları emeklerini ve geleneklerini devam ettirmeyi sağlar. Amaç, müfredat ve öğrenci ilerlemesine ilişkin kararlarda öğretmenlerin fazla söz hakkı yoktur. Liderlik demokratik süreçleri yansıtmaz ve liderlik anlayışları kalite kontrol ve etkililiğe vurgu yaparak bilimsel yönetim kuramından etkilenmiştir.</p>	<p>Moore Schenk Taylor Bobbitt Fayol Gulick Urwick</p>
<p><b>Davranışçı</b> Öğrenme bilgi daha küçük parçalara ayrıldığında ve öğrencilerin başarılı performansları ödüllendirilince gerçekleşir. Doğrudan öğretim metotları önemlidir ve öğrenci davranışlarının ölçülebilir, tanımlanabilir ve tahmin edilebilir olduğu inancı hâkimdir. Sınıfın amacı davranışları belli öğrenme amaçlarına göre ayarlamaktır.</p>	<p>Meger Thorndike Popham Skinner Hunter</p>	<p><b>Davranışçı</b> Liderin rolü insan davranışını örgütsel hedeflerle eşleştirerek şekillendirmektir. Liderler, yani müdürler, istenen öğretmen davranışını ödüllendirir. Öğretmen iş birliği göstermediği zamanda onlara yaptırım uygularlar.</p>	<p>Burns Halpin Barnard Simon Bundel</p>

**Tablo 1. Öğrenme ve Liderlik, Paralel Gelişim Çerçevesi (Devamı)**

Öğrenme	Kuramcılar	Liderlik	Kuramcılar
<p><b>Gruplama/Düzye sınıfları</b></p> <p>Davranışçı varsayımlara dayanarak öğrencilerin seviyesi ve yetenekleri farklı düzeylerdeir. Bu da benzer öğrencilerin aynı öğrenme durumuna tabi tutulduğu ortamlarda homojen gruptandırma stratejilerini gerektirir. Grup yerleşimleri, uygulamada sabit kalsa da öğretim çabası öğrencileri daha yüksek seviye gruplarına veya sınıflarına taşıma eğilimindedir. Öğretme stratejilerinde ve öğrenme etkinliklerindeki farklılıklar öğrencinin öngörölmüş yetenek seviyelerine dayanır.</p>	<p>Thorndike Binet Dunn &amp; Dunn Gregoric</p>	<p><b>Durumsallık</b></p> <p>İş alan yazınından gelişen bu anlayışta; liderlik, çalışanın çalışma stiline veya olgunluk seviyesine göre farklılaşmaktadır. Müdürlerin öğretmenleri denetlemesinin nedeni öğretmenleri daha işlevsel hale getirmektir. Liderler örgütsel amaçların karşılanmasında az çok yönlendirici davranışlar gösterirler.</p>	<p>Fiedler Bogardus Hersey &amp; Blanchard Vroom- Yetton &amp;Jago Glickman Glatthorn Pigors</p>
<p><b>Öğrenme/Okul Etkililiği</b></p> <p>Öğrenciler programın amaçları açık bir şekilde belirtildiğinde ve öğretim, değerlendirme süreçleri programla eşleştirildiğinde daha çok başarılı olurlar. Aktif öğrenmeyle geçirilen zaman başarıyla doğru orantılıdır. Bu düşüncenin temeli, davranışçıların öğretim davranışlarının veya okul faktörlerinin tümü öğrenmeyi yordayabilir fikrine dayanır. Öğretmenler, öğrenciler ile ilgili yüksek beklentiye sahip olduklarında ve akademik başarı için öğrencilere baskı yaptıklarında öğrenci gelişme gösterirler. Herkes öğrenebilir.</p>	<p>Lezotte Edmonds Brookover Good Brophy Weinstein Murphy Weil Hunter</p>	<p><b>Öğretimsel Liderlik</b></p> <p>Okul çapındaki faktörler öğrenci başarısına, özellikle müdürün öğretimsel liderliği altında, katkı sağlar. Müdür, öğrenci başarısını gözlemden görünür olmaya kadar birçok temel öğretimsel görevi yürütür. Sınıflarda gözlem yapılarak geçirilen süre, çalışanların meslek gelişimine katılma ve öğretmenler için kaynak sağlama hem öğretmeni ve öğrenciyi hem de tüm okul başarısını etkilemektedir. İş literatürü de örgütsel amaçlara ulaşan benzer etkili lider özelliklerini sunmaktadır.</p>	<p>Edmonds Murphy Hallinger Little Bird Smith &amp; Andrew Leithwood Burns Bennis Nanus Peters Waterman Deal Meier</p>

**Tablo 1.Öğrenme ve Liderlik, Paralel Gelişim Çerçevesi (Devamı)**

<b>Öğrenme</b>	<b>Kuramcılar</b>	<b>Liderlik</b>	<b>Kuramcılar</b>
<p><b>Öğrenci Toplulukları</b> Öğrenci işbirlikçi olduğunda ve bilgiyi paylaşarak çalıştığında öğrenme başarısı artacaktır. Sınıf ödül sistemleri, iş birlikçi öğrenmeyi teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır ve ölçme yöntemleri grup ve bireysel ilerlemeyi belirlemeye yöneliktir. Öğrenme süreci, içerik kadar değerlidir. Öğrenci, öğretmenlerle birlikte grup becerileri ve birbirine bağlılık temelinde öğrenir. Öğretmenin rolü bilgiyi sunucudan, bilginin kavranmasını kolaylaştırıcıya dönüşmüştür ve sınıfta demokratik bir ortam hâkimdir. Eğitim ortamı veya çevresi öğrencilerin nasıl öğrendiği ile alakalıdır. Öğrencinin zekâsının ve yeteneklerinin doğuştan gelen özellikler değil de eğitimsel bağlamın bir parçası olduğuna inanılır. Öğretmenler ve müdürler “öğrenci öğrenmesini” olumlu etkilemek için etkili öğrenme topluluğunun bir parçası olmalıdırlar.</p>	<p>Johnson&amp; Johnson Slavin Cohen Goodlad Oakes Costa Eisner Della Dora Egan Bowers Flinders Sternberg Joyce Resnick Newman Whelage Krovetz</p>	<p><b>Lider Toplulukları</b> Liderlik stili eğitimciler arasında paylaşılmış olarak görülür. Müdür diğerlerinin gelişimini destekleyen liderler arasındaki lider konumundadır. Bu şekilde, örgütsel yapı, yatay ve bütünleş halledir. Bunun yanında katılımcılar ortak değer ve amaçları paylaşırlar. Topluluğun etkileşimci havası değerlendirme ile birlikte sürekli gelişimi sağlar. Demokratik süreçler yine vurgulanmaktadır. Bu liderlik anlayışının insan ilişkilerini, sistem teorisini ve ekolojik düşünceyi de kapsayacak şekilde bir çok kuramsal yapıda yeri vardır</p>	<p>Lieberman Little Sarason Barth Vygotsky Sergiovanni J.Gardner Follet Getzels&amp;Guba Garmston Bowers Flinders Seashore Louis Kellerman</p>

**Tablo 1. Öğrenme ve Liderlik, Paralel Gelişim Çerçevesi (Devamı)**

Öğrenme	Kuramcılar	Liderlik	Kuramcılar
<b>Yapılandırmacı Öğrenme</b> Öğrenciler, bilgiyi kişisel değerleri, inançları ve deneyimleri yoluyla oluştururlar. Kişisel şema ve yeteneğin kişinin deneyimlerini yansıtacak şekilde gelişmesi yapılandırmacı öğrenmenin temel kuramsal ilkeleridir. Geleneksel düşüncenin tersine, bilginin kişinin içsel süreçleriyle oluşturulduğuna inanılır ve öğrenmenin sosyal yönü vurgulanır. Ayrıca ortak sorgulama temel etkinlik olarak kabul edilir. Çoklu sonuçlar istenen durumdur. İnsan gelişimi ve insan beyni ile ilgili yeni anlayışlar ve öğretme, öğrenme süreçleri, yapılandırmacılığı desteklemektedir. Kültürün rolü ve eşitlik isteği, yapılandırmacı ilkeleri uygulamada temel odak noktasını oluşturur.	Dewey Bruner Piaget Vygotsky Feuerstein Tyler Resnick H. Gardner Scinto Duckworth Brooks& Brooks Leinhardt Perkins Marzano Jensen Lowery Ladson- Billings Hale	<b>Yapılandırmacı Liderlik</b> Liderlik okuldaki yetişkinler arası karşılıklı süreçler olarak görülmektedir. Amaçlar; kişisel ve paylaşılmış deneyim, değer ve inançlara dayanılarak belirlenir. Okul, kendi kendini motive eden ve üyelerinin gelişimini temel alan bir topluluk gibi işler. Dil, okul kültürünü şekillendiren, deneyimlerin taşınmasını sağlayan ve ortak bir vizyonu oluşturan bir araç olarak vurgulanmaktadır. Paylaşılmış sorgulama, sorunun tanımlanmasında ve çözümlenmesinde önemli bir etkinliktir. Kişiler uygulamayı geliştirmek için eylem araştırması yaparak sonuçları paylaşır.	Greene Senge Zohar Wheatley Foster Kegan Barnett Carlsen Garmston& Lipton Walker Lambert Siddle Walker Delpit Miller

*Kaynak:* Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Lambert, M., Gardner, M., & Ford Slack, P. J. (1995). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.

2005 yılında uygulanmaya başlanan programların başarısı bir açıdan da okul yöneticilerinin okuldaki tutumlarına dayanmaktadır. Keleş ve diğerleri (2009) yeni öğretim programları hakkında ilköğretim okulu yöneticilerinin yeterli bilgiye sahip olamadıkları, programla ilgili araç gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılamadıkları, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri

ortamları sunamadıklarını bu yüzden okul yöneticilerinin yeni öğretim programları hakkında daha yeterli bilgiyle öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri daha işlevsel ortamlar hazırlama yeterliliğine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir.

EARGED'in (2005) öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yayınladığı raporda, yeni programda yöneticilerden beklenenler şu şekilde sıralanmıştır (Akt.: Keleş ve diğerleri, 2009):

1. Okul idaresi, öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğinin geliştirilmesi
2. Yeni programın tanıtılması
3. Yeni programların gerektirdiği (tiyatro odası, müzik odası gibi) ortamların oluşturulması
4. Materyal hazırlama çalışmaları

## **2.5. Öğretimsel Liderlik**

Öğretimsel liderlik, öğretim ve öğrenci öğrenmesini merkeze alan ve okulun bileşenlerinin (öğrenci, öğretmen, personel... vb.) bireysel ve toplu anlamda ilerlemesini, gelişimini sağlamak için eğitimsel etkinliklerin, olanakların ve görevlerin etkili kullanılmasını içeren uzun soluklu bir liderlik anlayışıdır.

Debevoise (1984) için öğretimsel liderlik “bir yöneticinin öğrenci öğrenmesindeki artışı veya gelişimi sağlamak için attığı adımlar veya diğerlerine dağıttığı görevleri” içerir ve bu kapsamda şunlar sıralanabilir: okulun amacını tanımlamak, tüm okul çapında hedefler belirlemek, öğrenmenin oluşması için gerekli kaynakları sağlamak, öğretmenleri değerlendirme ve denetlemek, personel gelişim programlarını eşgüdümlemek, öğretmenlerle ve öğretmenler arası iş ilişkileri oluşturmak.

### **2.5.1. Öğretimsel Liderliğin Çıkışı**

Öğretim liderliği, 1970'li ve 80'li yıllardaki etkili okullar hareketiyle öne çıkmış bir kavramdır. O günden bugüne kadar okul yöneticilerinin öğrenci performansı için sorumlu tutulmasıyla ilgili olarak çok kez vurgulanmıştır (Hallinger, 2005). Eskiden program yöneticisi olarak kabul edilen okul müdürünün

rolü, politika yapıcılarının eğitimdeki yeni beklentilerinin etkisiyle öğretim liderliğine doğru bir geçiş yaşamıştır. Eğitim ve öğretimde etkili olan kavramların okul müdürünün etkili liderliğiyle uygulanabileceği ve böylece öğretim kalitesinin kontrol edilebileceği varsayılmıştır. Okul müdürünün öğretim liderliği rolü, yönetsel rolüyle bütünleştirilmeye çalışılmıştır (Çelik, 2007). Nitekim günümüzde politikacılar ve halk, okul liderine yani yöneticiye büyük önem vermeye başlamış, başarıya ulaşma konusunda yöneticinin eğitimle ilgili karar ve davranışlarını gündeme almış ve yöneticiyi okulun etkililiğinde, öğrenme ve öğrenci başarısında artan şekilde sorumlu görmüştür (Pont, Nusche ve David, 2008).

Öğretimsel liderlikte etkili öğretim ve öğrenme uygulamalarını standartlaştırma amacı taşıyan müdüre; öğretmenler ve öğrenciler için yüksek beklenti ve başarı duygusunu devam ettirme, sınıf öğretimini denetleme, okul programını eşgüdümleme ve öğrenci gelişimini kontrol etme gibi roller biçilmiştir (Barth, 1986). Eğitimsel alandaki değişimler, müdürlerin öğretimsel liderlik rollerine bürünmelerini gerekli kılmıştır (Graczewski, Knudson ve Holtzman, 2009). Zaten öğrenci başarısına ve okul iklimine vurgusundan dolayı öğretimsel liderlik “öğrenci merkezli liderlik” olarak da adlandırılmaktadır (Goldring, Porter, Murphy, Elliott ve Cravens, 2009).

Yapılan araştırmalarda liderlerin; çalışmalarını ve öğrenmelerini ne kadar öğrenme ve öğretme işine odaklarsa o kadar öğrenci başarısına etki ettikleri ortaya çıkmıştır (Robinson, Lloyd, Rowe, 2008). Yüksek öğrenci başarısı ve öğretim liderliği arasındaki doğru orantılı ilişki konusundaki kanıtların artması, bazı eğitim politikacılarının dikkatinden kaçmamış ve eğitim politikası oluşturma sürecinde öğretimsel liderlik standartları göz önünde bulundurulmuştur (Robinson, 2010).

### **2.5.2. Öğretimsel Liderlik Kapsamı**

Günümüzdeki teknolojik ve sosyal gelişmeler, eğitime verilen önemi arttırmış ve dikkatleri öğretmen, öğrenci, okul, çevre dördlüsüne çekmiştir. Bu kapsamda bahsedilen dördlüyü iyi idare edip başarı üretebilecek yöneticilere ihtiyaç duyulmuştur. Günümüzde yöneticilerin sadece temel yöneticilik özelliklerine sahip olmaları yeterli görülmemekte, bunun yanı sıra öğretmen, öğrenci, okul, çevre



paydaşlarını istenilen kalitede yönetebilecek öğretimsel lider olmaları zorunluluk haline gelmiştir.

Erdoğan'a (2000) göre okul yöneticisi yönetim için gerekli temel bilgi ve becerilere sahip olmanın yanında asıl olarak program geliştirme, planlama, öğretimsel bilgi kazandırma ve kazandırtma, değer ve davranış ölçme ve değerlendirme gibi sorumluluklara sahip olmalıdır, ancak bu şekilde bir okul müdürü öğretimsel lider olarak adlandırılabilir. Robinson da (2010) benzer şekilde Erdoğan'ın (2000) söylediği gibi öğretimsel liderliğin "planlama, değerlendirme, koordinasyon, öğretme ve öğrenmenin geliştirilmesi" alanlarını içeren etkili bir liderlik stili olduğuna vurgu yapmaktadır.

Yapılan çalışmalarda öğretmenlere; yüksek başarılı okullardaki müdürleri, düşük başarılı okul müdürlerine nazaran hangi alanlarda daha başarılı buldukları ve başarılı öğretimsel müdürlerin hangi noktalara önemle vurgu yaptıkları sorulmuş ve alınan yanıtlardan hareketle Milli İlkokul Müdürleri Birliği (National Association of Elementary School Principals, 2001) öğretimsel liderliği açıklamada altı standart öne sürmüştür:

-Öğretimsel liderler öğrenci ve yetişkin öğrenmesini merkeze alacak bir şekilde okulu yönetirler. Zaten öğrenme odaklı müdürler, öğretimsel lider olarak adlandırılır ve öğretimsel liderliğin öğrenci başarısını artırıcı davranışları bu tip müdürlerde görülür.

- Öğretimsel liderler öğrencilerin eğitimsel ve sosyal gelişimlerine aynı zamanda yetişkinlerin performansına yönelik yüksek beklenti oluşturur ve standartlar ortaya koyarlar. Nitekim müdüre biçilen rollerden biri de; öğretmen ve öğrenciler için yüksek beklenti ve başarı duygusunu devam ettirme rolüdür (Barth, 1986).

- Öğretimsel liderler içerik ve öğretimin, önceden belirlenmiş akademik standartlar doğrultusunda öğrenci başarısını güvence altına almasına önem verirler. İlk önce standartlar müfredatla eşleştirilmeli ve içerik, öğretim yoluyla öğrenci başarısı sağlanmalıdır.

- Öğretimsel liderler öğrenci öğrenmesine ve diğer hedeflere bağlı olarak sürekli öğrenme kültürü oluştururlar.

- Öğretimsel liderler farklı veri kaynaklarını, tanılayıcı araçları kullanıp öğretimsel ilerlemeyi sağlamaya, ölçmeye, tanımlamaya çalışırlar.

### 2.5.3. Öğretimsel Liderlik Özellik ve Davranışları

Bir müdür öğretimsel lider olarak okulda bireysel öğretmen-öğretim kalitesi, öğrenci başarı düzeyi, okul işleyişinin etkililik derecesi olmak üzere üç boyutu etkileyen önemli bir konuma sahiptir (Khan ve diğerleri, 2010).

Çelik (1999) öğretimsel liderlik ile ilgili davranışları ve özellikleri şöyle sıralamaktadır:

1. Öğretim liderliğinin temelini, öğretim yönelimli davranışlar oluşturmaktadır. Öğretim lideri, tüm enerjisini okuldaki öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda harcamaktadır.

2. Öğretim liderliği yaklaşımıyla birlikte etkili okul araştırmaları hızlanmış, etkili okulun temelinde güçlü bir öğretim liderliği davranışı yattığı sonucuna varılmıştır ve bu sonuç 70'li yıllardan beri birçok araştırma tarafından desteklenmektedir.

3. Öğretim liderliği, mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak geliştirilen bir liderlik yaklaşımıdır. Eğitim girdilerinden çıktılarına kadar uygulamalı, yönetsel süreçte etkin tüm liderlik özellikleri öğretimsel liderlik kapsamına girer.

4. Öğretim liderliği, okul ve özellikle sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır ve gerektiğinde öğretmenlere bu konuda yol göstermesini içerir.

5. Okul yöneticisi, öğretim lideri olarak yetiştirilebilir. Öğretim liderliği, belli kişisel özelliklere sahip olmaktan çok, bir yetiştirme biçimini gerektirmektedir.

6. Öğretim liderliği, okulda öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan, güçlü değerlere dayanan ve paylaşılan bir misyonun geliştirilmesini amaçlar.

7. Öğretim liderliği, okul yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yaklaştırmaktadır. Öğretim lideri, eğitim programlarının hazırlanması, uygun öğretim teknolojileri ve yöntemlerinin seçimi, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere liderlik yapmaya çalışan kişidir.

8. Öğretim lideri, öğretimde kalite kontrolünü sağlar, öğretim kalitesinin düşüklüğünü önlemeye çalışır. Öğretim liderliğinin, bu anlamda, öğretimin kalitesini izlemeye yönelmiş bir liderlik yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Sheppard (1996) aşağıdaki müdür davranışlarını ğretmen performans ve başarısını etkileyen davranışlar olarak belirtmiştir (Akt.: Southworth, 2002):

**1. Okul amaçlarını belirler:** Bu davranışın lisede görev yapan müdürlerin ğrenci başarısını ve okul ilerlemesini sağlamada en etkin davranış olduğu belirlenmiştir.

**2. Okul amaçlarını yayar, içselleştirir:** Okul müdürü okul vizyonun ve misyonun yenilenmesi ve şekillenmesinde yönlendirici görev üstlenerek, okulun kâğıt üzerindeki amaçları yerine uygulamadaki amaçlarının içselleştirilmesini ve bu yönde çalışılmasını sağlar.

**3. ğretimi denetler ve değerlendirir:** Eğitimin girdi ve ıktıları önemlidir ve çıktının kalitesi değerlendirmeye belli olur. Etkili müdür ğrenci gelişiminin değerlendirilmesinde rol alır ve ğretim programlarını öğrenciye uygunluk kapsamında inceler.

**4. Müfredatı koordine eder:** Müfredat ve öğretimin geliştirilmesi için başarı değerlendirmeye yönelik verilerden yararlanır.

**5. Öğrenci ilerlemesini kontrol eder:** ğrenci gelişimine öncülük ederek olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesini sağlar (Hallinger ve Murphy,1986).

**6. ğretimsel zamanı korur:** ğretimsel lider olarak okul müdürü öğretimsel zaman ne kadar sürüyorsa o süre içinde dersin hedeflerine ulaşmasını ve derse ayrılan süresinin kaliteli geçmesini sağlamakla yükümlüdür.

**7. Yüksek görünürlüğü sağlar:** Sheppard (1996) yaptığı çalışmada ilköğretimde müdürün göstermesi gereken en etkin davranışlardan biri olan yüksek görünürlük düzeyi, ğrenci ve okul başarısında ve gelişiminde müdürün de aktif olarak bulunması gerektiği sonucunu doğurur. elik (1999) için yönetici, öğretimsel lider olarak okul içinde yani sınıf ortamında, koridorlarda, bölüm toplantılarında bulunmalı, öğretmenlerle ve öğrencilerle sohbetler yapmalı ve ders aralarını odasında geçirmek yerine ğrenci davranışlarını gzlemmelidir.

**8. Öğretmenler için teşvik sağlar:** Zaten lider genel olarak sorular sorarak şüpheciliğin sınırlarını zorlamalı ve sorunlarının cevaplarını getirecek çalışmaları başlatmalıdır ki bu şekilde paylaşım ortamı kurulabilsin. Lider burada teşvik edici olarak kişilerin öğrenmesini sağlar ve onları takdir ederek pozitif bir atmosfer oluşturur (Welch, 2005).

**9. Mesleki gelişimi sağlar:** Bu davranış da lise ve ilköğretimde müdürün öğrenci gelişimini ve ilerlemesini sağlayıcı en etkin davranış olarak gözlemlenmiştir. Okulda müdürlerin bir görevi de, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak çeşitli konularda seminerlerin düzenlenmesini sağlamak; okul dışında verilen bu tür seminerlere katılım konusunda yönlendirici ve yardımcı olmaktır (MEB, 2005a).

**10. Öğrenme için teşvik oluşturur:** Öğretimsel lider, düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirmeli ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmeleri için de teşvik sağlamalıdır.

Güçlü ve Özden ise (2000) öğretim liderinin sahip olması gereken özellikler olarak şunları sıralamıştır:

1. Uygun eğitim stratejilerini değerlendirme ve pekiştirme yeteneğine sahiptir.

2. Eğitimi geliştirmek için, etkili eğitim stratejilerini kullanma konusunda personeline yol gösterir ve onları denetler.

3. Eğitim programını değerlendirme aşamasında, öğrencilerin eğitimle doğrudan ilişkili performanslarına bakar.

4. Öğretim lideri, personel değerlendirme (ölçme) politikalarını başarılı bir şekilde uygular.

5. Eğitim programının eksiklerini tamamlamak için, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ne oranda ulaştıklarına bakar.

Yukarıda verilen tanımlardan ve özelliklerden hareketle kısacası; öğrenciyi başarıya götüren, okulda toplu ve bireysel gelişimi sağlayan ve teşvik eden lider davranışları öğretimsel liderlik olarak tanımlanabilir.

#### **2.5.4. Weber'in Öğretimsel Liderlik Modeli**

Weber'in (1987) açıkladığı öğretimsel liderlik modeli iki varsayıma dayanır ve ona göre asıl öğretimsel lider yöneticidir ve yönetici bazen paylaşılan bazen de paylaşılmayan liderlik işlevleriyle çalışır. Bu işlevler ise şunlardır:

##### **- Akademik Hedefleri Belirleme**

Okulun amaçlarını belirleme, açık akademik idealler ile toplumsal ve okul içi ihtiyaçlarının dengelenmesi sürecidir. Bir lider okulun kısa hedeflerinden genel felsefesine kadar amaç veya hedefler doğrultusunda rehberlik sağlar. Tabii, bu durum

öğretim liderinin okuldaki tüm öğretimsel işleyiş düzeylerinden haberdar olmasını gerekli kılar. Öğretimsel liderin bu aşamada sahip olması gereken diğer bir özelliği ise başarı için gerekli 'vizyona' ve bu vizyonu doğrulayacak 'çalışma planını' uygulamaya ihtiyacı vardır.

#### **-Öğretimsel Programı Hazırlama**

Okulun hedeflerini belirlemenin yanında okulu bu hedeflere planlandığı şekilde ulaştıracak kadroyu ve müfredatı oluşturmak gereklidir. Bu hedeflere ulaşmada okul müdürü, öğretmenler ve veliler arası iş birlikçi çalışma çok önemlidir. Öğretimsel lider iş birlikçi bir anlayışla müfredatın hazırlanması sürecinde öğretmenleri bu sürece dâhil etmeli, müfredat değişikliklerinde onları desteklemelidir.

#### **- İşe Alma, Denetleme, Değerlendirme**

Okul müdürünün işe alma sürecinde özverili bir çalışanı dikkatli seçimi ilerideki denetleme ve değerlendirme süreçlerinin büyük ölçüde sorunsuz geçmesini sağlayacaktır. Diğer açıdan, bugün en yetkin öğretmenler bile her zaman kendini yenileyememektedirler, bu durum öğretimsel liderin denetleme ve değerlendirme sürecinde çalışanları güdüleyerek gerek hizmetiçi eğitime yöneltmesini gerekse de birebir rehberlik yapmasını gerektirir. "İşe Alma, Denetleme, Değerlendirme" süreçleri birbiriyle sürekli bir etkileşim içerisindedir ve bu durum okul yöneticisinin insan kaynaklarını yönetme becerilerine sahip olmasını gerektirir.

#### **- Öğretimsel Zamanı ve Programları Koruma**

Çoğu zaman yaşanan problemlerden birisi de öğretim için ayrılması gereken sürenin öğretime ayrılamamasıdır; hatta Cusick'e (1973) göre öğrencinin bir günde sadece 200 dakikalık okul süresi prosedür ve düzenleme işleriyle geçmektedir. Öğretmenle bilişsel açıdan önemli bir konu hakkında aktif geçirilen süre günlük beş ders saatini hesaba katarsak ders başına 20 dakikayı geçmemektedir. Öğretmenler genelde ders sürelerini yoklama almaya, materyal dağıtmaya, sınıfa geç girişe ve erken çıkışa, uzun süren muhabbetlere ve sınıf dışı etkinliklere ayırmaktadırlar. Öğretimsel lider olarak okul müdürü öğretimsel zamanı korumalı ve ayrılan ders süresinin kaliteli geçmesini sağlamalıdır.

#### **- Öğrenme İklimini Oluşturma**

Okul iklimi, öğretmenleri motive eden ve öğrencilerin akademik olarak en üst düzeyde çalışmalarını, kendileri için hedefler oluşturmalarını sağlayan ve aynı

zamanda öğrenci başarısını ve kendi algılamalarını etkileyen önemli bir faktördür. Okul iklimi; disiplinden okulun gürültü seviyesine, fiziksel ortama, öğrencilerin kişisel başarı inançlarına kadar geniş alanı kapsamaktadır. Okul iklimi olumlu yönde çalışması beklenirken bazı aksaklıklar nedeniyle negatif yönde de çalışabilir, bu durumda Brookover, Fritz ve Alan'a (1982) göre öğretimsel lidere negatif iklimi ortadan kaldırmak için üç görev düşmektedir.

1. Öğretmenin öğrenciye ilişkin beklentilerini artırmak,
2. Tüm öğrencilere yüksek beklenti, hedef aşılacak,
3. Hedef ustalığı gerektiren ve onu destekleyen bir öğretimsel program hazırlamak

#### **-Başarıyı Kontrol Etme ve Programları Değerlendirme**

Öğretimsel liderin ana görevi okuldaki öğretimsel programları değerlendirmek ve yenilemektir. Eksiklikleri bulmak ve ona göre hareket planı belirlemektir. Öğrenciler belirtilen hedeflere ulaşıyor mu? Nerede başarısız olunuyor ve niye? ...vb. Böylesine bir değerlendirme, eksikleri belirleyerek öğretim programının kalitesinin ve dolayısıyla da öğrenci başarısının artmasını sağlar.

#### **2.5.5. Öğretimsel Liderin Temel Roller**

Bir okulun başarısını örgütsel yapı, norm ve etkinlikler belirlemektedir. Bir okuldaki öğrencilerin başarıya ulaşması için hem bireysel yeteneklerin hem de örgütsel yapıların etkili kullanımı gereklidir. Bu yetenek ve örgütsel yapıları okullarda istenen yönde kullanabilecek kişi de öğretimsel liderdir. Okul yöneticisinin öğretimsel liderliği, okulun başarısında, bireysel bir yetenek ve örgütsel bir özellik olarak önemlidir (Özdemir ve Sezgin, 2002) ve yöneticinin öğretimsel lider olarak örgütsel görev ve bireysel yetenek açısından öğrenci başarısını artırmada ve hedeflenen okul ikliminin oluşturulmasında gerekli rolleri bulunmaktadır. Bir lideri lider yapan, bulunduğu örgütteki uygulamaları ve rolleridir. Bu nedenle ilk olarak yapılması gereken, öğretim liderliği kavramının açık bir şekilde her boyutuyla tanımlanması, açıklanması ve liderden beklenen rollere ve hangi karakteristik özelliklere sahip olunmasının gerekliliğinin belirtilmesidir.

Çelik (1999) bu rolleri dört şekilde sınıflandırmıştır: kaynak sağlama, öğretimsel kaynaklık etme, iletişim sağlama rolü, görünür kişi olma.

### **- Kaynak Sağlama Rolü**

Yönetici, okulu amacına ulaştırmak için gerekli olan her türlü kaynağı sağlar. Öğretmenlerin işlerini en iyi bir şekilde yapabilmelerini sağlayabilmek için gerekli çalışmaları yapar.

### **-Öğretimsel Olarak Kaynaklık Etme Rolü**

Yönetici, bu rolünü sınıftaki öğrenme ortamını doğrudan geliştirmeye çalışarak yerine getirir. Bu doğrultuda yönetici, öğretmenlerle iletişim kurarak onların yeni öğretim materyallerini ve öğretim stratejilerini kullanmalarını sağlar.

### **-İletişim Sağlama Rolü**

Yönetici, bu rolünü de okulun vizyonunu, programını herkese anlatarak ve herkesin bu vizyondan haberdar olmasını sağlayarak yerine getirir. Bunu okuldaki öğretim kadrosu arasındaki iletişimi güçlendirerek gerçekleştirir.

### **-Görünür Kişi Olma:**

Yönetici, öğretimsel lider olarak okul içinde yanı sıra sınıf ortamında, koridorlarda, bölüm toplantılarında bulunmalı, öğretmenlerle ve öğrencilerle sohbetler yapmalı ve ders aralarını odasında geçirmek yerine öğrenci davranışlarını gözlemlemelidir. Kısacası yönetici okulun her yerinde kendisini hissettirmeli ve okulun sahip olduğu değerleri sürekli olarak davranışlarıyla güçlendirmelidir. Bu roller öğretimsel liderin sahip olması gereken temel davranışlar olmakla birlikte, öğretim liderinin öğretimi olumlu yönde etkileyecek her türlü davranışı uygulaması veya göstermesi, başka bir öğretimsel liderlik davranışı olarak da söylenebilir.

## **2.5.6. Öğretimsel Liderden Beklenenler**

Öğretimsel liderliğe geniş (paylaşılmış) ve dar (klasik) açıdan bakmak mümkündür. Hallinger ve Heck (1997) yöneticinin liderlik anlayışıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyerek üç farklı etki şekli belirlemiştir.

1- Doğrudan etkiler: Müdürün doğrudan davranışları okul sonuçlarını etkiler.

2- Aracılı etkiler: Müdürün davranışları diğer değişkenler aracılığıyla dolaylı olarak sonuçları etkiler.

3- Karşılıklı etkiler: Müdür ve öğretmenin birbirini karşılıklı etkilemeleri sonucunda eğitim süreçleri etkilenir.

Müdür, öğretmen, öğrenci ve başarı gibi kişi ve sürece dayalı oluşturulmuş liderlik çalışmasına bakıldığında, kurumsal ve örgütsel sonuçları diğer değişkenler yoluyla etkileyen güçlü bir boyut olarak “aracılı etkiler” ortaya çıkmaktadır. Aracılı etkiler modeli, öğretimsel açıdan liderlerin okul kurumunun arzuladığı sonuçlara doğrudan olmayan yollarla yani öğretmen bağlılığı, öğretimsel uygulamalar veya okul kültürü yoluyla ulaşmasını içerir (Leithwood, 1994). Burada karşımıza çıkan önemli bir çıkarım da müdürlerin doğrudan katılmadığı eylemlere, aracılı etkiler yoluyla yani diğer kişiler ve değişkenler yoluyla etki etmesidir. Okul kültüründe müdür; aracı etkisini, öğretmenler aracılığıyla göstermektedir. Müdür kısaca öğretmenleri cesaretlendirerek, teşvik ederek sonuca başarı katan en etkin öğelerden birisidir. Peki müdür’ün öğretmeni etkilemesi ve süreci “aracılı” şekilde başarılı kılma yolları nelerdir?

Bu sorunun cevabını Blase ve Blase’nin (2002) 809 öğretmene açık uçlu sorular sorarak gerçekleştirdiği çalışmasında bulabiliriz: “Etkili öğretimsel liderin sahip olması beklenen iki özellik öğretmenlerle konuşarak yansıtmayı ve mesleki gelişimi sağlamaktır.” Yapılan çalışmada öğretmenler tarafından etkili müdür olarak kabul edilen müdürlerin nasıl davrandıkları ne yaptıkları detaylı şekilde sorulmuş, incelenmiş ve etkili müdürlerin en çok gösterdiği davranış şekilleri şöyle sunulmuştur:

#### **A) (Öğretmenlerle Konuşarak) Yansıtmayı Sağlama:**

Etkili müdürler öğretmenlerin eleştirel şekilde öğrenmeleri ve mesleki uygulamaları hakkında kendilerini yansıtılmalarını sağlayacak konuşmalara veya diyaloglara önem vermektedir. Bu diyalog, beş ana yöntemden oluşur:

**Öneride Bulunma:** Günlük iletişimde olsun gözlem sonrası olsun öğretmenlere sunulan öneriler amaca uygun, tehdit içermeyen şekilde a) dinlemeye, b) deneyim paylaşımına, c) örnek ve gösteri kullanımına, d) risk almayı cesaretlendirmeye, e) işe yaramaz ve geçersiz politikaları saf dışı bırakmaya, f) öğretmene seçim hakkı vermeye, g) mesleki alan yazını sunmaya, h) öğretmenin güçlü yönlerini tanımaya ve son olarak da i) gelişen öğretime vurguyu devam ettirmeye dayanmalıdır.



**Dönüt Verme:** Etkili müdürler öğretmenlerle olan iletişimlerinde ayna görevi gören eleştirel arkadaşlar olarak davranırlar.

**Modelleme:** Etkili müdürler gerekli durumlarda öğretme tekniklerini konferanslarda, toplantılarda ve sınıf ortamında göstermeli ve öğrencilere olumlu etkileşim hakkında model olmalıdır. Bu tip model olmalar öğretimsel liderliğin çarpıcı örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Sorgulama ve Fikir Verme/Tavsiye İsteme:** Etkili müdürler öğretmen uygulamalarında sorgulama yaklaşımını kullanmalı ve öğretimsel konularda öğretmene fikir danışmalıdırlar.

**Takdir Etme:** Müdürler, öğretmenlerin başarılı ve somut öğretim davranışlarına vurgu yaparak onları övmeli ve takdir etmelidir.

## **B) Mesleki Gelişimi Sağlama:**

Etkili öğretim liderleri öğretmenin mesleki gelişimini sağlamada altı strateji kullanmıştır. Bu stratejiler aşağıda açıklanmakla birlikte bir müdürün etkili öğretim lideri olma düzeyini kendi ölçebilmesi için sorularla da desteklenmiştir:

**Öğretme ve Öğrenme Çalışmasını Vurgulamak:** Etkili müdür; öğretmenler için gereklilik arz eden gelişim fırsatlarını sağlamalı, öğretmen katılımını ve yeniliği desteklemelidir. Burada özellikle etkili müdürlerin çalışanlar için açılan gelişim toplantılarına sık sık katıldıklarını belirtmek gerekir.

- Etkili öğretme modellerini anlıyor muyum?
- Etkili öğretimi göstermede model olabilir miyim?
- Öğretmenlere güncel eğilimler ve konular hakkında bilgili kalmalarını sağlayabilir miyim?
- Personel gelişim toplantılarını öğretme ve öğrenme konularına odaklayabilir miyim?
- Öğretmenlerin çalışmalarını övüyor, destekliyor ve kolaylaştırıyor muyum?
- Öğretimsel konular hakkında öğretmenlerle sıklıkla konuşuyor muyum?

**Eğitimciler Arası İş Birliğini Desteklemek:** Yapılan çalışmada etkili müdürlerin iş birlikçi çalışmalarının başarılı öğretme ve öğrenme için gerekli görüldüğü saptanmıştır. Etkili müdürler takım çalışmasını modellemiş, iş birliği için zaman ayırmış ve aktif şekilde çalışanların birbirlerini gözlemlemesini ve fikir

paylaşımını desteklemişlerdir. Bunu başarmak isteyen müdürler farklı okuldaki öğretmenlerin birbirine ziyarette bulunmalarına olanak sağlamalıdır.

- Hayat boyu öğrenen öğrenci, iş arkadaşı, eğitici olduğuma inanıyor muyum?

- Konuşmalarımız eğitimsel felsefe, inanç ve araştırma açısından bir fikir, tartışma içeriyor mu?

- İş birliği için büyük bir zaman ayırıyor muyum?

**Eğitimciler Arası Eğitim Koçluğu Geliştirme:** Yapılan çalışmada, etkili müdürler öğretmenleri birbirlerine karşı eğitim koçluğu yapmaya teşvik etmişlerdir. Okul müdürü öğretim ve sınıftaki uygulamaların öğretmenlerin akranları tarafından gözlemlenmesine ve onlara dönüt verilip öğretimin geliştirilmesine destek olmalıdır.

- Eğitim koçluğu ve gözlemi konusunda personel gelişimi için ortam hazırlıyor muyum?

- Öğretmenleri iş arkadaşlarına sunum yapmaları konusunda teşvik ediyor muyum?

- Örnek öğretmenlerden, diğerlerine model olmaları konusunda talepte bulunuyor muyum?

**Programların Yeniden Tasarlanması için Teşvik ve Destek:** Müdürler etkili öğretim lideri olma yolunda öğretmenlere öğretimsel programları yeniden tasarlaması, öğretim ve öğrenme alanlarına ilişkin değişik yaklaşımlar uygulaması, gruplandırma ve strateji gibi öğretim parçalarına ilişkin esnekliğe sahip olması konularında destek vermelidir. Müdürler mümkün oldukça öğretmenlere program yapılandırmaları için gerekli kaynakları sağlamalıdır.

- Yeni becerileri, denemeleri, risk almaları ve yaratıcılık uygulamalarını destekliyor muyum?

- Artırılmış öğrenci başarısı için teknolojiye, öğretime ve müfredata vurgu yapıyor ve bunu sürekli kılıyor muyum?

**Yetişkin Öğrenme, Gelişim İlkelerini Personel Gelişimine Uygulama:** Araştırmada öğretmenler öğretimsel liderlik anlayışına sahip müdürlerin iş birlik, sorgulama, hayat boyu öğrenme, deneme ve yetişkin öğrenme ilkeleriyle tutarlı yansıtma kültürü oluşturduklarını belirtmişlerdir. Müdürler, öğretmenin yaşam tarzı, rolleri ve motivasyonu hakkında bir anlayış geliştirmelidirler.

- Öğretmenin hayat döngüsünün farklı evrelerini biliyor ve destekliyor muyum?

- Öğretmenlerin öğrenmelerine, anlamalarına yardımcı oluyor muyum?
- Öğretmenleri güçlendiriyor muyum?

### **Öğretimsel Karar Verme Aşaması İçin Eylem Araştırması Yapmak:**

Çalışmadaki öğretmenlere göre etkili müdürler okullarında eylem araştırması uygulamaya çalışır. Calhoun'nın (1994) dediği gibi eğitimle ilgili okul eksenli veri veya araştırma olmadan öğretmenler yaptıkları uygulamaların, davranışların ne derece etkili ve düzgün olduğunu ölçemezler.

- Sorgulama eksenli miyim?
- Öğretmenlere küçük ve büyük çapta eylem araştırması yapmalarına, planlamalarına yardımcı olabiliyor muyum?
- Öğretme ve öğrenme işlemini eleştirmek, değerlendirmek için veri kullanıyor muyuz?
- Bulgularımızı personel gelişim ve müfredat gelişim programına tutarlı şekilde katabiliyor muyuz?

Yine Blase ve Blase'ye (2002) göre etkili olmak isteyen müdür ve diğer öğretimsel liderler, öğretimsel ilerleme için öneme sahip olan paylaşılmış ve bireysel okul kültürü oluşturabilmeleri için yansıtma ve gelişim boyutlarını birleştirmelidirler. Bunu başarmak isteyen öğretim liderinin uygulaması gereken stratejiler şunlardır:

- 1.Öğretmenlerle öğretim hakkında açık ve sık sık konuşmalı. Özellikle, öneriler getirmeli, geri dönüt vermeli ve sınıf öğretimi hakkında sorgulayıcı yaklaşım kapsamında öğretmenlerin fikrini sormalıdır.
2. Güven, açıklık ve hata yapma özgürlüğü tanıyan iş birliği, barışçıl öğretmen-müdür-denetmen ortaklığı kurmalıdır.
- 3.Öğrenme ve öğretme çalışmaları vurgulamalı ve etkin öğretici becerilerini modellemeye istekli ve hazır olmalıdır.
- 4.Rehberlik, koçluk becerilerinin ve eğitimciler arası yansıtmacı konuşmaların gelişimini desteklemelidir. Özellikle öğretmenler arası iletişim için kaynak, fırsat ve zaman sağlamalıdır.
- 5.Yetişkin gelişim ilkelerini içeren gelişim programlarına ve aktivitelere yer vermelidir.
6. Gelişimin, değişimin, rol değişimlerinin, öğretmen direncinin zorluğunu kabul etmelidir. Bu nedenle değişimin, öğrenme ve risk almayı gerektiren bir yol olduğunu bilmelidir.

7. Olumlu okul iklimini, grup gelişimini ve ortaklığını, yeniliği, devamlı büyüme, çalışanlara ve öğrencilere güveni, öğretmen yeterliliğini arttıracak saygı ve ilgiyi yaymalı ve sağlamalıdır.

Müdürlerin bu yedi stratejiyi kullanmaları güçlü yaratıcılığa, risk almaya, öğretimsel odaklanmaya, yansıtmaya yol açmakla birlikte öğretmen yeterliliğine, özgüvenine ve motivasyonuna pozitif bir etki sağlamaktadır. Bu yedi stratejinin öğretmen üzerinde duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak güçlü etki sağladığı görülmüştür. Çalışmalar ayrıca, öğretim liderinin öğretime yaklaşımının; sorun çözücü, sorgulama eksenli, katılımcı olması gerektiğini doğrulamaktadır.

### **2.5.7. Klasik Öğretimsel Liderlik Anlayışı**

70 ve 80'li yıllara ait öğretimsel liderlikle ilgili alan yazını incelendiğinde, bu liderlik anlayışının okul yönetiminin günlük öğretim ve öğrenme yönlerine vurgu yapmakta olduğu ve güçlü, yönlendirici, müfredat ve öğretime dayalı müdürlerin etkili okullar için gerekli olduğu belirtilmektedir. Klasik anlayışa göre liderler, öğretim kadrosuna işleyişlerini gözlemleyerek, geri dönüt vererek, gerekli olduğunda da öğretimi modelleyerek koçluk yapabilmektedirler. 1980'li yıllardaki müdürlerle ilgili alan yazının çoğu doğrudan sınıf ortamını etkileyen denetleme ve müfredat gelişimi gibi öğretimsel liderlik alanlarını içermektedir (Edmonds, 1979; Hallinger ve Murphy, 1986). Fakat, öğretmen, veli görüşlerini hesaba hiç katmayan ve daha çok yönlendirici ve müdür eksenli bir yapıya sahip olan 1980'li yılların öğretimsel liderlik modelleri eleştirilmiştir (Ylimaki, 2007). Klasik anlayışa sahip yazarlar başarılı öğretimsel liderleri; aktif, öğretim ve müfredatla ilgili, öğretmenlerle doğrudan çalışan kişiler olarak tanımlamıştır. Klasik anlamda öğretimsel liderlerde en çok göze çarpan ise bu liderlerin sıklıkla sınıf ortamında bulunan liderler olarak tanımlanmasıdır.

### **2.5.8. Yeni Öğretimsel Liderlik Anlayışı**

Öğretimsel liderlikle ilgili güncel yazılara bakıldığında öğretimsel liderlik kapsamında, örgütsel yönetim ve paylaşılmış liderliğin yer aldığı görülmektedir.

### 2.5.8.1. Örgütsel Yönetim

Öğretimsel liderle ilgili farklı bir bakış açısı ise, günlük öğretim ve öğrenme etkinliklerin vurgu yapmak yerine öğretimsel liderlik kapsamında “örgütsel yönetime” önem verilmesidir. Örgütsel yönetim, öğretimsel liderlik açısından okulu yüksek kalite öğretim kadrosuyla donatmak, sınıf ortamında başarı için için gerekli destek ve kaynağı sağlamak olarak açıklanabilir (Hornig ve Loeb, 2010). Yüzeysel olarak bakıldığında örgütsel yönetime vurgu yapmak, sınıf öğretiminin önemini azaltıyor gibi görünse de bugün birçok konuda okul başarısı ve kalitesi, müdürün sınıf ortamına dolaylı etkisiyle de etkilenebilmektedir. Öğretim lideri olarak müdür okulda öğretmenlere yol göstermesi onlara görevler dağıtması, gelişim fırsatları oluşturması yoluyla öğrenci başarısı üzerinde büyük etkiye sahip olabilmektedir (Hornig ve Loeb, 2010) Kısacası örgütsel yönetim, müdürün doğrudan görünür olması veya kaynaklık etmesi yerine kurumda çok iyi bir yönetim ve işleyiş yapısı kurarak okulun başarıya ulaşmasını sağlamasını içerir.

### 2.5.8.2. Paylaşılmış Öğretimsel Liderlik

Ylimaki'ye (2007) göre günümüzde hesap verebilirlik baskısı öğretimsel liderliğe olan ilgiyi artırmıştır. 1980'li yıllardaki öğretimsel liderliğin yönlendirici uygulamalarından çok, hesap verebilirlik ve yerleşme açısından daha uygun olan paylaşılmış öğretimsel liderliğe doğru bir yönelme olmuştur. Paylaşılmış öğretimsel liderlik, günlük öğretme işlemleri takip, kontrol veya uygulama konusunda uzman olan eski müdür rolünden öteye gitmekte ve okul değişim kavramına işaret etmektedir.

Öğretimsel liderlik rolünün “yönetimsel anlamda” sadece yöneticiye değil de öğretmene de tanınması yararlıdır. Okulda eğitim ve öğretimin geliştirilmesi sürecine öğretmenlerin de dâhil edilmesi, uzmanlık alanlarından yararlanılması mantıklı bir yoldur. Dahası öğretim kadrosunun lider olarak öğretmenlerin işlevselliklerini artırmak, öğrenen örgüt üyesi öğretmenlerin daha ileri yol kat etmesine neden olacaktır. Öğretimsel liderliğin öğretmenler arasında paylaştırılması aynı zamanda müdürlerin kendi yüklerinin azalmasına ve uzun süreli sınıf öğretim başarısının kurulmasına yardımcı olacaktır (Graczewski ve diğerleri, 2009). Paylaşılmış öğretimsel liderlik müdür ve öğretmenlerin müfredat, öğretim ve değerlendirme

alanlarında aktif iş birliğini gerektirir ve bu model kapsamında müdür, okul gelişimi adına öğretmenlerle iyi ilişkiler geliştirmeyi, öğretmenlerin fikirlerinden, uzmanlıklarından yararlanmayı bilmelidir; (Ylimaki, 2007) çünkü paylaşılmış öğretimsel liderlik rol ve pozisyondan çok sürece katılanların kişisel yeteneklerine ve iletişim gücüne dayanmaktadır (Ogawa ve Bossert,1995'den akt: Marks ve Printy, 2003). Okul müdürü ve öğretmenler öğretimsel görevlerde sorumluluk paylaşmalıdır ve paylaşılmışlığın gereği olarak müfredat gelişimi, yönetim, karar alma, denetleme vb konularda herkesin bir söz hakkı olmalıdır. Böylelikle, öğretmenler mesleki ve öğretimsel gelişimleri için sorumluluk almış olur ve müdür denetmen olmaktan çok öğretmen gelişiminin destekçisi konumuna gelir (Poole, 1995). Bunları göz önüne aldığımızda şunu rahatlıkla söyleyebiliriz: “Müdür kurumda tek öğretimsel lider değildir, esasında öğretimsel liderlerin liderliğini üstlenen kişidir” (Glickman, 1989). Bu şekilde klasik anlamda sadece müdüre yüklenen öğretimsel liderlik görevi değişik boyuta taşınmış, yani paylaşılmıştır. Müdüre liderler üstü görev yüklenmekle birlikte çalışanlara, öğretmenlere öğretim alanında daha fazla söz hakkı tanınmıştır. Liderlerin lideri olarak okul müdürleri, uygun liderlik davranışlarını sergileme konusunda dikkatli olmalıdırlar çünkü öğretmenler müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını uygun olarak gördüklerinde, bağlılıkları, mesleki katılımları ve yenilik istekleri artmakta (Sheppard, 1996) ve öğretimsel liderlik bir açıdan da dönüşümsel bir boyuta taşınmaktadır (Marks ve Printy, 2003).

Paylaşılmış öğretimsel liderlik teorisi şu bileşenlere vurgu yapmaktadır (Hallinger 2003'den Akt: Ylimaki, 2007) :

- a) Yenilik, eğitimsel gelişim ve yüksek başarı beklenti iklimi,
- b) Okulda paylaşılmış amaç birliği,
- c) Öğrenci ve çalışanlar için konulmuş hedefleri ve okul misyonunu yansıtan ödül sistemi,
- d) Entelektüel teşviki, uyarımı ve sürekli gelişimi amaçlayan etkinlikler,
- e) Eğitim bilimsel bilgi ve beceriler.

Öğretimsel lidere son yıllarda liderliğini paylaşma ve öğretim liderliğinin tüm çalışanlar tarafından benimsenmesini sağlamasından sonra alana daha farklı yeni boyutlar eklenmiştir. Bu yeni anlayışlar doğrudan ve dolaylı öğretim liderliği olarak sıralanmaktadır.

## 2.5.9. Öğretimsel Liderlikte Yeni Boyutlar

Reitzug ve West (2011) toplamda 40 müdür ile yaptığı görüşmeler sonucunda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik anlayışlarını doğrudan ve dolaylı olmak üzere toplamda 6 alt boyutta toplamıştır.

### 2.5.9.1. Doğrudan Öğretim Liderliği Boyutları

Doğrudan öğretim liderliğinde müdür sürece doğrudan müdahale eder ve öğretim başarısının sağlanmasında gerek birebir takiple gerek bütüncül bir yaklaşımla ya da vizyon oluşturma mantığıyla önemli rol oynar.

**a-Doğrusal Öğretim Lideri:** Bu tip liderlerde kısaca doğrusallık hâkimdir, yani yapılan işler adım adım gider ve liderlik sebep sonuç ilişkisine dayalıdır. Bu liderlikte okul ortamında ve öğretiminde yapılan her bir hareketin istenen sonuca ulaşmada belirgin bir etkiye sahip olacağı anlayışı vardır. Okul yapısı ya da işleyişi zincir halkalarına benzer. Her şey birbiriyle bağlıdır. İlk önce standartlar müfredatla eşleştirilir ve okuldaki zayıf halkalar değerlendirmeler veya gözlemler sonucu takip edilir.

**b- Organik Öğretim Lideri:** Organik öğretim liderliği; öğretim programının bileşenlerini belli bir sıraya koyan ve sistemin parçalarını ayrı gören doğrusal öğretim liderliğinin tersine, okulun öğretim kısmını canlı organizmalardaki gibi etkileşen yapılar veya parçalar bütünü olarak görür. Yani öğretimsel öğeler, bütünden ayrı tutulmaz. Organik öğretim liderliğinde önemli bir nokta da; öğretimsel gelişim veya başarının öğretmenler ve okul çalışanlarının kendi uygulamaları ve süregelen öğrenmelerin toplamı sonucunda ortaya çıktığıdır. Bu başarının ortaya çıkması süregelen öğrenmelere dayalıysa, yönetici; öğrenme, öğretme ve bu öğelere ilişkin okul uygulamalarını, tartışmaları ve fikirlerin paylaşımını destekleyici bir ortam hazırlamalıdır. Zaten bu anlayışın olduğu okullarda, öğretmen ve diğer personel arasında güçlü bir paylaşım olacaktır ve organik öğretim lideri olarak müdürler de, okullarında öğretmen ve diğer personelin de katılacağı, mesleki gelişimin sağlanacağı bütüncül iş birliğine yol açan ve sorgulayıcı ortamı hazırlamalıdır.

**c. Propetik Öğretimsel Liderlik:** Bu liderlik, esasında politik eksenli hedeflere ulaşmaktan çok okulu daha üst bir arayışa, amaca yönlendirmeye çalışır. Okulların yasa ve politik baskılara boyun eğip isteneni yapmasını kabul etmez. Öğrencilerden ve onların dünyaya katkılarından başlar. Bu liderlik özelliğini taşıyan yöneticiler, temel anlamda devletin veya bir ilin vizyonunu kabul etmezler, çalışanları dış taraftan yüklenmiş amaçları incelemeleri için cesaretlendirir, okul üyelerini müfredat, öğretimle ilgili konuların eleştirilmesini, tartışılmasını ve şu soruların sorulmasını sağlar (Reitzug, West ve Angel, 2008):

- Okulların amacı nedir? Sadece yüksek notlar elde etmek mi?
- Eğitimi olmak ne demek? Testlerde iyi yapabilmek mi?

#### **2.5.9.2. Dolaylı Öğretim Liderliği Boyutları**

Bu dolaylı liderlik boyutları anlayışında öğretimsel başarı ve ilerleme doğrudan müdürlerin öğretimle ilgili çalışmalarından kaynaklanmaz, dolaylı olarak diğer alanlardaki çalışmaları, ilgileri öğretimsel başarıyı artırır.

**a. İlişkisel Öğretim Liderliği:** Öğretim liderliğinin ilişkisel boyutu doğrudan öğretime odaklanmaz, öğretimde ve öğrenmede başarı kurulan ilişkinin ürünüdür. Yani müdürün öğrencilere veya okuldakilere yardımcı olması, onlarla sağlıklı ilişkiler kurması öğrencilerin daha iyi çalışmalarına ve yaptıklarından gurur duymalarına sebep olur (Reitzug, West, ve Angel, 2008). Bu boyuta göre okul müdürü; öğrenci ve çalışanlara sevildikleri, değer gördükleri ve destekçilerinin olduğu hissini verirse, her şey yolunda gidecektir. İyi ilişkiler çarpan etkisi oluşturarak okulun başarısını etkileyecektir.

**b. Güçlendirici Öğretim Liderliği:** Bu liderlik anlayışı ilişkisel öğretim liderliğine benzer şekilde yine müdürün doğrudan öğretimle ilgili çalışmaları değil de öğretmenleri güçlendirerek, yani onların güçlü ve eksik yanlarını fark etmelerini, fırsatları görmelerini ve yeteneklerini geliştirmelerini, öğrenci öğrenmesine katkı yapmalarını sağlayarak öğretimde başarı sağlar.



**c. Politik Öğretim Liderliği:** Bu boyut; okul müdürünün, proaktif bir şekilde öğrenci ve öğretmenler için gerekli olan hizmet ve fırsatların oluşturmasını sağlamak için okulun kaynaklara sahip olmasını sağlamasıdır.

## **2.6. İlgili Alan Yazını**

Bu bölümde yurt içi ve yurt dışı olmak üzere etkili okul yöneticiliği ve müdürlerin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar**

Aksoy'un (2006) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini adlı çalışmasında Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini öğretmen görüşleri açısından hangi düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Şişman'ın (2004) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasındaki "okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları" anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Aydın il merkezindeki 30 resmi ilköğretim okulunda toplam 1059 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden 358'i örnekleme alınmıştır. Her okuldan 12 öğretmen oranlı eleman (cinsiyet) örnekleme yöntemine göre belirlenerek örnekleme alınmıştır. Verilerle ilgili frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve elli davranışa ilişkin öğretmen algılamalarının okullar genelinde ortalama standart sapma değerleri tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bazı bulgular ise şöyledir:

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

İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme öğretimsel liderlik rolüne ilişkin her zaman yerine getirdikleri roller olarak: derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlaması bulunmuştur. Buna karşılık; okul

yöneticisinin sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme boyutundaki öğretimsel liderlik rolünü, diğer rollere göre daha alt düzeyde gerçekleştirildiği bulunmuştur.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri düşük değildir ve yöneticilerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri kıdeme ve branşa göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretimsel liderliğin bütün boyutlarında hizmetiçi eğitime katılan yöneticilerle katılmayanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Okulun büyüklüğü yöneticinin öğretimsel liderlik rolünü göstermesinde etken değildir.

Arslan (2009) tarafından yapılan araştırmada yenilenen ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel araştırma kapsamında, tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Ankara iline bağlı Polatlı ilçe merkezindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Polatlı ilçe merkezinde 17 devlet ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 271 sınıf öğretmeni vardır. Araştırmaya veri toplamak amacıyla görüşlerine başvuru yapılan sınıf öğretmenlerinin tamamına ulaşılmaması amaçlandığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. 271 veri toplama aracı araştırmaya katılması amaçlanan sınıf öğretmenlerine ulaştırılmış ancak geri dönen ve değerlendirilen veri toplama aracı sayısı 202 olmuştur. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen, öğretim liderliği kapsamında yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin davranışları içeren 35 maddelik veri toplama aracı ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Maddeler içeriklerine göre beş alt boyutta sınıflandırılmış ve her bir maddenin karşısında ölçülmek istenen davranışın gösterilme sıklığını belirlemek üzere beşli likert tipi seçenekler verilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin yeni ilköğretim programının uygulanmasında öğretimsel liderlik rollerini “orta düzeyde” gerçekleştirdiklerini belirlenmiştir. Bununla birlikte yöneticilerin “öğrenme-öğretme etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülmesini sağlama” davranışını en üst düzeyde, “sınıflarda örnek dersler vererek öğretmenlere rehberlik yapma” davranışını ise “en düşük” düzeyde göstermekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin meslekteki kıdem ve mezun oldukları okul değişkenleri açısından görüşleri “mesleki gelişimi sağlama”

boyutunda anlamlı farklılık göstermiş, diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sağır (2011) tarafından yapılan araştırmada yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri belirlenmeye ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ve yöneticilik rollerini gerçekleştirirken sorunla karşılaşma dereceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma hem nicel hem de nitel bir araştırma olup araştırmacı verileri toplamak için, uzman görüşü ekseninde geliştirdiği “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile Şişman (2004) tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği” ölçme aracı kullanmıştır. Araştırmanın evrenini; İstanbul iline bağlı 39 ilçede 2008-2009 öğretim yılında 1387 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 2792 ilköğretim okulu yöneticisi ve 48875 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan 39 ilçe içerisinde “Basit Tesadüfi Örneklem” yoluyla 15 ilçe belirlenmiştir ve yine aynı yöntemle belirlenen üçer ilköğretim okulunda görevli 1783 öğretmen ve 102 okul yöneticisi örneklem alınmıştır, ayrıca 10 okul yöneticisinin nitel yolla görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçları şu şekilde özetlenmiştir.

1. “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını içeren tüm maddelerin yönetici ve öğretmenler “Çoğu Zaman” gerçekleştiği algısındadırlar.

2. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin algıları arasında anlamlı fark vardır.

3. İlköğretim Okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerini algılamada hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark yoktur.

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini algılamalarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı fark yokken, hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark vardır.

5. Araştırmanın hem nicel hem de nitel bulgularına göre; okul yöneticileri en fazla sorunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşamaktadırlar. Buna karşılık; okul yöneticileri, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken en az sorunla karşılaşmaktadırlar.

Yılmaz (2010) tarafından yapılan “ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi” adlı çalışmada ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan 20 resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan toplam 500 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli olan verilerin toplanması amacıyla Balcı (2002) tarafından geliştirilen “etkili okul anketi” ile Şişman (2004) tarafından geliştirilen “okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği” birlikte kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; iki alt kategorili olan cinsiyet ve branş değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda t-testi kullanılmıştır. Mesleki kıdem, öğrenim durumu ve bu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (anova) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında grup aritmetik ortalamaları ve anlamlılık değerleri ( $p \leq 0.05$ ) dikkate alınmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında şu sonuçlar çıkmıştır: Öğretmenlerin, etkili okulun; okul yöneticisi, öğretmenler ve okul ortamı boyutlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde; öğrenciler ve veli boyutlarında ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları arttıkça etkili okul düzeyine ilişkin algıları da artmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin etkili okul düzeyine ilişkin algılarının öğretimsel liderlik davranış düzeylerini etkilemekte olup olmadığı basit regresyon analizi ile açıklanmaya çalışılmış ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkili okul düzeyini anlamlı düzeyde yordadığını görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışı arttıkça, etkili okul olma düzeyinin de artacağı ifade edilebilir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürleri öğretimsel liderliğin; okul amaçlarının belirlenmesi, paylaşılması; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; öğretim süreci ve

öğrencilerin değerlendirilmesi; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarındaki davranışları yüksek düzeyde sergilemektedirler. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutlarından biri olan, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutuna ilişkin algılarının diğer boyutlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Akdağ (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin, yani öğretimsel liderin yeni ilköğretim okulu müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma nicel olup “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi”ni belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan ve 49 maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Bu çalışmaya Afyonkarahisar’ da 2008-2009 eğitim öğretim döneminde görev yapan 99’u idareci ve 610 ilköğretim öğretmeni olmak üzere toplamda 709 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçları şöyle özetlenmiştir: Maddeler ve boyutlar temelinde sonuçlara bakıldığında cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmazken, hizmet yılı ve unvan değişkenlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini yerine getirme düzeyleri “çoğu zaman” düzeyindedir. Ayrıca kanonik korelasyon analizi sonucuna göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla yeni ilköğretim programını etkili bir şekilde uygulaması arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Sayın (2010) tarafından yapılan araştırma yönetim ve liderlik kavramlarına değinmeyi, öğretimsel liderliği tanımlamayı ve Çanakkale İli’nin Biga İlçesi’nde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ne derece gerçekleştirdiklerini öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda belirlemektir. İlçe merkez ve köylerinde bulunan 33 adet ilköğretim okulunda görevli 225 sınıf öğretmeni ve 182 branş öğretmeni olmak üzere toplam 407 öğretmen, 27 okul müdürü ve 25 müdür yardımcısından oluşan bir evren belirlenmiştir. Araştırmaya veri toplamak amacıyla görüşlerine başvuru, öğretmen, müdür ve müdür yardımcılarının tümüne ulaşılmaya çalışıldığından örneklem alma yoluna gidilmemiştir Şişman’ın (2004) okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış olan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı anket kullanılmıştır. Anketin ilk bölümü beş

sorudan oluşan “kişisel bilgiler” anketi, 50 sorudan oluşan ikinci bölümü ise “okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirleme” anketi olarak düzenlenmiştir. Anket, 1) Misyona, vizyona ve amaç belirleme; 2) Eğitim programını oluşturma ve yönetme; 3) Öğretim sürecini ve öğrencileri değerlendirme; 4) Okul kadrosunu geliştirme; 5) Okul iklim ve kültürü geliştirme şeklindeki toplam beş boyuta ilişkin 50 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin karşısında da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek için beşli seçenek verilmiş, bunlar en olumsuzdan en olumluya doğru “hiçbir zaman - her zaman” (1–5) biçiminde derecelenmiştir. Ayrıca yalnızca yöneticilerce cevaplandırılmak üzere, okula ve yöneticilere ilişkin bilgi formu düzenlenmiştir. Sonuçta ise, ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre; okul yöneticilerinin genellikle öğretimsel liderlik davranışı sergiledikleri belirlenmiştir.

İnanlı ve Özkan (2006) tarafından yapılan araştırmada yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları belirlenmeye çalışılmış ve araştırmanın alt amacı olarak katılımcıların konum, okul düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Mersin ilinde resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yansız olarak seçilen 33 yönetici, 139 öğretmen toplam 172 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçek Hallinger (1982) tarafından yapılmış ve araştırmacılar yazarın izni ile ölçeği Türkçeye uyarlamışlardır. Ölçeğin ilk bölümünde öğretmen ve yöneticilere ait kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin 58 madde bulunmaktadır. Araştırmanın sonucunda yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin genel görüşleri birbirinden oldukça farklılık göstermiştir. Yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm boyutlar için bir madde hariç “her zaman” ve “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Konum değişkenine göre, tüm boyutlarda

yönetici ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme; öğretim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu üç boyutta da farkın kaynağı ortaöğretim öğretmenleridir. Kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutunun her ikisinde de farkın kaynağını 11-15 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuştur.

### **2.6.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Hallinger ve Murphy (1985) öğretim liderliği konusunda yaptıkları araştırma ile 10 ilkokulda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçmek için likert tipinde hazırlanmış bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracında, davranışlar üç temel boyut ve on bir alt boyut olarak belirlenmiş ve toplam 71 madde yer almıştır. Araştırmanın temel amaçlarından birisi öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için bir araç geliştirilmesi ile öğretimsel liderlik davranışlarının görülme veya uygulanma düzeyinin belirlenmesidir. Geliştirilen ölçme aracının adı PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale ) olup, birçok araştırmacı tarafından da kullanılmıştır. Hallinger’in öğretimsel liderlik davranışları için geliştirdiği PIMRS boyutları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

#### **I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama**

1. Okulun amaçlarını geliştirme
2. Okulun amaçlarını açıklama

#### **II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme**

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

#### **III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme**

1. Öğretim zamanını koruma
2. Varlığını hissettirme

3. Öğretmenleri çalışmaya özendirme
4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama
5. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama
6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme

Araştırmaya göre müdürlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yöneticilik kıdemi, aldığı yöneticilik eğitimi, öğretmenlik kıdemi, sınıfta geçen öğretmenlik süresi, son çalıştığı okulda geçen meslek süresi gibi değişkenler, müdürlerin öğretim liderliği davranışları üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, müdürlerin öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları ve okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, yöneticilerin kendileri hakkındaki algıları ile öğretmen ve deneticilerin algıları arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Robinson (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretimsel liderliğin öğrenci başarısına etkisinin kesin olduğu belirtilirken gerekli liderlik yetenekleri hakkında tartışılmıştır. Araştırmanın amacı yayınlanmış deneysel çalışmaları ve teorileri kullanarak etkili öğretimsel liderlik için gerekli özellik veya becerileri belirlemektir. İkinci bir amaç ise gerekli özellikleri tanımlamada ve belirlemede karşılaşılan zorlukları tartışmaktır. Burada bahsedilen özellik veya beceri ise kişilerin belli işlevi yerine getirebilmesi için sahip olması gereken şey olarak tanımlanabilir. Araştırmaya veri toplamada alan yazın taraması yapılmış ve öğretimsel liderliği etkileyen ve öğrencileri başarıya taşıyan liderlik özellikleri ile ilgili makaleler seçilmiş ve bu makalelerin analizi sonucunda etkili öğretimsel liderlik için üç ilişkili alan ortaya çıkmıştır: a) derin liderlik bilgisi kullanmak, b) karmaşık okul eksenli sorunları çözmek, c) çalışanlar, aile ve öğrenciler ile ilişkisel güven kurmak. Kısacası, etkili öğretimsel liderlik, liderin yönetimsel süreçleri öğrenme sonuçlarıyla ilişkilendirmede derin bilgi sahibi olmasını, sorunları çözmek için bilgiyi kullanmada becerikli olmasını ve yine bilgisini, problem çözme yeteneğini, kişilerarası becerilerini okul ortamında ilişkisel güven oluşturmak için kullanmasını gerektirir.

Öğretimsel liderliğe ilişkin kapsamlı araştırmalardan birisi de Blase & Blase (2000) tarafından 800 öğretmene uygulanan çalışmadır, öğretmenlere düşünce ve



öğretimsel davranışlarını müdürlerin nasıl etkiledikleri sorulmuş “ yansıtmayı sağlama “ ve “ mesleki gelişimi sağlama” şeklinde iki ana tema ortaya çıkmıştır. Öğretimsel Liderlik İş Örnekleri (ILWS) projesi müdür adaylarının bu temalar üzerine kurulu yöntemlere odaklanmalarını temel almıştır. Fulmer’in (2006) “Öğretimsel Lider Olma: Öğretimsel Liderlik İş Örneklerinden Alınan Dersler” adlı nitel çalışmasında Müdür-Yönetici Lisans Programının 12 performans temelli projelerinden biri olan Öğretimsel Liderlik İş Örnekleri projesine katılan 25 müdür adayının ve 125 öğretmenin görüşlerine başvurulmuş ve veriler NVivo ile analiz edilmiştir.

1- Mevcut ve geçmiş denetleme/değerlendirme süreçlerine ilişkin birçok okulda olumsuz bir hava vardır. Müdürler bu konuda öğretimsel lider bakış açısına sahip olmalıdır. Araştırmalar bu olumsuzluğun kaynağını bulmaya odaklanmalı ve daha fazla gelişimsel uygulamalar kullanılmalıdır. Hatta mevcut değerlendirme veya denetleme yöntemleri öğretmenin öğretimini geliştirmede veya işini hakkıyla yapmayan öğreticileri ayırt etmede pek bir fayda sağlamamaktadır.

2- Pozitif olmak değerlendirmeye ilişkin olumsuz kültürü azaltmaya yardımcı olur. Öğretmenlerin öğretme davranışlarına ilişkin yargılayıcı ifadeler söylemek yerine onların gelişime yönelik otantik uygulamalara ilişkin deneyim yaşamaları sağlanmalıdır.

3- Öğretimsel liderlik rolü okullarda uzun soluklu ve üretken değişim için son derece önemlidir. Araştırmadaki aday müdürlerden öğretmen beklentilerine göre öğretim konularında yardımcı olmaları beklenmektedir. Müdür adayları öğretmenleri desteklemek için öğretim ve öğrenme sürecine ilişkin derin bilgi kazanma ihtiyacı hissetmişlerdir.

4- Aday müdürler bu programda öğretmenlerin davranış ve düşüncelerini etkileyecek ve öğrenci başarısını arttıracak öğretimsel girişimler, yardımlar, strateji, araştırma yolları ve araçları elde ettiler ve öğrendiler. Öğrenci öğrenme etkinliklerinde farklılık oluşturmak için gerekli alan yazından etkinlikler seçtiler ve proje kapsamında geleceğin müdürleri öğretimsel liderlik hakkında bilgi edindiler.

5- ILWS projesi müdür adaylarının okulda öğretimsel liderlik rollerini kazanmada önemli olan bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri için yardımcı bir araçtır.

Proje, müdür adaylarının öğretme ve öğrenme ile ilgili ve öğretimsel liderlik hakkında deneyim kazanmalarını sağlamada destekçi bir işlev görür.

6- Verilerin kullanımı (öğretmenlerin görüşleri) aday müdürlerin öğretimsel lider olmalarına yardımcı olan önemli bir yöntemdir. Bu veriler aday müdürlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerine nazaran olumsuz tepkilerin daha kolay fark edilmesini sağlamıştır.

7- Performans eksenli öğrenmeler ‘‘bekle ve gör’’ öğrenmelerden daha karmaşıktır. Müdür adayları hem okulda eğitim verip hem de liderliğe hazırlık programlarına katıldıklarında, iş yükleri bir hayli fazla olmaktadır. Bu nedenle lider adaylarının eğitim süresince öğretim dışı alanlarda görevlendirilmeleri ve bu şekilde liderlik eğitimi almaları gerekmektedir.

Kaster (2010) ‘‘Müdürlerin Öğretimsel Liderliği Uygulamaları: Öğretmen Görüşleri’’ adlı hem nitel hem nicel çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin, müdürlerin öğrenci başarısını etkileyen öğretimsel liderlik davranışları, uygulama veya eylemlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Verilerin toplanmasında Wisconsin eyaletindeki 141 ilköğretim öğretmenine anket ve 10 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır.

Araştırmacının uyguladığı anket ‘‘okul amaçları, iklim oluşturma, ders programı ve öğretim, mesleki gelişim, insan ilişkileri ve güvenli, düzenli okul çevresi’’ olmak üzere 6 bölümden oluşmaktadır. Araştırmada hem görüşme hem de anket katılımcıları ‘‘insan ilişkileri boyutunu’’ diğer boyutlara göre daha yüksek puanlamıştır. Güvenme, saygı gösterme, sözünü yere getirme, bağımsızlık tanıma ve insanların huzuruna önem verme katılımcılar tarafından oldukça önemli görülmüştür. Ayrıca öğrenmelere teşvik sağlama en az ortalamaya sahip olması da ilginçtir, görüşme katılımcılarından biri de öğretmenlerin içsel olarak teşvik oldukları için dışarıdan başka bir teşvike gerek yoktur diye fikrini belirtmiştir.

Araştırma sonucunda müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları, uygulamaları veya eylemleri olumlu şekilde sınıf ortamını etkilemekte olduğu ortaya çıkmış ve müdürlerin okullarda uygulaması için bazı öneriler sunulmuştur:

- Öğrenci öğrenmesi için yüksek beklentinin olduğu olumlu bir hava oluşturmak,

- Öğretimi yönlendirecek açık ve kesin amaçlar geliştirmek,
- Öğretmenlerle uygun ve saygı çerçevesinde ilişkiler geliştirmek,
- Mesleki gelişim açısından anlamlı fırsatları oluşturmak ve okulda, sınıfta görünürlük oluşturmak.

Carrier (2011) yaptığı araştırmada müdürlerin davranışlarını ve öğrenci başarısına yol açan örgütsel yeterlilik ve tutarlılık ile ilgili müdürlerin liderlik özelliklerini incelemiş ve öğretimsel liderliğe işlemsel bir tanım bulmaya çalışmıştır. Okullarını beklenenden az performans gösterirken başarılı konuma yükselten iki ilköğretim okul müdürü seçilmiş ve iki okulda Keşfetmeye Dayalı Çoklu-Durum Çalışmaları yapılarak okul öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda iki önemli bulgu ortaya çıkmıştır:

1) Öğretimsel lider dolaylı veya doğrudan öğrenci ve yetişkin öğrenmesine odaklanacak veya etki edecek işler ile uğraşır. Ayrıca öğretimsel lider, öğrencilerin öğretimi ve başarısı için yüksek beklenti yükler, okulun işlerini düzenlemek için veri kullanır ve okulda bir misyon bir vizyon etrafında birleşen bir topluluk oluşturur.

2) Müdürün saygı, alçak gönüllük ve güçlü mesleki iradesi taşıyan liderlik eylemleri müdürün yaptığı işin etki düzeyini belirlemede ve öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir.

Bu sonuçlara bakarak öğretimsel liderlik yapısı iki unsurla tanımlanabilir: müdürün yaptığı işler ve müdürün liderliği.

Robinson, Lloyd ve Rowe (2008) tarafından yapılan araştırmada farklı liderlik tiplerinin öğrencilerin akademik ve akademik olmayan sonuçlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma meta-analiz şeklinde olup liderlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen 27 tane yayınlanmış çalışmanın analizini içermektedir. 1978-2006 yılları arasında yayınlanmış 27 araştırmadan 22'si üzerinde yapılan ilk meta-analizde, dönüşümcü ve öğretimsel liderlik karşılaştırması yapılmış ve 12 araştırma dâhilinde yapılan ikinci meta-analizde öğrenci başarısına etki eden 5 liderlik uygulaması tartışılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında ise ilk meta-analiz sonucunda öğretimsel liderliğin öğrenci başarısını etkilemede dönüşümcü liderliğe nazaran 3-4 kat daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ikinci meta-analizde ise okul liderliğini ölçmede şu boyutlar ortaya çıkmıştır: beklenti ve hedef oluşturma, stratejik kaynak oluşturma, planlama koordinasyon ve programı, öğretimi

değerlendirme, öğretmen öğrenmesi ve gelişimine destek çıkma, düzgün ve destekçi bir çevre oluşturma. Bu sonuçlar incelendiğinde liderler işlerine, ilişkilerine ve temel öğrenme, öğretme ile ilgili gelişimlerine ne kadar önem verirlerse öğrenci başarısı o kadar yükselmektedir. Öğretimsel liderlik tüm bu boyutlar ışığında okullarda uygulanmalı ve bu yapılar ve öğrenci başarısı arasında sağlam temele dayanan bir etkileşim kurulmalıdır.

Ovando (2006) tarafından yapılan eylem araştırmasında uygulamaya dönük öğrenme deneyimleri yoluyla istekli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik yeterlilikleri arttırılmaya çalışılmıştır. Nitekim öğrencilerin akademik başarısını etkileyecek sınıf içi öğretimi değiştirmek veya iyileştirmek öğretmenlerin yapılandırıcı dönütlerden faydalanmasını gerekli kılmaktadır. Araştırmaya Texas’da okul liderliği programına katılan 27 müdür katılmıştır. Katılımcılar sınıfları gözlemleyip, sınıf eksenli veri toplayıp öğretmenlere yazılı yapılandırıcı dönütler vermişlerdir. Bu etkinliklerden ve geri dönütlere ilişkin görüşlerden elde edilen bulgulara göre: Okul müdürleri kaliteli öğretime ilişkin bilgi kaynağını oluşturmalıdır. Öğretmenler dönütlere olumlu yaklaşmakta ve dönüt verildiği zaman bunu takdir etmektedirler. Yapılandırıcı geri dönüt öğretmenlerin mesleki gelişimine rehberlik yapacak potansiyele sahiptir, bu nedenle öğretimsel liderler dönüt verirken olabildiğince profesyonel davranmalılar. Öğretme, öğrenme mükemmelliğinin sağlanabilmesi için okullarda öğretmenlere dönüt vermede sağlam bir sistem kurulmalı. Nitekim yapılan diğer araştırmalar öğretimsel denetlemeyi yapan müdürlerin doğru ve etkili dönütler verilmesi için yeteneklerini ve yeterliliklerini geliştirmelidirler (Garza, 2011). Araştırmada ayrıca önerilere yer verilmiştir. Müdürler sınıf içi ziyaretler, planlı sınıf gözlemleri vb yoluyla tüm öğretmenlere yönelik geri dönüt sistemi kurmalılar, ayrıca sınıf içi gözlemleri sık sık yapmalıdırlar. Bu doğrultu da müdürler, öğretmenlere sürekli destek sağlamalıdır.

McCoy (2011) tarafından yapılan araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin fazla bulunduğu (Seviye 5) üç başarılı okuldaki müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları incelenmiştir. Bu üç okul ikisi 500’den fazla, birisi ise 500 den az öğrenciye sahiptir. Öğrenciler farklı etnik kökenlerden gelmekle birlikte çoğu ekonomik açıdan düşük düzeydedir. Arkansas Benchmark Değerlendirme

standartlarına göre değerlendirilen bu okullar, 2008 yılında okul gelişiminde mükemmellik “Seviye 5” almaya hak kazanmıştır. Araştırmada nitel veriler derinlemesine yapılan yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve görüşmeler 3 müdür, 2 müdür yardımcısı, 26 öğretmenle ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma okuldaki farklılığa ve fakirliğe rağmen başarı getiren öğretimsel davranış ve uygulamaların bilinmesi açısından önemlidir. Araştırmada üç soru yöneltilmiş ve çıkan sonuçlar her bir soru ardından sıralanmıştır:

### **Müdürler, farklı etnik kökenlerinin ve fakirliğin fazla olduğu başarılı (Seviye 5) okullarda liderliği nasıl etkilemektedirler?**

Müdürler öğrenci ve çalışanlar için başarılabilir yüksek hedefler yükleyen bir role sahiptir. Sistemler en baştan iletişim, iş birliği, destek, sürekli öğrenme, otantik motivasyonlar üzerine kuruludur. Müdürler liderliklerini tutarlı takdir etme ile etkilerler. Bu nedenle müdür dediğini yapan, yapmayacağını da öne sürmeyen kişi olmalıdır. Ayrıca araştırmada Hoy ve Hoy’un (2006, 2009) öğretimsel davranışlara ait altı ilkesi 1) akademik mükemmellik, 2) öğretimsel mükemmellik, 3) öğretimsel gelişim, 4) destek sağlama, 5) entelektüel liderler ve 6) akademik mükemmelliğin tanınması ve kutlanması bu üç okuldaki müdürler tarafından uygulandığı ortaya çıkmıştır.

### **Liderlik davranışları farklı etnik kökenlerinin ve fakirliğin fazla olduğu okul kültürü ve ikliminde öğretimsel mükemmelliğin oluşmasına nasıl katkı sağlar?**

Müdürlerin okul iklimini ve kültürünü etkileyen önemli bir liderlik davranışı, öğretmenlere sürekli iletişim ve iş birliği için ayırdığı süredir. Öğretmenler işlerin nasıl gittiği, nelerin nasıl düzeltilmesi gerektiği hakkında görüşmek üzere haftalık olarak buluşurlar. Öğretmenler bir grup halinde çalışırsa kendilerini tek başına öğrenci başarısı için çalışıyormuş gibi hissetmezler. Bu tip sürekli iletişim ve iş birliği müdürlerin “ bizler farklılık oluşturabiliriz” inançlarının yerleşmesine neden olur.

### **Müdürler öğrenci başarısı için nasıl hazırlanır?**

Müdürler sürekli grup iletişimine izin veren bir plan hazırlayarak öğrenci başarısı için ortam oluştururlar. Öğretmenler haftalık seviye, sınıf veya konuya ilişkin gruplar halinde bir araya gelirler ve bu toplantılar öğrenci başarısına yol

açmak için eldeki verileri tutarlı şekilde inceleme ve fazladan eğitim vb ihtiyaçları olan öğrencileri belirleme, tartışma üzerine kuruludur. Öğrenciler okul saatleri içinde, öncesi veya sonrası ek derslere tabi tutulurlar. Müdürler öğretmenler, öğrenciler için materyal, programlar, teknoloji gereçleri vb sağlayarak destek çıkarlar. Müdürler, öğretmenlerin öğrenci için yararlı tüm isteklerine olumlu cevap verip gerekeni yaparlar.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme araştırmada kullanılacak veri toplama teknikleri ile verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler nicel ve nitel yöntemler açısından ele alınmıştır.

##### 3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim okul yöneticilerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin öğretimsel liderlik düzeylerini öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, betimsel-ilişkisel tarama modelinde, nitel ve nicel türde karma bir araştırmadır. Betimsel-ilişkisel tarama türü araştırmalar, herhangi bir olay veya olguyu olduğu gibi betimleyen ve geniş gruplar üzerinde gerçekleştirilebilen araştırmalardır (Büyüköztürk, 2010).

Tarama modeliyle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım temelli programın uygulanması sürecinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin *düzenli öğretim ortamı oluşturma, program liderliği ve rehberlik, öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik* boyutlarında olmak üzere öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, kıdemlerine, öğrenim düzeylerine, kariyer basamaklarına, okulun bulunduğu yere, branşlarına ve son olarak da yapılandırmacı yaklaşım temelli programla ilgili aldıkları eğitim sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır (Ek – 2).

Araştırmanın nitel deseni kapsamında da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile görüşülmüştür. Nitel veriler; tipik anket soruları veya test yöntemleri gibi önceden belirlenmiş kategori ve standartlara oturtulmadan; durumların, olayların, insanların, karşılıklı etkileşimlerin ve gözlenen davranışların ayrıntılı tanımlarını; doküman ve iletişim kayıtlarından, vaka tarihçelerinden alıntıları, biriktirilmiş verileri içerir (Kaya, 2008: 78). Bu araştırmada nitel veri toplama

araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Stewart, 1985). Görüşmelerde yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu (Ek-3) kullanılmıştır. Bu yolla elde edilen veriler; temalara ve alt temalara ayrılarak içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Bu kapsamda ilköğretim programının uygulanması sürecinde ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri nicel istatistiksel teknikler ve nitel araştırma kapsamındaki yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmeye çalışılmıştır.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

**Araştırmanın evrenini nicel boyutta;** 2011-2012 yılında Şanlıurfa ili sınırları içerisinde 13.441 ilköğretim öğretmeni görev yapmaktadır. Çalışmada evren belirlenirken, 10 merkez, 10 ilçe ve 6 köy okulu evren olarak kabul edilmiştir. Bu okullarda görev yapan toplam sınıf ve branş öğretmeni sayısı 882'tir. Araştırmanın örnekleme seçilirken, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış ve bu okullarda çalışan toplam öğretmen sayısının % 50'si çalışmaya dâhil edilmesi planlanmıştır. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Büyük sayıda kişiden oluşan evrenin, %5 anlamlılık düzeyinde en az 381 kişiden oluşan bir örneklem grubu ile temsil edilebileceği belirtilmiştir (Balcı, 2005). Her ne kadar 805 kişilik bir evren için daha küçük sayıda bir örneklem alınabilse de, anket dağıtımında toplam sayının % 50'sine ulaşılması hedeflenmiş ve dönen anket sayısının alt limit olarak 381'in altına düşmemesi için düzenli bir iletişim kurulmuştur. Dağıtılan ve geri dönen anket bilgisi Tablo 2'de sunulmuştur.



**Tablo 2.** Anket Dağıtım ve Dönüt Bilgisi

	Toplam
Dağıtılan Anket Sayısı	450
Geri Dönen Anket Sayısı	420
Değerlendirme Dışı Bırakılan Anket Sayısı	38
Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı	382

Tablo 2’de görüldüğü gibi, toplam 450 öğretmene anket dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerden 420 (% 93) geri dönmüştür. Anketlerden bazılarının geri dönmemesi, öğretmenlerin anket doldurmaya gönüllü olmamalarından kaynaklanmış olabilir. Geri dönen 420 anketin 38’i (% 9) hatalı doldurulduğundan bu anketler değerlendirme dışı tutulmuş ve toplam 382 anket değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca değerlendirmeye alınan anketlere ilişkin katılımcı bilgileri de Tablo 7’de verilmiştir (Bkz. 76).

**Araştırmanın evrenini nitel boyutta;** 2012–2013 öğretim yılında Şanlıurfa ili sınırları içerisindeki ilköğretim kurumlarının öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu amaçla, ilköğretim okullarında görev yapan 13 öğretmen ile **yarı yapılandırılmış görüşme** yapılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “Kartopu örnekleme” kullanılmıştır. Bu yaklaşım araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yöntemle araştırmaya zengin katkı kaynağı olabilecek bireylerin seçimi için Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve verilen isim ve iletişim bilgileri yoluyla öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılan öğretmen sayısı ve bilgileri Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Görüşme Yapılan Öğretmen Bilgisi

	İlköğretim	Köy	İlçe	Merkez	30 Yaş ve Altı	31-40 Yaş Arası
Sınıf Öğretmeni	6	2	2	2	3	3
Branş Öğretmeni	7	2	2	3	5	2
Toplam	13	4	4	5	8	5

Görüşme için Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğünün önerdiği toplam 16 öğretmenle ön görüşme yapılmış ve bu öğretmenlerden 13 tanesi görüşme yapmayı kabul etmiştir. Bu öğretmenlerden 6'sı sınıf öğretmeni 7'si branş öğretmenidir, ayrıca branşların birbirinden farklı olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcı grubun 4'ü köyde ve diğer 4'ü ilçede görev yapmakta 5'i ise merkezde görev yapmaktadır. Katılımcı grubun yaşlarına bakıldığında ise 8'i 30 ve 30'un altında, 5'i 31-40 yaşları arasında olduğu görülmektedir.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

**Araştırmanın nicel boyutunda;** verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “ **Yapılandırıcı Yaklaşım Temelli Program Öğretimsel Liderlik Ölçeği**” (EK-2) kullanılmıştır. Öğretmenlere uygulanmak üzere geliştirilen anket formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, öğretmenlerin kişisel özelliklerine yönelik bilgi elde etmek üzere 9 soru, ikinci bölümde de yapılandırıcı yaklaşım temelli programlar çerçevesindeki öğretimsel liderlikle ilgili 46 maddelik soru yer almaktadır. Ölçme aracında bulunan her bir maddenin karşısında ölçülmek istenen davranışın gösterilme sıklığını belirlemek üzere beşli Likert tipi seçenekler verilmiş olup, verilen bu derecelendirmeler en olumludan en olumsuz doğru “her zaman” (5 puan), “çoğu zaman” (4 puan), “ara sıra” (3 puan), “nadiren” (2 puan), “hiçbir zaman” (1 puan) biçiminde sıralanmaktadır.

**Araştırmanın nitel boyutunda;** verilerin toplanmasında araştırma ile ilgili izin alındıktan sonra öğretmenlerle bir ön görüşme yapılmıştır. Öğretmenler gönüllülük ilkesi çerçevesinde görüşmelere katılmayı kabul etmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmada gönüllü olan öğretmenlerle daha önce hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-3) kullanılarak 15.04.2013 ve 31.04.2013 tarihleri arasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme 30 ve 45 dakika arası sürmüştür ve tüm görüşmeler sonradan derli ve toplu şekilde kâğıda dökülmüştür.

### **3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

**Araştırmanın nicel boyutunda;** veri toplamak için yapılandırıcı yaklaşım temelli programlara ilişkin öğretimsel liderlik ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek;

yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin olarak yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek oluşturulurken şu adımlar izlenmiştir.

- Yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim müfredatını uygulama düzeyine ilişkin olarak alan yazındaki bilgiler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden sonra 80 madde belirlenmiştir.

- Eğitim Bilimleri ve Ölçme ve Değerlendirme alanındaki uzman kişiler ve bir grup öğretmen tarafından değerlendirilen bu maddelerin bazıları anlam, yapı ve uyum açısından elenmiş ve toplamda 70 maddede karar kılınmıştır.

- Elde kalan maddelerin anlaşılabilirliği ve uygunluğu bir ön uygulamaya tabi tutularak test edilmiştir.

- Daha sonra 70 maddeden oluşan bu ölçek, belirlenen sayıdaki örnekleme uygulanmıştır.

- Yapılan istatistikî analizler sonucunda faktör yük değeri .450'nin altında bulunan maddeler, aynı faktörü ölçemeyeceği için çıkarılmış; ayrıca bir maddenin faktör yük değerleri arasında .100'den az fark bulunduğu durumlarda da söz konusu maddelere ölçekte yer verilmemiştir.

Bu işlemlerden sonra faktörlerde yüksek düzeyde ilişki gösteren 46 madde elde edilmiş ve Tablo 4'te görüldüğü gibi toplam üç boyut ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4: Maddelere İlişkin Faktör Analizi**

Faktör	Özdeğerler			Özdeğerler Faktör Yüklerinin Kareleri Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	30.373	66.029	66.029	30.373	66.029	66.029
2	1.713	3.724	69.753	1.713	3.724	69.753
3	1.153	2.506	72.259	1.153	2.506	72.259
4	.876	1.905	74.165			
5	.687	1.494	75.659			
6	.623	1.354	77.012			
7	.575	1.250	78.262			
8	.546	1.188	79.450			
9	.503	1.094	80.544			
10	.497	1.080	81.625			
11	.460	.999	82.624			
12	.419	.911	83.535			
13	.415	.903	84.438			
14	.378	.822	85.260			
15	.360	.783	86.043			
16	.346	.753	86.796			
17	.331	.720	87.516			
18	.324	.705	88.222			
19	.313	.680	88.902			
20	.300	.651	89.553			
21	.291	.632	90.184			
22	.281	.611	90.795			
23	.278	.603	91.399			
24	.272	.591	91.990			
25	.254	.552	92.542			
26	.246	.535	93.077			
27	.231	.503	93.580			
28	.225	.489	94.069			
29	.214	.465	94.534			
30	.210	.456	94.990			
31	.200	.435	95.425			
32	.191	.415	95.840			
33	.185	.403	96.243			

**Tablo 4:** Maddelere İlişkin Faktör Analizi (Devamı)

Faktör	Özdeğerler			Özdeğerler Faktör Yüklerinin Kareleri Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
34	.172	.373	96.616			
35	.166	.361	96.978			
36	.159	.346	97.324			
37	.151	.329	97.653			
38	.150	.326	97.978			
39	.140	.304	98.282			
40	.135	.292	98.574			
41	.127	.276	98.851			
42	.118	.256	99.107			
43	.117	.254	99.362			
44	.104	.226	99.588			
45	.102	.222	99.809			
46	.088	.191	100.000			

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği: .984

Bartlett's Küresellik Testinin Ki Kare Değeri: 20051.285 Sd:1035 p:.000

Elde edilen varyans oranları bu ölçeğin çok faktörlü yapıda olabileceğinin bir göstergesidir. Maddelerin, faktörlerdeki en yüksek değeri göz önüne alındığında ise 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46. maddelerin birinci faktörde; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 27, 28, 29. maddelerin ikinci faktörde; 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22. maddelerin üçüncü faktörde yer aldığı görülmektedir. Açıklanan toplam varyans analiz sonuçları incelendiğinde 46 madde için 3 faktörün bulunduğu ve faktörlerin de bu ölçme aracı ile ölçülen ilköğretim okulu yöneticilerinin gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışlarının %72'sini açıkladığı söylenebilir. Ayrıca Kaiser-Meyer- Olkin Örnekleme Yeterliliği 0,98 şeklinde 0.70'den büyük çıkması ise veriler için örnekleme sayısının yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett'in bütünlük testi 20051.285 ve anlamlılık düzeyi .000 bulunmuştur. Bu durum anket maddelerinin ortak faktörler altında toplandığını göstermektedir. Dolayısıyla bu verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir

( $p < 0.05$ ). Genel olarak faktör analizi sonuçları da ölçme aracının geçerliliğinin uygun olduğunu göstermektedir.

Aracın güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri -1 ile 1 arasında değişen ve sayı 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu gösteren bir ölçüttür. Ölçeğe ilişkin hesaplanan Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5:** Alfa Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Maddeler	Güvenirlik Katsayısı
<b>Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma</b>	23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,46	.98
<b>Program Liderliği ve Rehberlik</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 27, 28, 29	.96
<b>Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik</b>	13, 14, 15, 16, 17, 18,19, 20, 21, 22	.96
<b>ÖLÇEĞİN TÜMÜ</b>		.98

Bulunan güvenilirlik katsayılarının 0.70'in üzerinde olması güvenilirlik açısından yeterlidir. Veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı araştırmaya kaynaklık eden tüm veriler üzerinden de hesaplanmış, Tablo 5'te de görüldüğü gibi ölçeğin tümünün güvenilirliği .98 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin alt boyutlarının ve tamamının güvenilirliğinin uygun olduğunu göstermektedir.

**Araştırmanın nitel boyutunda;** veri toplama aracı olarak nitel araştırma tekniklerine göre hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve bu form toplam 3 sorudan oluşmuştur. Araştırmada okul müdürlerinin yapılandırmacı programlar çerçevesinde öğretimsel liderlik yeterlilik düzeylerini belirlemek üzere sorular önceden taslak halinde yazılmıştır. Uzman değerlendirilmesiyle son halini alan şu sorular katılımcılara yöneltilmiştir:

1- Okul yöneticilerinin uygulamadaki yapılandırmacı yaklaşım temelli program çerçevesinde okullarda “*düzenli öğretim ortamı oluşturma*” düzeyleri nasıldır?

A-Öğrencilerin gelişimi için çalışma açısından,

B-Açık ve net bir iletişim kurma açısından,

C-Tüm paydaşları bilgilendirme ve desteklerini alma açısından,

D-Personel için gerekli iş bölümü yapma açısından,

E-Okulda olumlu bir hava oluşturma açısından.

2-Okul yöneticilerinin uygulamadaki yapılandırmacı yaklaşım temelli programlar çerçevesinde okullarda “*program liderliği ve rehberlik*” düzeyleri nasıldır?

A-Yapılandırmacılık ve programla ilgili yeterli bilgiye sahip olma açısından,

B-Öğretmenlere rehberlik etme açısından.

3- Okul yöneticilerinin uygulamadaki yapılandırmacı yaklaşım temelli programlar çerçevesinde okullarda “*öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik*” düzeyleri nasıldır?

A-Okul paydaşlarını karar süreçlerine katma açısından,

B-Değerlere saygı gösterme açısından,

C-Gerekli kaynakları sağlama açısından,

D-Eğitim ve öğretim etkinliklerine paydaşların katılımını sağlama açısından.

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi

**Nicel boyutta verilerin çözümlemesinde;** uygulanan ölçeklerin analizi SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi  $\alpha = .05$  olarak benimsenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgileri, yorumları ve görüşlerini betimlemek için frekans, yüzde hesaplamaları uygulanmıştır.

Öncelikle araştırma verilerinin normal dağılıma uyup uymadığı test edilmiştir. Dağılımın normalliğini test etmek için Shapiro Wilk testine başvurulmuş ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan yöntemler (Balcı, 2005; Büyüköztürk, 2010) kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde parametrik t-Testine karşılık güçlü bir alternatif olarak görülen Mann Whitney-U Testi (Balcı, 2005; Büyüköztürk, 2010), parametrik tek yönlü varyans analizine (One Way Anova) karşılık gelen parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi (Büyüköztürk, 2010) kullanılmış ve çoklu gruplar arası fark olduğunda ise, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

Kruskal Wallis-H Testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder. Tek yönlü varyans analizine alternatif bir tekniktir (Büyüköztürk, 2010). Mann Whitney-U Testi, t-Testinin parametrik olmayan bir alternatifidir ve iki bağımsız örneklem ölçümlerinin dağılımlarının birbirinden manidar bir farklılık gösterip göstermediğini kararlaştırma imkânı verir (Balcı, 2005). Mann Whitney-U Testi ayrıca yukarıda belirtildiği gibi farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için kullanılır. Araştırmada Kruskal Wallis-H Testinden sonra yapılan çoklu karşılaştırma için Mann Witney-U Testi kullanılmış ve Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Bonferroni düzeltmesi  $p/k$  yani anlamlılık düzeyi / grup sayısı formülü ile belirlenmektedir (Miller, 1991). Bu araştırmada anlamlılık düzeyi bazı analizlerde grup sayısı 3 olduğu için  $0.05/3 = 0.0167$  olarak belirlenmiş ve grup sayısı 5 olan analizler için de 0.010 olarak belirlenmiştir.

Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) varsayımından yola çıkılarak seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiş ve aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. {Puan Aralığı = (En yüksek değer-En düşük değer)/5=0.80}. Böylece aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları ve sayısal değerler Tablo 6'da gösterilmektedir.



**Tablo 6:** Aritmetik Ortalamaların Yorumlamasında Kullanılan Puan Aralıkları ve Değerler

Maddeler	Puan	Puan Aralığı
Hiçbir Zaman	1	1.00–1.80
Nadiren	2	1.81–2.60
Ara sıra	3	2.61–3.40
Çoğu Zaman	4	3.41–4.20
Her Zaman	5	4.21–5.00

Tablo 6’da görüldüğü üzere aritmetik ortalaması 1.00–1.80 olan maddeler “Hiçbir Zaman”, 1.81–2.60 olan maddeler “Nadiren”, 2.61–3.40 olan maddeler “Ara sıra” 3.41–4.20 olan maddeler “Çoğu Zaman” ve 4.21–5.00 olan maddeler “Her Zaman” olarak kabul edilmiştir.

**Nitel boyutta verilerin çözümlenmesinde;** katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme esnasında ses kayıt cihazının kullanılmasında bir sakınca olup olmadığı ve görüşme verilerinin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesine izin verip vermedikleri sorulmuştur. Ön görüşmede araştırmaya katılmayı kabul eden 13 katılımcı, seslerinin kaydedilmesine ve yazılarının saklanmasına izin vermiştir. Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, yazı yoluyla daha derli toplu ve öz yanıt vereceğini söyleyen bazı katılımcılar da görüşme formunda yer alan soruları yazılı olarak yanıtlamışlardır. Daha sonra kayıtlara ve yazılı olarak yanıtlanan formlara ilişkin çözümlene yapılarak bunların ayrıntılı bir şekilde yazılı doküman haline getirilmiş ve tüm görüşme ve yazılar analiz edilmiştir. Araştırma planlama, gözlem, analiz ve raporlama aşamalarında gerçekleştirilmiştir (Kirk ve Miller, 1986; Akt.: Kaya, 2008).

#### **A) Planlama**

Planlama aşamasında,

(1) Araştırma yöntemi olarak "içerik analizi" yönteminin kullanılması, bu yöntem kapsamında olmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme yapılması ve araştırmanın nicel araştırma yöntemleriyle yapılan bölümüyle ilgili olarak karşılaştırma yapmak için kullanılması,

(2) Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için görüşmelere katılan kişilerin amaçlı örneklem kartopu tekniği kullanılarak seçilmesi,

(3) Katılımcıların Şanlıurfa ilinde bir ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerle sınırlı tutulması,

(4) Ölçek ve formların kullanımı öncesi uzman görüşü alınması,

(5) Görüşmecinin katılım düzeyini en alt seviyede tutarak katılımcıların bilgi, görüş ve deneyimlerden yararlanarak ve hem nitelik hem de nicelik açısından olabildiğince fazla veri toplanması,

(6) Görüşmelerde, görüşmenin kaydedilmesinin yanı sıra not tutarak kaydedilmesi mümkün olmayan verilerin tutulması,

(7) Araştırmada yer alan katılımcıların kişisel hayatının korunmasına titizlikle özen gösterilmesi ve görüşme kayıtlarının araştırmacı dışında hiç kimseye dinletilmemesi, ayrıca bir gruptaki üyelere birinin konuyla ilgili olarak dile getirdiği bir görüşün diğer gruptaki üyelerle isim vererek dile getirilmemesi, bu tür bir malzemenin paylaşılması,

(8) Görüşme yapmak için okullara gidilmeden önce telefonla randevu alınarak okullara gidilmesi,

(9) Ayrıca görüşme yapmak için okullara gidilmeden önce görüşme kapsamında sorulacak soruları kapsayan formların ilgili okullara iletilmesi ve dolayısıyla görüşmeye katılacak olan öğretmenlerin bu konularla ilgili uygulamalarını gözden geçirerek hazırlıklı bir şekilde görüşmelere katılmalarının sağlanması ile ilgili kararlar alınmıştır.

## **B) Uygulama (Görüşme ve Analiz)**

Araştırma planlandığı gibi “yarı yapılandırılmış görüşme” yöntemleriyle sürdürülmüştür. Bu yöntemin seçilme nedeni, araştırmanın konusunun doğrudan doğruya “nitelik” ile ilişkili olmasıdır. Nitelik alanında yapılan bir inceleme için en uygun yöntemin “nitel araştırma teknikleri” olması gerektiği görüşünden yola çıkılmıştır. Bu amaçla yapılandırmacı yaklaşım temelli programların uygulanmasında ilköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüş ve deneyimlerinden yararlanılarak veri toplama yoluna gidilmiştir.

Araştırmada yer alan katılımcılara görüşme öncesi araştırmanın amacı detaylı bir şekilde açıklanarak bilgi ve düşüncelerini almak ve deneyimlerinden yararlanmak istenildiği ifade edilmiştir.

Görüşmelerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi amacıyla 4 kişiyle pilot çalışma yapılmış ve bu şekilde araştırmacının ilk kez tecrübe ettiği görüşmeleri yönetmedeki becerisi sınanmak istenmiştir. Bunun yanı sıra soruların yeterli açıklıkta olup olmadığı, elde edilmek istenen bilgileri kapsayacak şekilde düzenlenip düzenlenmediği ve görüşmelerin kayıt altına alınması işlemi de denenmiştir.

Görüşmenin başında katılımcılara görüşmelerin kaydedileceği, daha sonra deşifre edileceği ve deşifre edilen metinlerin analiz edilerek verilerin elde edileceği açıklanmıştır.

Katılımcıların bir kısmı görüşlerini daha iyi dile getirebilmek amacıyla görüşlerinin ses kaydına alınması yerine görüşme formatına uygun sorulara yazılı cevap vermeyi tercih etmişlerdir.

Her bir görüşmenin başında katılımcılara, demografik özelliklerinin alınabilmesi amacıyla bir form ve katılımcılardan bu formları doldurmaları istenmiştir. Formların doldurulmasının ardından görüşmelere başlanmıştır. Her bir görüşmenin yarım saat sürdürülmesi planlanmıştır. Katılımcılara görüşme süresince 3 açık uçlu soru sorulmuştur.

### **C) Analiz**

Görüşmelerin yapılması aşamalarında elde edilen veriler sırasıyla şu işlem basamaklarında analiz edilmiştir.

(1) Öncelikle her bir görüşmede kaydedilen sesler ve yazılı metinler deşifre edilmiştir. Tekrar dinlemelerle veri kaybı olmamasına özen gösterilmiştir. Ses kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Tüm bu işlemler sonunda toplam 90 sayfalık deşifre metin elde edilmiştir.

(2) Konuşma dili ile yazı dili arasındaki farktan dolayı metinler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Konuşmacıların ifade ettikleri görüşlerin anlamlarını yitirmeden Türkçe dilbilgisi kuralları kapsamında yazı diline çevrilmesine özen gösterilmiştir.

(3) Görüşmeler sırasında yapılan konuşmaların kimler tarafından yapıldığı saptanmıştır. Deşifre metinler üzerinde her bir katılımcının dile getirdiği görüşlerin yanına katılımcı kodları kaydedilmiştir.

(4) Bu aşamada istatistiksel analizde kolaylık sağlamak amacıyla deşifre metinler üzerinde kodlama çalışması yapılmıştır. Kodlama yoluyla görüşülen kişinin kim olduğu sembolize edilmiştir.

Kodlama yapılırken, 1 basamaklı kodlama sistemi kullanılmıştır. Görüşme yapılan kişinin görüşülen kaçınıcı kişi olduğu da 1 ve 13 arasında rakamlandırılarak belirtilmiştir. Kodlamaya göre örnek vermek gerekirse:

Ö1: Birinci Öğretmen

Ö2: İkinci Öğretmen

(5) Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmede ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmış ve görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiştir. Görüşmede ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmış, veriler sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiş ve son olarak da benzer ifadelerdeki öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olan ana temaların altlarına eklenmiştir.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi ve ulaşılan bulgularla birlikte bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Nicel boyutta öğretmenlere ölçek uygulanmış ve veriler **Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Program Öğretimsel Liderlik Ölçeği**'ne göre elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Nitel boyutta veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derlenmiştir. Bu görüşmeler, araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanarak katılımcılara dağıtılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular dâhilinde uygulanmış ve elde edilen veriler içerik analizi yapılarak kategorize edilmiş, nicel bulgulara ek olarak ele alınmış ve yorumlanmıştır.

#### 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Ankete katılan 382 öğretmenin cinsiyeti, medeni durumu, meslekteki kıdem süresi, eğitim durumu, kariyeri, okulun bulunduğu yer, önceden yöneticilik görevinde bulunma durumu, branşları, hizmetiçi eğitime katılma durumları Tablo 7'de gösterilmektedir.

**Tablo 7.** Ankete Katılan Kişilere İlişkin Kişisel Bilgiler

<b>Değişkenler</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	161	42.1
	Erkek	221	57.9
<b>Medeni Durum</b>	Bekâr	159	41.6
	Evli	223	58.4
<b>Mesleki Kıdem</b>	0-5 yıl	214	56
	6-10 yıl	116	30.4
	11-15 yıl	37	9.7
	16 yıl ve üzeri	15	3
<b>Eğitim Durumu</b>	Önlisans	0	0
	Lisans	374	97.9
	Yüksek Lisans	8	2.1
	Doktora	0	0
<b>Kariyer</b>	Stajyer Öğretmen	80	20.9
	Öğretmen	287	75.1
	Uzman Öğretmen	15	3.9
	Başöğretmen	0	0
<b>Okulun bulunduğu yer</b>	İl Merkezi	158	41.4
	İlçe	162	42.4
	Köy	62	16.2
<b>Önceden yöneticilik görevinde bulunma</b>	Evet	102	26.7
	Hayır	280	73.3
<b>Branş</b>	Anaokulu Öğretmeni	30	7.9
	Sınıf Öğretmeni	132	34.6
	Alan Öğretmeni	220	57.6
<b>Yapılandırıcı programla ilgili alınan hizmet için eğitim sayısı</b>	0	191	50
	1	85	22.3
	2	56	14.7
	3	28	12.8
	4 ve fazlası	21	5.5

Araştırmanın evreni, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Örneklemi tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 382 öğretmen oluşmuştur. Öğretmenler ve kişisel bilgilerine ilişkin sayısal veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, deneklerin 221’i erkek (% 57.9), 161’i bayan (% 42.1), öğretmenlerden oluşmaktadır. Medeni durumlarına göre denek sayılarına bakıldığında bekâr öğretmen sayısı 159 (%41.6), evli öğretmen sayısı 223’tür (% 58.4). Öğretmenlikteki kıdem durumuna bakıldığında 0-5 yıl arası görev yapan öğretmen sayısı 214 iken (% 56) geriye kalan öğretmenlerin durumuna ilişkin istatistikler şu şekildedir: 6-10 yıl: 116 kişi (% 30.4), 11-15 yıl: 37 kişi (% 9.7), 16-20 yıl: 15 kişidir (% 3). Eğitim durumlarına göre denek dağılımlarına bakıldığında ise lisans mezunu olan öğretmenlerin sayısı 374 iken (% 97.9), yüksek lisans mezunu olanların sayısı 8’dir (% 2.1). Deneklerin kariyer durumlarına bakıldığında 80 stajyer öğretmenin (% 20.9) bulunduğu görülmektedir. Ayrıca deneklerin 287’si öğretmen (% 75.1) ve 15’i de uzman öğretmendir (%3.9). Okulun bulunduğu yere göre ise il merkezinde görev yapan öğretmen sayısı 158’dir (% 41.4). İlçe merkezinde görev yapan 162 (% 42.4) ve köylerde görev yapan 62 öğretmen (% 16.2) bulunmaktadır. Deneklere daha önce yöneticilik görevinde bulunup bulunmadığı sorulmuş ve sonuç olarak 102 öğretmenin (% 26.7) önceden yöneticilik yaptığı ve 280 öğretmenin yöneticilik yapmadığı (% 73.3) görülmüştür. Yöneticilik yapmış öğretmen sayısının çok çıkması köylerde çalışan öğretmenlerin çoğunun aynı zamanda müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmasına bağlanabilir. Branşlara göre bakıldığında deneklerin 30’u anaokulu öğretmenidir (% 7.9), 132’si sınıf öğretmeni iken (% 34.6), 220’si de alan öğretmenidir (% 57.6). Yapılandırmacı yaklaşım temelli programla ilgili kaç tane hizmet için eğitim aldıklarına ilişkin soruya deneklerin verdikleri yanıtlara bakıldığında, 191 öğretmen (% 50) bu konuya ilişkin hiç bir kurs almadığını belirtirken, 85 öğretmen 1 kez (% 22.3), 56 öğretmen 2 kez (% 14.7), 28 öğretmen 3 kez (% 12.8), 21 öğretmen (%5.5) 4 ve daha fazla kez yapılandırmacı yaklaşım temelli programla ilgili kursa veya hizmetiçi eğitime katıldığını belirtmiştir.

#### 4.2. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Kapsamında Öğretimsel Liderlik Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde “İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin uygulamadaki programlar çerçevesindeki öğretimsel liderlik davranışları ne düzeydedir?” şeklinde belirtilen birinci probleme ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Toplanan ölçek verileri analiz edildiğinde toplam üç boyutta ortaya çıkan sonuçlar aşağıda sırasıyla gösterilmiştir.

Yöneticilerin düzenli öğretim ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin sonuç Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8:** Yöneticilerin Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma Düzeyleri

Ölçek Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss
Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma	382	3.55	1.00

Öğretmen görüşleri açısından yöneticilerin “düzenli öğretim ortamı oluşturma” boyutu kapsamındaki öğretimsel liderlik düzeyi için Tablo 8’e bakıldığında, müdürlerin bu davranışları ( $\bar{X} = 3.55$ ) **çoğu zaman** sergiledikleri görülmüştür. Bu açıdan okul müdürlerinin bu davranışları **iyi düzeyde** gösterdikleri söylenebilir. Öztaş’ın (2010) yaptığı araştırmada benzer şekilde; okul müdürlerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışlarına ilişkin öğretim liderliği rollerini % 50 ile % 69 arasındaki seviyelerde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca Tatlılıoğlu ve Okyay (2012), Serin ve Buluç (2012) düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından “çoğu zaman” düzeyinde sergilendiğini belirtmiştir. Gürocak ve Hacıfazoğlu (2012) da yaptığı araştırmada öğretmenlerin, yöneticilerini “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” konusunda yeterli gördüklerini belirtmiştir.

Okullardaki her türlü etkinliği yönlendiren ve okul iklimini belirleyen okul müdürleridir. Yeterli düzeyde “düzenli öğretim ortamı” oluşturmak için yöneticilere bazı görevler düşmektedir. Argon ve Mercan’a (2009) göre öğretimsel açıdan yönetici; okulda alt kültürleri tanıyıp amaçları doğrultusunda fayda sağlamak için olumlu öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturup devam ettirmeli, ayrıca okulun



işlevinin farkında olma, amaçlarını personele yorumlama, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etme, rehberlik ve destek verme, öğrenci başarısını izleme ve yükseltme, vizyon oluşturma, eğitim ve öğretim sürecini denetleme gibi temel uğraşları gerçekleştirmelidir. Okul ikliminin; insanların motivasyonunda, okulla bütünleşmesinde, moral ve performansları üzerinde çok yönlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Şişman, 2004).

Yöneticilerin program liderliği ve rehberlik düzeylerine ilişkin sonuç Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Yöneticilerin Program Liderliği ve Rehberlik Düzeyleri

Ölçek Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss
Program Liderliği ve Rehberlik	382	3.23	1.00

Tablo 9’da yöneticilerin “program liderliği ve rehberlik” boyutu kapsamındaki öğretimsel liderlik düzeyleri incelendiğinde, bu boyut kapsamındaki davranışları öğretmen görüşleri açısından ( $\bar{X}=3.23$ ) **orta düzeyde** gerçekleştirdikleri söylenebilir. Ayrıca araştırmadaki yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan çoğu katılımcıya göre bu düzey daha da düşüktür (Bkz. Tablo 24).

Öztaş’a (2010) göre okul müdürlerinin her şeyden önce sahip oldukları eğitim felsefesinin farkında olmaları ve ilgili alandaki değişimler başta olmak üzere toplumsal değişimin doğasını ve mahiyetini anlayıp bilmeleri, program geliştirme konusunda günün bilgi donanımına sahip olmaları gereklidir. Nitekim öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda da bilgi sahibi olmaları günümüz okul müdürleri için bir zorunluluk haline gelmiştir (Şişman, 2004). Yöneticiler kendilerini bir öğretim lideri olarak görmeli ve okulda eğitim-öğretim etkinliklerine rehberlik etmelidir (Özdemir ve Sezgin, 2002)

Başarılı okul yöneticileri, öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi ve gelişim alanları konusunda etkili bir rehberlik yapmakla beraber öğrencinin başarı düzeyini arttırma, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirme, etkili öğretim konusunda ve denetim sürecinde yol göstererek iyi bir rehber olduklarını kanıtlarlar (Derbedek, 2008). Arslan ve Demirel (2007) yaptıkları çalışmalarında, yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşım temelli program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için velileri bilgilendiremedikleri ve bu nedenle programı yeterince

benimseyemedikleri ve bunun sonucunda öğrenme etkinliklerinde geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Yöneticilerin öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik düzeyleri ilişkin sonuç Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Yöneticilerin Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımcı Öğretimsel Liderlik Düzeyleri

Ölçek Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss
Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımcı Öğretimsel Liderlik	382	3.42	1.09

Yöneticilerin “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutu kapsamındaki öğretimsel liderlik düzeyleri için Tablo 10’a bakıldığında, yöneticilerin bu boyut kapsamındaki davranışları öğretmen görüşleri açısından ( $\bar{X} = 3.42$ ) **yeterli düzeyde** gerçekleştirdikleri söylenebilir. Ayrıca Korkmaz ve Gündüz’ün (2012) dağıtımcı (paylaşımcı) liderlik üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini düşünmektedir.

Özellikle öğretmen motivasyonu için, öğretmenlerin yönetici tarafından desteklenmesi ve çalıştıkları fiziki ortamın özellikleri önemlidir çünkü ortamın rahatlığı ve kendilerinin desteklendiğini hissetmeleri, öğretmenlerin çalışmalarına olumlu yansımaktır (Gürocak ve Hacıfazoğlu, 2012).

Öğretimsel liderlik; başka liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır (Aksoy ve Işık, 2008 ). Bu açıdan müdürün tüm okulun paydaşlarını desteklemesi ve paylaşımcı şekilde onları okul yönetimine katması, değerlerine saygı göstermesi ve biz mantığını vurgulaması okulun bütüncül gelişimine büyük katkı sağlayacağı söylenebilir. Çünkü herhangi bir yapı veya kurum iç ve dış paydaşlar tarafından desteklenmeden değiştirilemez(Özdemir, 1998).

### **4.3. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Kapsamında Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde “İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamadaki programlar çerçevesindeki davranışları ne sıklıkta

göstermektedirler?” şeklinde belirtilen ikinci probleme ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Tablo 11’de öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin “düzenli öğretim ortamı oluşturma” boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme sıklıklarına ilişkin ortalamalar verilmiştir.

**Tablo 11.**Öğretmen Görüşleri Açısından Yöneticilerin “Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma” Boyutuna İlişkin Davranış Gösterme Sıklık Düzeyleri

Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma	N	$\bar{X}$	Ss
23- Okuldaki personelin görev ve sorumluluklarıyla ilgili gerekli iş bölümü yapar.	382	3.78	1.115
24- Okul misyon ve vizyonunun tüm paydaşlar tarafından benimsenmesini sağlar.	382	3.57	1.094
25- Tüm öğrencilere ve öğretmenlere yüksek beklenti ve hedef aşlar.	382	3.48	1.152
26- Okuldaki tüm paydaşların okulun amaçlarını sahiplenmesine liderlik eder.	382	3.45	1.173
30- Okul üyeleriyle açık ve net bir iletişim kurar.	382	3.64	1.197
31-Öğrencilerin gelişimini değerlendirmek amacıyla öğretmenlerle düzenli iletişim kurar.	382	3.44	1.234
32- Yetkisini amaca uygun ve gerekli şekilde kullanır.	382	3.73	1.170
33-Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında tüm paydaşları bilgilendirir.	382	3.51	1.186
34- İlişkilerinde karşılıklı güveni merkeze alır.	382	3.65	1.257
35- Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlar.	382	3.52	1.173
36-Periyodik olarak yapılan toplantılarda eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşip ulaşmadığını öğretmenlerle tartışır.	382	3.58	1.215
37-Gerek toplantılarda gerekse kişisel görüşmelerde öğretmenlere yapıcı eleştirilerde bulunur.	382	3.55	1.137
38- Okulda yaptığı etkinlikler ve yeniliklerle varlığını hissettirir.	382	3.51	1.271
39- Okulda yenilikçi bir ortam oluşturmaya çalışır.	382	3.48	1.192
40-Öğrencilerin gelişimi için rehberlik servisinin etkin kullanımını sağlar.	382	3.32	1.180
41- Öğretmen ve öğrencilerin sorunlarını dinlemek için zaman ayırır.	382	3.54	1.222
42- Değerlendirmeyi güvenilir ölçütlere dayandırır.	382	3.42	1.201
43-Öğretim yılı sonunda öğretmenlerin yıl boyunca gerçekleştirdikleri etkinliklerin paylaşıldığı ortamlar hazırlar.	382	3.45	1.174
44- Kurumunda yapılan denetim ve rehberlik çalışmalarında yapılan tavsiyelere uyulmasını sağlar.	382	3.59	1.153
45- Okulda olumlu bir iklimin oluşması için çaba sarf eder.	382	3.76	1.188
46- Okulda yenilenmeyi veya yenilikçiliği vurgular.	382	3.67	1.258

Tablo 11'e bakıldığında öğretmen görüşleri açısından yöneticilerin "düzenli öğretim ortamı oluşturma" boyutu kapsamındaki öğretimsel liderlik davranışlarını 40. maddedeki davranış hariç "çoğu zaman" gösterdikleri belirlenmiştir. "Öğrencilerin gelişimi için rehberlik servisinin etkin kullanımını sağlar"(Md. 40,  $\bar{X}$ =3.32) davranışı müdürlerin "ara sıra" gösterdiği davranış olduğu görülürken, okullarda yöneticiler tarafından "çoğu zaman" gösterilen ilk üç davranışın sırasıyla "Okuldaki personelin görev ve sorumluluklarıyla ilgili gerekli iş bölümü yapar" (Md. 23,  $\bar{X}$  = 3.78), "Okulda olumlu bir iklimin oluşması için çaba sarf eder" (Md. 45,  $\bar{X}$  = 3.76) ve "Yetkisini amaca uygun ve gerekli şekilde kullanır"(Md. 32,  $\bar{X}$  = 3.73) olduğu görülmektedir.

Tablo 11'de görüldüğü bir madde hariç tüm maddelerdeki davranışların "çoğu zaman" gösterildiği görülmektedir. Nitekim, Tatlılıoğlu ve Okyay (2012), Serin ve Buluç (2012) düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda yer alan davranışların yöneticiler tarafından "çoğu zaman" düzeyinde sergilendiğini belirtmiştir. Gürocak ve Hacıfazoğlu da (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, yöneticilerini "düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma" konusunda yeterli gördüklerini belirtmiştir. Bu açıdan araştırma sonucu alan yazınla tutarlılık göstermektedir.

Tablo 11'de öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin "düzenli öğretim ortamı oluşturma" boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme sıklık düzeylerine göre bu kapsamda en az gösterilen davranışlar sırasıyla "Öğrencilerin gelişimini değerlendirmek amacıyla öğretmenlerle düzenli iletişim kurar". ( Md. 31,  $\bar{X}$  = 3.44 ), "Değerlendirmeyi güvenilir ölçütlere dayandırır." (Md. 42,  $\bar{X}$  = 3.42) ve "Öğrencilerin gelişimi için rehberlik servisinin etkin kullanımını sağlar." (Md. 40,  $\bar{X}$  = 3.32) davranışları olduğu görülmektedir.

Bir eğitim örgütünün ikliminde rol oynayan en önemli iki etken, öğretmen ve yöneticidir (Bursalıoğlu, 2005). Bu açıdan, iyi bir eğitim ve öğretim ikliminin oluşturulmasında öğretmen ve yönetici arasında sağlıklı bir iletişim olmasının gerekli olduğu söylenebilir. Okulda olumlu bir iklimin oluşması için çaba sarf etmeye çalışan bir idarecinin iletişime önem vermesi gerekir.

Tablo 12’de öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin “program liderliği ve rehberlik” boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme sıklıklarına ilişkin ortalamalar verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmen Görüşleri Açısından Yöneticilerin “Program Liderliği ve Rehberlik ” Boyutuna İlişkin Davranış Gösterme Sıklık Düzeyleri

Program Liderliği ve Rehberlik	N	$\bar{X}$	Ss
1- Öğretmenlere yeni veya çağdaş yöntemleri kullanmaları için rehberlik eder.	382	3.15	1.281
2- Öğretmenleri yeni programlar için hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarını etkin kullanmaları için teşvik eder.	382	3.46	1.217
3- Yeni programın getirdiği ders içi ve dışı etkinliklerin uygulanıp uygulanmadığını takip eder.	382	3.23	1.196
4- Yapılandırmacılık ve yeni program hakkında yeterli bilgiye sahiptir.	382	3.40	1.104
5- (Portfolyo, performans görevi... vb.) alternatif ölçme tekniklerinin kullanılmasını destekler.	382	3.42	1.165
6- Yeni ölçme değerlendirme şekillerine ilişkin öğretmenlerin yeni bilgi ve deneyimler kazanmasını sağlar.	382	3.25	1.197
7- Öğretmenlerin alternatif ölçme tekniklerini kullanıp kullanmadığını takip eder.	382	3.02	1.184
8- Kişisel gelişimleri konusunda öğretmenlere rehberlik eder.	382	3.17	1.245
9- Okul ve öğrenci başarısı için özel gayret sarf eden öğretmenleri ödüllendirir.	382	2.97	1.325
10- Hizmet içi eğitim faaliyetlerine başvurmaları için öğretmenleri teşvik eder.	382	3.27	1.301
11- Öğretmenleri eğitimdeki iyi uygulamalar hakkında bilgilendirir.	382	3.31	1.235
12- Öğretmenlerin öğretimsel gereksinimlerini belirlemek amacıyla sınıf içi gözlemler yapar.	382	3.17	1.252
27- Yıl boyunca öğretmenlere ders planlama, ders işleme, ölçme ve değerlendirme konusunda rehberlik eder.	382	3.20	1.272
28- Okul laboratuvarlarını yeterli ve kullanıma hazır halde bulundurur.	382	3.02	1.253
29- Öğretim programını değerlendirme ve geliştirme konusunda bilgi sahibidir.	382	3.45	1.182

Müdürlerin öğretmen görüşlerine göre “program liderliği ve rehberlik“ boyutu kapsamındaki davranışları göstermelerine ilişkin sıklık düzeyleri Tablo 12’de gösterilmiştir. Müdürlerin “çoğu zaman” gösterdikleri davranışlar şunlardır: “Öğretmenleri yeni programlar için hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarını etkin kullanmaları için teşvik eder.” (Md. 2,  $\bar{X} = 3.46$ ), “Öğretim programını değerlendirme ve geliştirme konusunda bilgi sahibidir.” (Md. 29,  $\bar{X} = 3.46$ ) ve “(Portfolyo, performans görevi... vb.) alternatif ölçme tekniklerinin kullanılmasını

destekler.” (Md.5,  $\bar{X} = 3.42$ ). Bu üç madde dışındaki diğer on iki madde de müdürlerin “ara sıra” gösterdiği davranışlar kategorisine girmektedir. Bu boyutta en az gösterilen davranışlar olarak “Okul laboratuvarlarını yeterli ve kullanıma hazır halde bulundurur. “ ( Md.28,  $\bar{X} = 3.02$  ) ve “Öğretmenlerin alternatif ölçme tekniklerini kullanıp kullanmadığını takip eder.”(Md.7,  $\bar{X} = 3.02$  ) davranışları sıralanabilir. Burada dikkat çeken durum ise yapılandırmacı yaklaşım temelli programda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin önem kazanmasıdır, müdürlerin “çoğu zaman” yapılandırmacı yaklaşım temelli ölçme tekniklerini kullanımı için öğretmenleri teşvik ettikleri görülse de bu konudaki takipler “ara sıra” olmaktadır.

“Program liderliği ve rehberlik,” öğretimsel liderlik açısından müdürlerde bulunması gereken önemli bir özelliktir, müdürün yeri geldiği zaman öğretimsel lider olarak destek sağlaması ve vereceği desteğe ilişkin de yeterli bilgi sahibi olması gerektiği söylenebilir. Sindhvad (2009) araştırmasında öğretimsel destek olma düzeyinin, müdürlerin kendilerini bu konuda yetkin ve öğretmenleri öğrenci başarısı için yönlendirmede kabiliyetli görme düzeylerine bağlı olduğunu belirtmiş ve ayrıca müdürlerin; mesleki gelişimi, öğretimsel gözetimi ve sınıf kaynaklarını kullandırmayı, öğretmenin gelişimini sağlamada etkili araçlar olarak gördüğünü belirtmiştir.

Arslan ve Demirel (2007) ise yaptıkları çalışmalarında, yöneticilerin yapılandırmacılık yaklaşım temelli program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için öğrencilerin ailelerini bilgilendiremedikleri ve öğrenme etkinliklerinde geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Tablo 13’te öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutundaki öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme sıklıklarına ilişkin ortalamalar verilmiştir.

**Tablo 13.** Öğretmen Görüşleri Açısından Yöneticilerin “Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik” Boyutuna İlişkin Davranış Gösterme Sıklık Düzeyleri

Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik	N	$\bar{X}$	Ss
13- Okulla ilgili alınacak kararlarda öğretmen, öğrenci ve velilerin fikirlerini ifade edecekleri ortam hazırlar.	382	3.34	1.242
14- Eğitim-öğretim etkinliklerinin sağlıklı yürütülmesinde tüm paydaşların (öğretmen, veli... vb.) rol almasını sağlar.	382	3.37	1.221
15- Tüm okul çalışanlarının ve öğrencilerinin duygu, düşünce ve gereksinimlerine önem verir.	382	3.38	1.255
16- Okul yönetiminde ben değil biz mantığını önemser.	382	3.52	1.320
17- Okul paydaşlarının (öğrenci, veli, öğretmen vb ) değerlerine saygı gösterir.	382	3.66	1.206
18- Okuldaki öğretmenlere, okul ve öğrenci gelişimine liderlik yapmaları için destek verir.	382	3.58	1.196
19- Okuldaki öğretim başarısının artması için gerekli kaynakları sağlar.	382	3.47	1.186
20- Sınıflarda etkin öğrenme ve öğretme tekniklerini uygulamak için uygun ortam hazırlar.	382	3.35	1.190
21- Derslerde kullanılan araç-gereçlerin amaca uygun olarak seçilmesini sağlar.	382	3.27	1.196
22- Öğretim süresinin etkili kullanılmasını sağlar.	382	3.50	1.159

Tablo 13’te “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımçı öğretimsel liderlik” boyutunun maddelerine ilişkin ortalamalar verilmiştir. Bu boyutta en sık gösterilen davranışlar olarak “Okul paydaşlarının (öğrenci, veli, öğretmen... vb. ) değerlerine saygı gösterir.” (Md.17,  $\bar{X} = 3.66$ ), “Okuldaki öğretmenlere, okul ve öğrenci gelişimine liderlik yapmaları için destek verir.” (Md.18,  $\bar{X} = 3.58$ ), “Okul yönetiminde ben değil biz mantığını önemser.” (Md.16,  $\bar{X} = 3,50$ ), “Öğretim süresinin etkili kullanılmasını sağlar.” (Md.22,  $\bar{X} = 3.52$ ) ve “Okuldaki öğretim başarısının artması için gerekli kaynakları sağlar.” (Md.19,  $\bar{X} = 3.47$ ) davranışları sıralanabilir. Bu maddeler “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımçı öğretimsel liderlik” boyutunda müdürlerin “çoğu zaman” gösterdiği davranışlar arasında yer almaktadır. Diğer davranışlara nazaran bu boyutta en az gösterilen davranışlar ise “Derslerde kullanılan araç-gereçlerin amaca uygun olarak seçilmesini sağlar.”(Md.21,  $\bar{X} = 3.27$ ), “Sınıflarda etkin öğrenme ve öğretme tekniklerinin uygulanması için uygun ortam hazırlar.” (Md.20,  $\bar{X} = 3.35$ ), “Okulla ilgili alınacak kararlarda öğretmen, öğrenci ve velilerin fikirlerini ifade edecekleri ortam hazırlar.” (Md. 13,  $\bar{X}=3.34$ ) davranışlarıdır.

Öğretimin desteklenmesi açısından bakıldığında “kaynak sağlamanın ve öğretim süresini etkili takip etmenin” çok önemli olduğu söylenebilir. Nitekim Nurluöz, Birol ve Silman (2010) bir öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin görevlerini sayarken bu araştırmanın sonuçları ile tutarlı olarak “program amaçlarına ulaşılması için gerekli kaynakları sağlama ve sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması yönünde öğretmenlere rehberlik etme” davranışlarını başlıca öğretimsel liderlik görevleri olarak sıralamıştır.

Paylaşımçı liderlik açısından bakıldığında ise “başkalarının liderliğine destek, değerlerine saygı ve kurumda biz mantığının oluşturulmasının” önemli olduğu söylenebilir. Can’ın (2011) da belirttiği gibi mevcut liderliği yeniden tanımlama çabalarının kökeni olarak; liderlikle ilgili sorumluluk, görev paylaşım düşüncelerine ve özel rollere sarılmaktan çok örgütlere nüfuz eden liderliğin kabul edilmesine dayanır, bu nedenle öğretmen liderliğinin kapsamı, zaman zaman “paylaşımçı / dağılımlı liderlik” hakkındaki modern tartışmalarla uyumaktadır.

Baloğlu (2011) paylaşımçı / dağıtımcı liderliğin diğer liderlik teorileri ve yaklaşımlarıyla doğrudan veya dolaylı bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmiş, fakat diğerleri arasında, dağıtımcı liderliğin en çok yapılandırmacı liderlik yaklaşımıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada alan yazınla tutarlı olarak, paylaşımçı liderliğe ilişkin maddeler bir boyutta toplanmıştır. “Başkalarının liderliğine destek, değerlerine saygı ve biz mantığı” durumlarının öğretimsel liderlikte önemli davranışlar haline gelmeye başladığı söylenebilir. Geçmiş yıllara baktığımız da ise (Walker, 2002) geleneksel okullar, öğretmenlerle liderliği paylaşmayı teşvik etmediği gibi, öğrencileri müfredatla ilgili karar verme ve kendi gelişimlerini değerlendirme sürecine de dâhil etmemiştir.

#### **4.4. Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değişkenlere Göre Bulgu ve Yorumları**

Bu bölümde “Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri öğretmenlerin; Cinsiyetlerine, Medeni durumlarına, Kıdemlerine, Eğitim durumlarına, Kariyer Basamaklarına, Okulun bulunduğu yere, Branşlarına,



Yapılandırmacı yaklaşım temelli programla ilgili aldıkları eğitim sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?’’ sorularına cevap aranmıştır.

#### 4.4.1. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Sonuçları

Tablo 14’te yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşım temelli programlar kapsamındaki öğretim liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Mann Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 14.** Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma	1.Erkek	221	193.52	42768.00	17344.000	.675
	2.Kadın	161	188.73	30385.00		
Program Liderliği ve Rehberlik	1.Erkek	221	194.22	42922.00	17190.000	.573
	2.Kadın	161	187.77	30231.00		
Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik	1.Erkek	221	195.29	43159.50	16952.500	.431
	2.Kadın	161	186.30	29993.50		

p>.05

Tablo 14’e göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını içeren “düzenli öğretim ortamı oluşturma” (U= 17344.000, p>.05), “program liderliği ve rehberlik” (U=17190.000, p>.05), “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımçı öğretimsel liderlik” (U=16952.500, p>.05) boyutlarında öğretmen görüşlerine göre istatistiksel olarak cinsiyet açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Bu boyutlarda öğretmen görüşleri açısından anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin üç boyutta da bayan öğretmenlere nazaran daha yüksek sıra ortalamasına sahiptirler; kısacası, erkek öğretmenler

müdürlerin daha fazla öğretimsel liderlik davranışları gerçekleştirdiğini düşünmektedirler. Aksoy'un (2006), Baş ve Yıldırım (2010), Saygınar (2006) ve Taş'ın (2000) yaptığı araştırmalarda da öğretimsel liderlik rollerinin düzeylerine ilişkin değerlendirmelerde cinsiyetlerine göre bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç alan yazınla tutarlılık göstermektedir.

#### 4.4.2. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Duruma Göre Sonuçları

Yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşım temelli programlar kapsamındaki öğretim liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15.** Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Duruma Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma	1.Bekar	159	206.87	32892.50	15284.500	.022*
	2.Evli	223	180.54	40260.50		
Program Liderliği ve Rehberlik	1.Bekar	159	202.27	32161.00	16016.000	.107
	2.Evli	223	183.82	40992.00		
Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik	1.Bekar	159	207.27	32956.00	15221.000	.018*
	2.Evli	223	180.26	40197.00		

\*p ≤ .05

Tablo 15'e bakıldığında öğretmen görüşlerine göre “düzenli öğretim ortamı oluşturma” (U=15284,500, p<.05), “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımçı öğretimsel liderlik” (U=15221,000, p<.05), boyutlarında öğretmen görüşlerine göre medeni durum açısından bekâr öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı fark bulunmuştur, fakat “program liderliği ve rehberlik” (U=16016,000,p>.05) boyutunda

iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre “düzenli öğretim ortamı oluşturma” boyutunda bekâr öğretmenler (Sıra Ort.=206.87) evli öğretmenlere göre (Sıra Ort.180.54) yöneticilerin daha fazla “düzenli öğretim ortamı oluşturma” davranışları gösterdiğini düşünmektedirler. Aynı şekilde “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutuna bakıldığında ise bekâr öğretmenler (Sıra Ort.= 207.27) evli öğretmenlere (Sıra Ort.= 180.26) göre yöneticilerin daha fazla “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” davranışları gösterdiğini düşünmektedirler.

Bu durum, bekâr öğretmenlerin genelde yeni atanmış veya görevin ilk yıllarında olmasından dolayı müdürlerle daha fazla iletişim içerisinde bulunmasına ve okul idaresinden daha fazla destek almalarına bağlanabilir. Bekâr öğretmenler, okul yöneticilerinin etkili iletişim, okul iklimi kurmada ve aynı zamanda öğretimin desteklenmesi, okulda paylaşımcılığın oluşturulması konularında müdürlerin yeterli olduğunu düşünmektedirler.

#### **4.4.3. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Sonuçları**

Tablo 16’da yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşım temelli programlar kapsamındaki öğretim liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Mann Whitney-U Testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 16:** Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma	1.Lisans	374	192.36	71942.00	1175.000	.299
	2.Yüksek Lisans	8	151.38	1211.00		
Program Liderliği ve Rehberlik	1.Lisans	374	190.82	71365.00	1240.000	.407
	2.Yüksek Lisans	8	223.50	1788.00		
Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik	1.Lisans	374	191.87	71759.00	1358.000	.655
	2.Yüksek Lisans	8	174.25	1394.00		

p>.05

Örnekleme; il merkezi, ilçe ve köyler şeklinde kapsamlı alınmasına rağmen ölçek katılımcılarından sadece 8 tanesinin yüksek lisans mezunu ve diğerlerinin de lisans mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum ildeki yeni göreve atanan öğretmen sayısının yüksekliğine bağlanabilir. “Düzenli öğretim ortamı oluşturma” (U=1175.000, p>.05), “program liderliği ve rehberlik” (U=1240.000, p>.05), “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımçı öğretimsel liderlik” (U=1358.000, p>.05) boyutlarındaki veriler Mann Whitney-U Testi yoluyla eğitim durumuna göre hesaplanmış, gruplar arası herhangi bir fark bulunamamıştır. Yılmaz (2010) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre öğretimsel liderliğin boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ve farklı eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin görüşlerinin birbirine benzer olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç çalışmanın bu bölümündeki bulguyla tutarlılık göstermektedir. Baş ve Yıldırım’a (2010) göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları incelenirken çok az sayıda çalışmada eğitim durumu bir değişken olarak değerlendirilmiştir. Fakat, Baker ve Cooper’a (2005) göre güçlü bir eğitim geçmişi olan müdürler daha iyi öğrenci başarıları sağlamaktadırlar.

#### 4.4.4. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Önceki Yöneticilik Durumuna Göre Sonuçları

Tablo 17’de yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşım temelli programlar kapsamındaki öğretim liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri açısından önceden yöneticilik yapıp yapmama durumlarına göre anlamlı fark olup olmadığını ölçen Mann Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 17.** Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Önceki Yöneticilik Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	Yöneticilik Durumu	N	Sıra Ort	Sıra Top	U	p
Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma	1.Yöneticilik Yaptım	102	177.55	18110.50	12857.500	.136
	2.Yöneticilik Yapmadım	280	196.58	55042.50		
Program Liderliği ve Rehberlik	1.Yöneticilik Yaptım	102	179.75	18334.50	13081.500	.209
	2.Yöneticilik Yapmadım	280	195.78	54818.50		
Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik	1.Yöneticilik Yaptım	102	171.24	17466.50	12213.500	.030*
	2.Yöneticilik Yapmadım	280	198.88	55686.50		

\*p ≤ .05

Tablo 17’ye bakıldığında katılımcılardan 102’si daha önceden yöneticilik yaptıklarını 280 tanesi de yöneticilik yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre Mann Whitney-U Testi sonuçlarına bakıldığında “düzenli öğretim ortamı oluşturma” (U=12857.500, p>.05) ve “program liderliği ve rehberlik” (U=13081.500, p>.05) boyutlarında öğretmenlerin görüşlerine göre katılımcıların daha önce yöneticilik yapıp yapmama durumlarına ilişkin gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımçı öğretimsel liderlik” (U=12213.500,p<.05) boyutunda yöneticilik hiç yapmamış öğretmenler lehine bir sonuç çıkmıştır. Buna göre “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımçı

öğretimsel liderlik” boyutunda, yöneticilik yapmadığını belirten öğretmenler (Sıra Ort.= 198.88) önceden yöneticilik yapmış öğretmenlere göre (Sıra Ort. 171.24) yöneticilerin daha fazla öğretimi destekleyici ve paylaşımcı öğretimsel liderlik davranışları gösterdiğini düşünmektedir. Yöneticilik yapmış olan öğretmenlerin, müdürlerini hiç yöneticilik yapmamış öğretmenler aksine daha az yeterli gördükleri söylenebilir. Bu açıdan, yöneticilik yapmamış öğretmenler, müdürlerin öğretimi destekleyecek adımlar attığını, kendilerini daha fazla yönetime dâhil ettiği ve söz hakkı tanıdığı şeklinde düşünüyor olabilir. Yöneticilik yapmış öğretmenlerin, yöneticilik yapmamış öğretmenlere nazaran yöneticileri bu konuda yetersiz görmeleri eski deneyimlerine ve kendilerinin bu işi önceden yapmış olmalarına bağlanabilir.

#### 4.4.5. Yöneticilerin Uygulamadaki Programlar Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Durumuna Göre Sonuçları

Tablo 18’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem durumlarına göre yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşım temelli programlar kapsamındaki öğretim liderliği düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 18.** Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ort	Sd	$\chi^2$	P	Anlamlı Fark
Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma	0-5 yıl	214	193.82	3	1.282	.733	
	6-10 yıl	116	183.46				
	11-15 yıl	37	194.80				
	16 yıl ve üzeri	15	212.43				
	Toplam	382					
Program Liderliği ve Rehberlik	0-5 yıl	214	194.27	3	3.562	.313	
	6-10 yıl	116	181.34				
	11-15 yıl	37	189.30				
	16 yıl ve üzeri	15	235.93				
	Toplam	382					

**Tablo 18.** Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Devamı)

	0-5 yıl	214	197.08			
Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik	6-10 yıl	116	178.40			
	11-15 yıl	37	187.76	3	3.402	334
	16 yıl ve üzeri	15	222.43			
	Toplam	382				

p>.05

Tablo 18’deki veriler incelendiğinde “düzenli öğretim ortamı oluşturma“ [ $\chi^2(N=382)=1.282, p>.05$ ], “program liderliği ve rehberlik” [ $\chi^2(N=382)=3.562, p>.05$ ] , “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” [ $\chi^2(N=382)=3.402, p>.05$ ] boyutlarında öğretmen görüşlerine göre kıdemler arası anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir, fakat sıra ortalamalarına bakıldığında her üç boyutta 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara nazaran daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Meslekte uzun yıllar çalışan öğretmenler yöneticileri daha fazla öğretimsel lider olarak görmektedirler. Nitekim Yılmaz (2010) yaptığı araştırmada kıdem açısından bir anlamlı farklılık bulamamakla birlikte, öğretimsel liderliğin tüm boyutları birlikte ele alındığında kıdem değişkenine göre 21-25 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin öğretimsel liderliğin “okul amaçlarının belirlenmesi, paylaşılması; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; öğretmenlerin desteklenmesi, geliştirilmesi ve düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” davranış boyutlarına ilişkin daha olumlu algılar içinde olduklarını belirtmiştir. Diğer araştırmalarda da benzer şekilde (Gürsun, 2007; Ayaz, 2007; Kaya, 2008) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının yönetim kıdemine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

#### **4.4.6. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kariyer Durumuna Göre Sonuçları**

Tablo 19’da araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer durumlarına göre yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşım temelli programlar kapsamındaki öğretim liderliği düzeylerine ilişkin görüşleri arasındaki anlamlı farkı bulmak için Kruskal

Wallis-H Testi kullanılmış ve farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için de Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır.

**Tablo 19.** Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kariyer Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kariyer	N	Sıra Ort	Sd	$\chi^2$	P	Anlamlı Fark
Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma	Stajyer Öğretmen	80	213.66	2	4.369	.113	
	Öğretmen	287	184.84				
	Uzman Öğretmen	15	200.63				
	Toplam	382					
Program Liderliği ve Rehberlik	Stajyer Öğretmen	80	215.03	2	5.924	.052	
	Öğretmen	287	183.59				
	Uzman Öğretmen	15	217.30				
	Toplam	382					
Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik	Stajyer Öğretmen	80	222.64	2	8.533	.014*	Stajyer Öğretmen - Öğretmen
	Öğretmen	287	182.25				
	Uzman Öğretmen	15	202.37				
	Toplam	382					

\*p ≤ .016 (Bonferroni Düzeltmesi)

Tablo 19’da görüldüğü gibi “düzenli öğretim ortamı oluşturma” [ $\chi^2(N=382)=4,369$ , p>.05], “program liderliği ve rehberlik” [ $\chi^2(N=382)=5,924$ , p>.05] boyutlarında öğretmenlerin görüşlerine göre gruplar arası bir fark bulunamamıştır, “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımçı öğretimsel liderlik” [ $\chi^2(N=382)=8,533$ , p<.05] boyutunda ise anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruba da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Mann-Whitney-U testi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi uygulanarak tüm etkiler için anlamlılık düzeyi 0,0167 olarak kabul edilmiştir.

Mann Whitney-U Testi sonucunda “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımçı öğretimsel liderlik” boyutunda görevinin ilk yılında olan stajyer öğretmenler ile öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımçı öğretimsel liderlik” boyutunda stajyer öğretmenler (Sıra Ort.= 222.64)



diğer öğretmenlere göre (Sıra Ort.= 182.25 ) “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutunda yöneticilerin yeterli davranışları gösterdiğini düşünmektedirler. Bu açıdan stajyer öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran, yöneticilerin öğretime daha fazla destek verdiklerini ve onları paylaşımcı buldukları söylenebilir. Bu durum görevinde daha yeni olan stajyer öğretmenlerin yeni oldukları için yöneticiler ile daha fazla iletişimde olmalarına ve birçok konuda yöneticilerden destek almalarına bağlanabilir.

#### 4.4.7. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Yere Göre Sonuçları

Tablo 20’de araştırmaya katılan öğretmenlerin okulun yerleşim yerine göre yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşım temelli programlar kapsamındaki öğretim liderliği düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları gösterilmiştir ve anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

**Tablo 20.**Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Yere Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yerleşim	N	Sıra Ort	Sd	$\chi^2$	P	Anlamlı Fark
Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma	İl Merkezi	158	170.83	2	10.678	.005*	Köy - İl Merkezi
	İlçe	162	201.02				
	Köy	62	219.30				
	Toplam	382					
Program Liderliği ve Rehberlik	İl Merkezi	158	174.09	2	9.723	.008*	Köy - İl Merkezi
	İlçe	162	195.85				
	Köy	62	224.51				
	Toplam	382					
Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımcı Öğretimsel Liderlik	İl Merkezi	158	164.02	2	17.939	.000*	Köy - İl Merkezi
	İlçe	162	205.82				
	Köy	62	224.10				
	Toplam	382					

\*p ≤ .016 (Bonferroni Düzeltmesi)

Tablo 20’de görüldüğü gibi “düzenli öğretim ortamı oluşturma” [ $\chi^2(N=382)=10.678$ ,  $p<.016$ ] boyutunda öğretmen görüşleri açısından okulun bulunduğu yere göre anlamlı fark bulunmuştur. Okulun bulunduğu yer müdürlere ilişkin “düzenli öğretim ortamı oluşturma” boyutunu öğretmenler görüşlerine göre etkilemektedir. Farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney-U Testleri yapıldı ve bu testin sonuçlarına göre “düzenli öğretim ortamı oluşturma” boyutunda il merkezi ve köyde bulunan okullar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın ise köyde bulunan okulları lehine çıktığı görülmüştür. Buna göre “düzenli öğretim ortamı oluşturma” boyutunda köyde görev yapan öğretmenler (Sıra Ort.= 219.30) il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre (Sıra Ort.= 182.25 ) düzenli öğretim ortamının oluşturulması boyutunda yöneticilerin yeterli davranışları gösterdiğini düşünmektedirler.

“Program liderliği ve rehberlik” [ $\chi^2(N=382)=9.723$ ,  $p<.016$ ] boyutunda da okulun bulunduğu yere göre anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenler görüşlerine göre okulun bulunduğu yer, “program liderliği ve rehberlik” boyutunu etkilemektedir. Bu boyuttaki merkezi ve köyde bulunan okullar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın ise köy okulları lehine çıktığı görülmüştür. Buna göre “program liderliği ve rehberlik” boyutunda köyde görev yapan öğretmenler (Sıra Ort.= 224.51) il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre (Sıra Ort.= 174.09) “program liderliği ve rehberlik” boyutunda yöneticilerin yeterli davranışları gösterdiğini düşünmektedirler.

“Öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutunda aynı şekilde [ $\chi^2(N=382)=17.939$ ,  $p<.016$ ] anlamlı fark bulunmuştur. “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutu okulun bulunduğu yer veya yerleşimden öğretmenler görüşlerine göre etkilenmektedir. “Öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik boyutunda yine il merkezi ve köyde bulunan okullar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yine diğer boyutlarla tutarlı şekilde anlamlı farkın köydeki okullar lehine çıktığı görülmüştür. Buna göre “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutunda köyde görev yapan öğretmenler (Sıra Ort.= 224.10) il merkezinde görev yapan öğretmenlere

göre (Sıra Ort. = 164.02) öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik boyutunda yöneticilerin yeterli davranışları gösterdiğini düşünmektedirler.

Üç boyut da birlikte değerlendirilecek olursa köyde görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinden anlamlı yönde farklılaştığı; bu farklılaşmanın ise üç boyutta da köyde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Bu sonucun şaşırtıcı olduğu söylenebilir çünkü alan yazın incelendiğinde il merkezlerinde görev yapan müdürlerin genelde daha deneyimli, uzun yıllar çalışmış müdürler olduğu ve il merkezinin avantajları nedeniyle liderlik görevlerini daha iyi yerine getirdikleri görülmektedir. Nitekim Gümüşeli (2009), köy gibi kırsal kesimde görev yapan okul müdürlerinin yönetim kıdemlerinin de genellikle 1-5 yıl arasında çalışan kişiler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca il merkezlerinin ilçe ve köylere göre sahip olduğu birçok avantaj farkın il merkezine lehine çıkmasını gerektirmektedir.

Baş ve Yıldırım (2010) ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutu, görev yaptıkları yerleşim birimine göre farklılık göstermekte olduğu ve ortaya çıkan bu farklılığın ise köy ve kasabalarda görev yapan okul müdürleri ile il merkezinde görev yapan okul müdürleri arasında olduğu anlaşılmış olup; bu farklılığın il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu müdürleri lehine olduğu saptanmıştır. Yine benzer şekilde Şişman’ın (1997) Eskişehir il merkezinde yapmış olduğu araştırmasında merkez okullar ile kenar mahalle okullarındaki okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını karşılaştırılmış, anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen merkez okullardaki okul müdürlerinin, kenar mahallede görev yapan okul müdürlerine nazaran daha yüksek oranda öğretim liderliği davranışları gösterdikleri ortaya konulmuştur.

Tüm bu sonuçları, araştırmaları ve verileri incelediğimizde sonucun il merkezindeki okullar lehine çıkması beklenirken bu şekilde köy okulları lehine çıkması, yıllarca çalışmış müdürlere nazaran yeni üniversite mezunu veya daha taze bilgilerle mezun olan müdürlerin yapılandırmacı yaklaşım temelli programlar kapsamında daha iyi öğretimsel liderlik, program liderliği yapabilmekte ve yaşları gereği daha olumlu atmosfer içerisinde öğretmenlerle iletişim kurabilmekte, paylaşımcı olmakta ve genç yaşta müdür olmanın verdiği heyecanla daha iyi çalışmakta olmalarına bağlanabilir.

#### 4.4.8. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlara Göre Sonuçları

Tablo 21’de araştırmaya katılan öğretmenlerin branş durumlarına göre yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşım temelli programlar kapsamındaki öğretim liderliği düzeylerine ilişkin görüşleri arasındaki farkı bulmak için Kruskal Wallis-H Testi ile analiz edilmiş ve anlamlı farklılığın yönünü bulmak için Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Bonferroni düzeltmesi uygulanarak tüm etkiler için anlamlılık düzeyi 0,0167 olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 21.** Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşlara Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	Sıra Ort	Sd	$\chi^2$	P	Anlamlı Fark
Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma	Anaokulu Öğrt	30	151,77				
	Sınıf Öğrt	132	207,65	2	7,039	,030	
	Alan Öğrt	220	187,23				
	Toplam	382					
Program Liderliği ve Rehberlik	Anaokulu Öğrt	30	164,87				
	Sınıf Öğrt	132	203,98	2	3,704	,157	
	Alan Öğrt	220	187,64				
	Toplam	382					
Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımcı Öğretimsel Liderlik	Anaokulu Öğrt	30	150,62				SınıfÖğrt-A.O.Öğrt
	Sınıf Öğrt	132	216,21	2	12,283	,002*	ve SınıfÖğrt-AlanÖğrt
	Alan Öğrt	220	182,25				
	Toplam	382					

\*p ≤.016 (Bonferroni Düzeltmesi)

Tablo 21’de görüldüğü gibi “düzenli öğretim ortamı oluşturma” boyutunda [ $\chi^2(N=382)=7.039$ ,  $p>.016$ ] öğretmen görüşleri arasında branşlara göre anlamlı fark bulunamamıştır. “Program liderliği ve rehberlik” [ $\chi^2(N=382)=3.704$ ,  $p>.016$ ] boyutunda ise branşlara göre öğretmen görüşleri arasında da anlamlı fark bulunamamıştır. Fakat, “Öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutunda gruplar arası anlamlı fark bulunmuştur [ $\chi^2(N=382) = 12.283$ ,  $p<.016$ ].

“Öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutunda aynı şekilde fark; sınıf öğretmenleri ve anaokulu öğretmenleri arasında bulunmuş, sınıf öğretmenleri lehine çıkmıştır. Buna göre “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutunda sınıf öğretmenleri (Sıra Ort.= 216.21) anaokulu öğretmenlerine nazaran (Sıra Ort.=150.62) yöneticilerin bu kapsamdaki davranışlarını iyi düzeyde gösterdiğini düşünmektedirler. Ayrıca sınıf öğretmenleri (Sıra Ort.= 216.21) ile branş öğretmenleri (Sıra Ort.=182.25) arasında sınıf öğretmenleri lehine bir fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutu kapsamındaki davranışlarına ilişkin daha olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir.

Kaya (2008), Argon ve Mercan (2009) ve Taş (2000) araştırmalarında branş değişkenleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine sahip olmalarına ilişkin görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmamıştır. Fakat, Aksoy ve Işık (2008) öğretmenlerin branşı ile ilköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarındaki rolleri gerçekleştirme düzeyi açısından branşlarına göre anlamlı fark bulduğunu belirtmiştir.

#### **4.4.9. Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesinde Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Hizmetiçi Eğitime Göre Sonuçları**

Tablo 22’de araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmetiçi durumlarına göre yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşım temelli programlar kapsamındaki öğretim liderliği düzeylerine ilişkin görüşleri arasında farklılaşma olup olmadığını bulmak için Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır.

**Tablo 22.** Yöneticilerin Uygulamadaki Program Çerçevesindeki Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Hizmetiçi Eğitime Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Hizmetiçi Eğitim	N	Sıra Ort	Sd	$\chi^2$	P	Anlamlı Fark
Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma	Hiç Almamış	191	192,99				
	1 kez	85	184,54				
	2 kez	56	185,34	4	2,577	,631	
	3 kez	28	220,52				
	4 kez ve üstü sayıda	22	184,23				
	Toplam	382					
Program Liderliği ve Rehberlik	Hiç Almamış	191	187,08				
	1 kez	85	183,05				
	2 kez	56	190,46	4	5,152	,272	
	3 kez	28	226,46				
	4 kez ve üstü sayıda	22	220,66				
	Toplam	382					
Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik	Hiç Almamış	191	194,02				
	1 kez	85	182,68				
	2 kez	56	186,96	4	3,407	,492	
	3 kez	28	222,57				
	4 kez ve üstü sayıda	22	175,73				
	Toplam	382					

p>.010 (Bonferroni Düzeltmesi)

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım temelli programlarla ilgili aldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre müdürlerin yapılandırmacılıkla ilgili öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve Tablo 22’de görüldüğü gibi “düzenli öğretim ortamı oluşturma” [ $\chi^2(N=382)=2.577$ , p>.010], “program liderliği ve rehberlik” [ $\chi^2(n=382)=5.152$ , p>.010], “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” [ $\chi^2(N=382)=3.407$ , p>.010] boyutlarında gruplar arası herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Kısacası yapılandırmacılık ve yapılandırmacı yaklaşım temelli programlarla ilgili eğitim alma

veya almama durumları müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Yapılandırmacılık ile ilgili hizmetiçi eğitim almamış öğretmenler 191 kişiyle toplam grubun % 50'sini oluşturmaktadır. Aslında burada hizmetiçi eğitim almış öğretmenler ile hizmetiçi eğitim almamış öğretmenler arasında farkın oluşması beklenirken, böyle bir sonucun çıkmaması son yıllarda mezun olan öğretmen adaylarının üniversitede bu konulara ilişkin eğitim almalarına bağlanabilir. Örneklem grubunun % 50'den fazlası daha ilk 5 yılını ve 80 öğretmenin de görevde 1 yılını tamamlamamış öğretmen grubu olduğunu düşünürsek diğer gruplara nazaran bu yeni göreve başlamış öğretmenlerin hizmetiçi eğitim almış öğretmenlerle aynı veya benzer seviyede bilgi seviyesine sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca bu durum Özdemir ve Kıroğlu (2011) tarafından yapılmış araştırma tarafından da desteklenmektedir, yapılan çalışmada öğretmenlerin seminerlere katılma durumuna göre yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

#### **4.5. Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Program Kapsamında Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Araştırmanın bu bölümünde “yapılandırmacı yaklaşım temelli program kapsamında müdürlerin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin görüşlerini” belirlemek amacıyla yapılan yapılandırılmış görüşme bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilip, müdürlerin bu programlar dâhilindeki az, orta ve iyi seviyedeki davranışlarına ilişkin görüşleri alt temalar halinde gruplandırılmıştır.

##### **4.5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Katılan Öğretmen Bilgisi**

Araştırma çerçevesinde görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 23'te sunulmuştur.

**Tablo 23.** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Katılımcılarına İlişkin Kişisel Bilgiler

	İlköğretim	Köy	İlçe	Merkez	30 Yaş ve Altı	31-40 Yaş
Sınıf Öğretmeni	6	2	2	2	3	3
Branş Öğretmeni	7	2	2	3	5	2
Toplam	13	4	4	5	8	5

Yarı yapılandırılmış görüşmeye toplamda 13 öğretmen katılmıştır, bu öğretmenlerden 6'sı sınıf öğretmeni, 7'si branş öğretmenidir. Bu öğretmenlerden 4 tanesi köy, 4 tanesi ilçe, 5 tanesi de merkezde görev yapmaktadır. Öğretmenlerden sekiz tanesi 30 ve 30 yaş altındadır ve beş tanesi 31 ve 40 yaş arasındadır.

#### 4.5.2. Yöneticilerin Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda okul müdürlerinin eğitim ve öğretim sürecinde düzenli bir ortam oluşturmaya yönelik öğretimsel liderlik davranış düzeyleri Tablo 24'te belirtilmiştir.

**Tablo 24.** Yöneticilerin Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Az/Hiç	(F)	Orta	(F)	İyi	(F)
Öğrencilerin gelişimi için çalışma	Ö1, Ö3, Ö5 Ö7,Ö8, Ö10 Ö12	(7)	-----	(0)	Ö2, Ö4, Ö6 Ö9, Ö11,Ö13	(6)
Açık ve net bir iletişim kurma	Ö1, Ö2, Ö4 Ö5,Ö6, Ö7 Ö8, Ö10,Ö12	(9)	Ö3	(1)	Ö9, Ö11, Ö13	(3)
Tüm paydaşları bilgilendirme ve desteklerini alma	Ö1, Ö3, Ö4 Ö7, Ö8,Ö10	(6)	Ö2, Ö6, Ö11	(3)	Ö5, Ö9, Ö12 Ö13	(4)
Personel için gerekli iş bölümü yapma	Ö1, Ö6, Ö7 Ö8, Ö10	(5)	Ö3, Ö13	(2)	Ö2, Ö4, Ö5 Ö9, Ö11, Ö12	(6)
Okulda olumlu bir hava oluşturma	Ö1, Ö4, Ö5 Ö6, Ö7,Ö10	(6)	Ö3, Ö12	(2)	Ö2, Ö8, Ö9 Ö11, Ö13	(5)



Yöneticilerin “düzenli öğretim ortamı oluşturma” düzeylerine ilişkin 13 katılımcı beş alt tema hakkında görüş belirtmiştir. Tablo 24’deki ana tema ve alt temalar incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

“Öğrencilerin gelişimi için çalışma” durumuyla ilgili yedi katılımcı müdürlerinin bu alt tema konusunda az davranış gösterdiklerini ya da hiçbir davranış göstermediklerini söylerken altı katılımcı kendi okul yöneticilerinin bu görevi iyi şekilde yerine getirdiğini belirtmiştir. Yani Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12 kodlu katılımcılar müdürlerin öğrencilerin gelişimi için çalışma davranışlarını yetersiz görüyorken Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13 kodlu katılımcılar kendi okul müdürlerinin konuya ilişkin davranışlarını yeterli görmektedirler.

Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12 kodlu katılımcılar müdürleri öğrencilerin gelişimi için çalışmada yeterli görmektedir ve bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö2: “Okul müdürümüz okulun başarısı ve öğrencilerin gelişimi için çaba sarf etmektedir ve herhangi bir etkinlik yapılacağı zaman personeli toplayıp iyi bir görev dağılımı yapıp, öğrencilerin gelişimi için aktif bir rol üstlenmektedir”

Ö6: “Müdürümüz ortaya çıkan teknolojik aksaklıkları engellemekte, kaynakların hazır durumda olmasını ve koordinasyonunu sağlamaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerinde ve derslerinde daha fazla sorumluluk almalarını istemekte ve onlarda beklenti oluşturmaktadır. Buna ek olarak okulda yapılan deneme sınavlarıyla öğrencilerin gelişimlerine yönelik düzeyleri belirlenerek onların başarı düzeyleri hakkındaki farkındalıklarının artırılması sağlanmaktadır. Bu bağlamda okul müdürümün öğrencilerin gelişimi için çalışma düzeyi yüksektir.”

Ö9: “Okul yöneticimizi olduğumuz çevre ve il bazında olmak üzere yüksek bir başarı elde etme ve hedefe ulaşma noktasında yeterli buluyorum. Gerek idareciler arasındaki iş birliği gerekse de onların yoğun bir tempoyla ve fedakârca çalışmaları öğrenci gelişimini olumlu yönde etkiliyor.”

Ö2, Ö4 ve Ö11 kodlu katılımcılar, okul müdürlerinin öğrenci ve okul gelişimi için çok çalışmalarına veya Ö3'ün belirttiği gibi bu konuda çok istekli olmalarına rağmen, okulun kalabalık olması ve çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasından dolayı sorunların çok çıktığını ve müdürlerin emeğinin boşa gittiğini ifade etmişlerdir. Nitekim Ö4 bu konuda şu şekilde görüş belirtmiştir:

*''Müdürüm elinden geldiği kadarıyla düzenli eğitim-öğretim ortamı oluşturmaya çalışmaktadır. Ancak okulunun çok kalabalık olması ve genel olarak okul çevresi ve gelen öğrencilerin ailelerinin ilgisiz olması disiplin sorunlarını arttırdığından müdürümüz bu tip sorunlara daha fazla yoğunlaşmakta ve enerjisini daha çok bu konulara harcamak zorunda kalmaktadır''*

Ö3 kodlu katılımcı buna ek olarak:

*''Okul yöneticileri, ya da okulun müdürü, öğrencilerin gelişimi için çalışma bağlamında, her ne kadar iyi niyetli ve istekli çaba gösterebilirler de, sonuçta ortaya anlamlı bir sonuç çıkmamaktadır. Okul müdürümüz okulun maddi, fiziki veya disiplin sorunlarıyla uğraşmaktan, bunlara vakit ayıramamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin gelişimi için çalışma anlamında olumlu bir şeyler söylemek zor.'''*

Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12 kodlu katılımcılar müdürlerin öğrenci gelişimi için gösterdiği davranış ve yaptığı etkinlikleri yetersiz bulmaktadır. Buna ilişkin birkaç katılımcı görüşünü belirtmek gerekirse:

*Ö5: ''Müdürümüzün öğrenci gelişimi açısından çalışmaları vasat bir profil göstermektedir. Kendisini bu konuda yeterli bulmuyorum.'''*

*Ö7: ''Okul müdürüm, okul gelişimi için çalışmak şöyle dursun öğrencilerin varlığından bile habersizdir. Eğer bu yönde bir müfettiş dayatması varsa ancak o şekilde biraz ilgisi uyanır. O da formalite olacak şekildedir.'''*

*Ö8: ''Başarı için hedef ve beklentilerin yüksek tutulması ve hedefler için öğrencilerin yeteri kadar güdülenmesi lazımdır. Benim müdürüm öğrencileri tanımıyor bile. Müdürüm tanıyarak cesaretlendirerek, öğrencileri*

*güdüleyebilir. Gerçi müdürümün emekli olacağı için hiçbir beklentisi yok. Yöneticiler, öğrenci ve öğretmenler açısından demokratik sayılabilecek bir ortam hazırlamalıdır. Müdürüm sadece geçmişte müdürlük yapmış ve kendi köylüsü olan öğretmenlere çok güveniyor, bizi ve öğrencileri pek beğenmiyor“*

Ö12 *“Okul müdürümüzün yüksek beklenti oluşturma açısından pek başarılı olduğu söylenemez. Kendisi öğretmen okulu mezunu, yeni sisteme pek ayak uyduramıyor. İsteği var ancak çalışması yeterli değil.”*

Ayrıca Ö1 kodlu katılımcı *“müdürlerin öğrencilerin gelişimi için çalışmalarına ilişkin olarak müdürlerin eski okul yönetimi anlayışında gerçekleştirdikleri rollerin, katı kuralların hüküm sürdüğü bürokratik süreç ve normların bütünlüğünü koruyacak şekilde tasarlandığını belirtmiş ve okul müdürlerinin yapılandırmacı programlar çerçevesinde öğrencilerin gelişimi için çalışmalarda bulunup onlara hedef aşılama ve onları desteklemede önemli role sahip olduğunu”* eklemiştir. Ayrıca, katılımcılar tarafından müdürlerin liderlik rollerini yerine getirmek yerine bazen bahanelerin arkasına sığındığı gözlemlenmiştir Ö8, Ö1 ve Ö10 şu şekilde görüş belirtmiştir:

(Ö8): *“Müdür zaten emekli olacak diye ipleri elden bırakmış”*,

(Ö1): *“10. yılını devirdiğinden ve her an rotasyona uğrama korkusu yaşadığından eğitim öğretim ile ilgili beklentisini yitirmiştir”*

(Ö10): *“Bizim öğrenciler zaten bunları yapamaz”*.

Fakat etkili okullarda bahaneler arkasına sığınmak yerine, Özdemir’in (2000) belirttiği şekilde etkili okullar; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği ve en uygun öğrenme çevresinin oluşturulduğu bir anlayış gerektirir.

Müdürlerin *“açık ve net iletişim kurma”* davranışlarına ilişkin olarak katılımcıların dokuzu müdürlerinin bu boyut kapsamında az düzeyde, ikisi orta düzeyde ve üçü iyi düzeyde davranış gösterdiğini belirtmiştir. Yani Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12 kodlu katılımcılar, müdürleri açık ve net iletişim kurma konusunda yetersiz görmektedir. Ö3, Ö6 kodlu katılımcılar müdürleri orta düzeyde

ve Ö9, Ö11, Ö13 kodlu katılımcılar müdürlerin bu konuya ilişkin davranışlarını yeterli düzeyde görmekteyler.

Olumsuz görüş belirten Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12 kodlu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

*Ö6: "Okul yöneticim öğretmenlere yol göstermemektedir. Yıl içinde derslere katılarak öğretmenlere güven ortamı sağlayıp onlarla açık ve net bir iletişim kuramamaktadır ve dolayısıyla geri dönüt verememektedir. Açık ve net bir iletişim okulumuzda nadir rastlanan bir süreçtir. Yöneticimiz çoğu kez iletişime geçilmeye çalışıldığında "bu iş böyle, başka yapacak bir şey yok, mevzuat böyle gibi" cevaplarla iletişim kurmamaktadır. Bu açıdan okul yöneticimin açık ve net bir iletişim kurma düzeyi düşüktür."*

*Ö7: "Okul müdürüm, asosyal diyebileceğim bir kişiliğe sahiptir, fakat öğretmenden esirgediği sohbeti veya iletişimi hizmetlilerle rahatlıkla kurar. Sabah odasına çekilir, bilgisayar başında akşamı eder. Zannederseniz günlük en az on, on beş tane haber sitesini takip ediyor"*

*Ö10: "Günümüzde, anlaşarak çözüm üretmek yerine insanlar arasında çıkan sorunları mevzuat temelli çözmeye çalışan müdürlere daha çok rastlamaktayız. Okulumuzda genellikle kararlar müdür tarafından alındığı için iletişim ihtiyacı hissedilmemektedir."*

Araştırmaya katılan katılımcıların (on üç katılımcı), büyük bir kısmının (dokuz katılımcı) iletişim konusunda müdürleri yetersiz görmesi dikkat çekicidir. Nitekim Aydoğan'ın yaptığı araştırma sonucuna göre (2008) müdürler, okulda personel arasında etkili iletişim sağlama açısından yeterli düzeyde değildir.

Ayrıca Ö6 ve Ö10 kodlu katılımcıların belirttiği gibi müdürlerin bir kısmı hala mevzuat temelli davranmakta ve bir şey yapamadıkları zaman suçu mevzuat ve yönetmeliğe yüklemeye çalışmaktadırlar. Bununla birlikte öğrencinin gelişimi için çalışma alt temasında belirtildiği gibi bazı okullarda gelişim için istek veya girişim olmasına rağmen okulda sayı çokluğu okuldaki bazı gelişim alanları için kısmen de olsa engeldir, nitekim Ö4, Ö11 ve Ö3 bu konuda benzer ifadelerde bulunmuştur. Ö3 görüşlerini "Müdürümüz esasında birebir ilişkilerde iyidir. Genel olarak

*öğretmenlerini ve öğrencilerini korur ve onlara güven vermeye çabalar. Ancak okulda 100'ün üzerinde öğretmen ve 4.000'e yakın öğrenci olduğu için, bu kalabalıkta herkes için aynı ölçüde güveni ve iletişim alanını oluşturduğu söylenemez. Bu anlamda orta düzeyde bir performans sergilediği söylenebilir.”* şeklinde ifade etmiştir.

Ö9, Ö11, Ö13 kodlu katılımcılar müdürlerin açık ve güven eksenli iletişime ilişkin davranışlarını iyi düzeyde görmekte ve görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

*Ö9: “Okul idarecilerimiz iyi bir iletişim içerisindedir. Karşılıklı güven çerçevesinde yürütülen görevleri okulun performansını da olumlu yönde etkilemektedir.”*

*Ö11: “Okul müdürümüz iletişim konusunda yeterli düzeyde davranmaktadır.”*

*Ö13: “Müdürümüz, örneğin davranış problemi olan öğrencilerle ortada değil de odasında birebir görüşerek iyi bir iletişim örneği sergilemektedir.”*

Okul yöneticisinin önemli bir görevi okuldaki tüm taraflar arasında etkili bir iletişim sağlamaya çalışmasıdır, bu şekilde okul yöneticisi okulun hedeflerine bağlılık konusunda model olur ve öğretim hedeflerinin ve öğretimin planlanmasına ve planlanan hedeflerin gerçekleştirilmesine çalışır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bu açıdan okul yönetiminin, okulda dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan birisi de “iletişimdir”. Nitekim Ö8 “*Okullarımızda yaşanan problem ve çatışmaların kaynağı çoğu kez iletişim problemlerine dayanmaktadır ve bundan dolayı düzenli bir okul kültürünün geliştirilmesi için okullarımızda güçlü bir iletişim ve iş birliğinin oluşması zorunluluktur*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Foley (2001), müdürün bir değişim uzmanı olarak okul yapısının yeniden oluşturulduğu dönemde, öğretmenleri motive etme ve iletişim kurma sorumluluğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Stimson (1997) öğretmenlerle yöneticiler arasındaki ilişkiler ne kadar açık ve demokratik olursa öğretmenlerin de o kadar okula bağlılık hissedeceklerini ve eğitim etkinliklerine gönüllü katılacaklarını belirtmiştir.

“Tüm paydaşları bilgilendirme ve desteklerini alma” durumuna bakıldığında ise katılımcıların altısı az düzeyde, üçü orta düzeyde ve dördü iyi düzeyde görüş belirtmiştir. Yani Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10 bu konuda müdürleri yetersiz; Ö2, Ö6, Ö11 orta düzeyde ve Ö5, Ö9, Ö12, Ö13 ise yeterli düzeyde görmektedir.

Müdürleri paydaşları bilgilendirme ve desteklerini alma konusunda yetersiz gören Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10 kodlu katılımcılardan bazılarının bu konudaki görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö1: “Okul müdürümüz genel anlamda bir şeyler yapacağı zaman etrafında kendine göre bir paydaş grubu oluşturur. Dolayısıyla okulun bütün paydaşları gerekli oranda bilgilendirilmemekte ve dolayısıyla yapılan çalışmalarda istediği desteği alamamaktadır”

Ö4: “Bu konuda okulumun çok kalabalık olmasından dolayı destek almayı es geçmeyi tercih eden müdürümüz, aldığı kararlar konusunda gerekli gördüğü zamanlarda bilgilendirme yapmaktadır. Aslında büyük okullarda müdürün böyle davranması çok yadırganacak bir durum değildir, fakat okul ne kadar kalabalık olursa olsun her müdürün öğretmenlere danışarak etkili kararlar alabileceğini düşünüyorum.”

Ö7: “Okul müdürüm, tüm paydaşları bilgilendirmek ve destek almak şöyle dursun, okul işlerinden bile haberi yok gibidir. Bütün okul işlerini ve sorumluluklarını müdür yardımcısının üzerine yıkmıştır.”

İletişim sağlayıcısı olarak öğretimsel lider olan yönetici kurumun öğretmenleriyle, velileriyle ve diğer üst yöneticilerle iletişim kurmak zorundadır çünkü okul yöneticisinden okulun amaçlarını, öğretmen performansını ve öğrenci başarısı konusundaki beklentilerini öğrenci, öğretmen ve toplumla paylaşması beklenilmektedir (Aksoy ve Işık, 2008). Bu açıdan müdürlerin paydaşlarla iletişimde olması, onları süreçte veya belli zamanlarda bilgilendirmesi gereklidir, aksi takdirde okul müdürü hem öğretmenlerden hem de velilerden gerekli desteği alma konusunda sıkıntı yaşayabilir. Ö10 bunu destekler nitelikteki görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

*“Okul müdürüm; öğretmenleri ve diğer paydaşları karar alma sürecine katamamakta yöneticiler kendileri arasında karar almaktadırlar. Öğretmenlerin kendi aralarında alacakları kararlara bile katılmamayı tercih etmektedirler. Günümüz okul müdürlerinin çoğunluğu karar verme sürecinde bireyselliği öne çıkarmaktadır. Velinin veya hizmetlinin okulla ilgili kararlarda neredeyse hiçbir zaman görüşleri alınmamaktadır.”*

Yine Ö3 de Ö10 kodlu katılımcının belirttiği görüşle aynı doğrultuda şunu ifade etmiştir:

*“Benim okulumda alınan kararlarda çok fazla öğretmenlerin görüşüne başvurulmaz, ya da öğretmenler süreçlere dâhil edilmez. Bu anlamda okul müdürümüz ve müdür yardımcılarımız olumsuz bir görüntü oluşturmaktadır. Bu yüzden idarenin aldığı birçok karar ya uygulanmaz ya da göstermelik olarak uygulanır ve amacına ulaşmaz.*

Yukarıda görüldüğü gibi toplam altı katılımcı genel olarak okullarındaki müdürlerinin tüm paydaşları bilgilendirme ve desteklerini alma konusunda eksiklerinin var olduğunu ifade ederken Ö2, Ö6, Ö11 kodlu katılımcılar müdürlerin bilgilendirme ve destek arama, iletişim kurma davranışlarının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ö2 buna ilişkin *“Müdürüm düzenli öğretim ortamı oluşturmak için çalışır, fakat karşılıklı ilişkilerde öğretmenlerle ve velilerle açık ve net iletişim kurmada başarılı değildir. Bu durum kendini, paydaşları bilgilendirerek onların desteklerini almak için iletişime geçmede de göstermektedir, genelde bu işleri öğretmenlere dağıtarak orta derecede bir performans gösterdiğini söyleyebilirim.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Ö6 kodlu katılımcı da *“Okulumuzda bazen yöneticimiz, bazı konularda öğretmenleri bilgilendirip desteklerini almaktadır. Ancak çoğu konuda kendi bildiğini yaptığı da olmaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticimin tüm paydaşları bilgilendirme ve desteklerini alma düzeyleri orta seviyededir.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Ö5, Ö9, Ö12, Ö13 kodlu katılımcılar ise paydaşları bilgilendirme ve desteklerini alma alt temasına ilişkin müdür davranışlarının iyi düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Ö13 kodlu katılımcı *“Yöneticimiz, alınan her karara, mutlaka biz öğretmenleri dâhil etmektedir. Bizlerin desteğini almadan genelde işlere*

*girişmemektedir” şeklinde kısaca ifade etmiş ve Ö12 kodlu katılımcı ise “Kurumsal kararlara katılımcı olarak öğrenci –öğretmen- velileri katmalıdırlar. Sosyal, kültürel, sportif... vb. faaliyetler ile kurum çevresini ve diğer paydaşları kurum içine alabilmelidir. Öğretimsel ve katılımcı liderlik vasıflarını taşımalıdır. Bir karara ne kadar çok kişiyi dâhil ederseniz riski o denli dağıtmış olursunuz, ayrıca kararın başarıya ulaşma şansını arttırmış olursunuz. Okul müdürümüz bu açıdan paydaşların hepsini eğitim işine katma konusunda gayretlidir. Okula faydası dokunacak her şeyi yapmaya çalışır.” şeklinde görüş belirtmiştir.*

Müdürlerin “Personel için gerekli iş bölümü yapma” davranışlarına ilişkin olarak katılımcıların beşi müdürlerin az düzeyde, ikisi orta düzeyde ve altısı iyi düzeyde davranış gösterdiğine ilişkin görüş belirtmiştir. Yani, Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10 kodlu katılımcılar bu alt tema kapsamında müdürleri yetersiz; Ö3, Ö13 orta düzeyde; Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12 kodlu katılımcılar yeterli düzeyde görmektedirler.

Ö6 kodlu katılımcı, okulunda düzenli eğitim ortamı oluşturma bakımından personel için gerekli iş bölümü yapılmadığını, idarecilerin yapması gereken şeylerin öğretmenlerden beklenildiğini belirtmiş, gerekli iş bölümünün yapılmamasından dolayı bazen hizmetlilerin yapması gereken işin bile öğretmenlerden beklenildiğini ifade etmiş ve okul yöneticilerinin yapılandırmacı kuramı yeterince bilmediklerini belirterek yeni öğretimsel liderlik rollerinin içselleştirilememesini şu şekilde ifade etmiştir:

*Ö6: “Türk Eğitim Sistemi’nde okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ya da yöneticilik rollerine ilişkin yapılan araştırmalarla birlikte yöneticilerin sahip olması gereken özellikler sürekli olarak artmaktadır, ancak yapılandırmacılığa dayandırılmış bir eğitim programının uygulandığı okulda okul yöneticisinin hangi rolleri sergileyeceğine ilişkin somut, uygulamaya yönelik herhangi bir üretimde bulunulmamaktadır. Bu sebeple okulunda genellikle öğretmenler sadece öğretmenliklerini, yöneticiler ise sadece yöneticiliklerini yapmaktadır.”*

Ö6 ve Ö10 kodlu katılımcıların belirttiğine benzer şekilde Ö1, Ö7, Ö8 kodlu katılımcılar da genel olarak müdürlerin personel arası gerekli iş bölümünü aktif ve



düzenli bir şekilde yapmadığını belirtmiştir. Ö13 kodlu katılımcı müdürün bu konuda tam yeterli olmadığını ve gerek fiziki şartlar gerekse okuldaki iş yoğunluğundan dolayı gerekli iş bölümünü orta düzeyde yaptığını belirtmiştir.

Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12 kodlu katılımcıların görüşlerine bakıldığında bu katılımcıların olumlu yönde görüş belirttikleri görülmüştür. Örneğin, Ö12 kodlu katılımcı okul müdürünün iş bölümü yapması bakımından iyi olduğunu ve amacının işi gerçekten bilene vermek olduğunu belirtmiş. Ö2 kodlu katılımcı da benzer düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Okulumuzdaki müdür ve müdür yardımcıları arasındaki görev dağılımları daha sene başındaki ilk toplantıda duyurulur. Herhangi bir resmi durum için hangi müdür yardımcısına gideceğini veya hangi etkinliğin hangi öğretmen tarafından yürütüleceğini bilirsin. Yıl içerisindeki faaliyetler ve sorumlu öğretmenler de belirler. Genelde önemli etkinlikler öncesi ilgili öğretmenler toplantı yapıp aralarında detaylı görev dağılımı yaparlar ve bu süreç müdürün gözetiminde tamamen gönüllülük esasıyla devam eder.”*

*“Okulda olumlu bir hava oluşturma”* durumuna ilişkin olarak katılımcıların altısı az düzeyde, ikisi orta düzeyde ve beşi iyi düzeyde görüş belirtmiştir. Yani Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10 kodlu katılımcılar bu alt tema kapsamında okullarında olumlu bir hava olmadığını veya oluşturulmadığını belirtirken, Ö3 ve Ö12 bu havayı kısmen, orta düzeyde hissettiklerini, Ö2, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13 ise iyi bir okul iklimine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ö1 bu konuda *“Okul müdürümüz arkadaş çevresi ile sürekli odasında çay ve kahveler içerken diğer bir kitleyi tamamıyla ihmal etmiştir. Bu durum okulda gruplaşmalara neden olmuş ve okulda müdürüne yakın olan öğretmenler ve okul müdürünü sevmeyen öğretmenler şeklinde gruplaşmalar ortaya çıkmıştır”* şeklinde görüş belirtirken Ö9 ise *“Okul idarecilerimiz her türlü problem karşısında yapıcı davranarak olumlu bir okul havası oluşturmaktalar. Bu da idare ve personel açısından iyi bir diyalog sağlamaktadır.”* şeklinde tam zıddı görüş belirtmiştir. Aslında yöneticiler farklı değerlere sahip insanlar ile uyumlu olarak çalışabilmeli ve diğer çalışanların taleplerini dikkate alabilmeli ve farklı kişilikleri kabul edebilmelidir. (Scott ve Södenberg, 1986).

Okullar fiziki oluşum olarak birbirine benzer ancak her okul, sosyal bir oluşum olarak kendine özgüdür (Şişman ve Turan, 2004: 140). Okulda olumlu bir iklim oluşması; kurum içindeki paydaşların birbirine karşı saygı ve önem gösterme, hedef ve beklentileri karşılama düzeylerine göre değişen özgün bir yapıya dayanır. Bu olumlu havanın oluşması paydaşların algılarına ve davranışlarına dayanır. 2 kodlu katılımcı “ *Olumlu bir eğitim iklimi tüm okul paydaşları arasındaki iş birlikçi anlayışa, saygı ve birbirlerine değer vermeye bağlıdır. Sadece müdürün ilgisi ve okulun fiziki durumunun çok iyi olması bunu sağlamaz. Ortak çerçevedeki bir anlayışla bu iklim korunabilir. Okulumuzda da bu olumlu hava tüm paydaşların iyi niyetli davranışlarından ve çalışmalarından dolayı hissedilmektedir*” Şeklinde görüş belirtmiştir. Bu okul ikliminin okul içerisindeki bütüncül davranışlara bağlı olduğunu ve fiziki durumdan çok sosyal yapının oluşturduğu davranışları içeren bir durum olduğu söylenebilir. Bu düşünceye benzer Şekilde Hoy (2003) okul iklimini, okul paydaşlarının ortak algılarına dayalı olarak gelişen, tüm paydaşları etkileyen ve davranışlarından etkilenen ve göreceli olarak sürekli liği olan bir özellik olarak nitelemiştir.

8 kodlu katılımcı okul müdürüyle ilgili olarak düşüncelerini “ *Müdürüm okul iklimini çok güzel koruyor. Hiçbir sorun istemiyor ve toplantılarda gereksiz gördüğü durumları hemen kapatıyor. Okulda mdrmden kaynaklı ılımlı bir hava var çünkü müdürüm kimseyi karşı karşıya getirmiyor ve sorunlu kişilerle ayrı ayrı görüşüyor.*” Şeklinde belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında ortamı iyi takip eden ve sorunları çözmede öngörülü davranan müdür okul içi çatışmayı önlemede başarılı adımlar atmıştır. Nitekim Doğan’a (2012) göre güçlü lider, kurum içindeki ilişkilerde sıkıntı oluşması durumunda sorunların dürüstçe ortaya konulduğu ve farklılıkların keşfedildiği bir iklim oluşturur.

Genel olarak bakıldığında müdürlerin, beş alt temalı “düzenli ğretim ortamı oluşturma” boyutuna ilişkin olumsuz görüşlerinin sayısı otuz üç iken, müdürlerin bu konuda iyi veya orta düzeyde olduğunu belirten toplam olumlu görüş sayısı otuz ikidir. Bu açıdan kimi okullarda “düzenli ğretim ortamı” varken, kimi okullarda bu ortamın oluşturulamadığı söylenebilir. Katılımcılardan 3, müdürlerin düzenli ğretim ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin olarak “*günümüzde bilgiyi doğrudan ezber yaparak alan bireyler yerine, bilgiyi anlamlandırarak, özümseyerek, yeniden oluşturup içselleştirerek elde eden bireyler yetiştirmek eğitim-ğretim örgütlerinin*

*temel hedefidir. Bu hedefe ulaşmak için elbette ki okul içinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla uyumlu bir yönetim anlayışı benimsenmelidir. Okullar sürekli ve planlı, amaçlı bir eğitim-öğretim ortamının olduğu örgütlerdir. Bundan dolayı bu sürecin aksamaması veya verimli olabilmesi için bir takım önlemler alınmalı, eğitim öğretim faaliyetlerinin amaca hizmet eden ölçülerde sürdürülebilmesi için düzenli bir öğretim ortamı oluşturmak okul yöneticilerinin öncelikli görevleri olmalıdır.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Yapılandırmacı eğitimin okullarda başarılı olması için bu modelin anlaşılması da çok önemlidir. Ö10 buna ilişkin olarak “Okul yöneticilerinin yapılandırmacı kuramı yeterince bildiklerini, anladıklarını ve özümstediklerini söyleyemeyiz. Çünkü yapılandırmacı etkinliklerin bazıları açık havada diğer bir deyişle sınıf dışında yapılmaktadır. Herhangi bir sınıf dışı etkinlik için bahçeye çıkıldığında bu durum okul yöneticileri tarafından Beden Eğitimi dersi ya da boş bir şey gibi algılanmaktadır” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum biraz da yöneticilerin eski sistemdeki düşünce ve yapılarını devam ettirmelerinden kaynaklanmaktadır. Beycioğlu ve Aslan (2010) sadece okulun ders programını yapan, okuldaki işlerin çalışanlar tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini denetleyen, öğretmenleri müfredatı öğrenciye aktarmada birer araç olarak gören okul yöneticilerinin genel çağdaş dokunun ve yeniliklerin dışında kalabileceklerini belirtmiştir.

#### **4.5.3. Yöneticilerin Program Liderliği ve Rehberlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda okul müdürlerinin eğitim ve öğretim sürecinde “program liderliği ve rehberlik” düzeyleri Tablo 25’te belirtilmiştir.

**Tablo 25.** Yöneticilerin Program Liderliği ve Rehberlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Az/Hiç	(F)	Orta	(F)	İyi	(F)
Yapılandırıcılık ve programla ilgili yeterli bilgi	Ö1, Ö2, Ö3 Ö4, Ö6, Ö7 Ö8, Ö10, Ö12 Ö13	(10)	-----	(0)	Ö9, Ö11	(2)
Öğretmenlere rehberlik etme	Ö1, Ö2, Ö3 Ö4, Ö5, Ö6 Ö7, Ö8, Ö10 Ö11, Ö12, Ö13	(12)	-----	(0)	Ö9	(1)

Okul yöneticileri; öğretmenleri motive etmede, onları örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adamalarını sağlamada ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede etkilerini kullanırlar. Bunları sağlarken, öğretmenler üzerinde farklı etkileme davranışları sergilerler. Bu nedenle okul yöneticileri; etkilemenin önemini, etkileme yollarını ve bu yollara ilişkin davranışları bilmeli ve okullarında bunları uygulayabilmeleri için bu alanda yeterliliğe sahip olmaları gerekir (Akçay, 2003). Bu açıdan bakıldığında müdürler program liderliğini gösterebilmeli ve öğretmenlere hem rehberlik olarak hem de program bilgisi olarak destek çıkabilmelidir. Can'a (2007b) göre ise okul yöneticilerinden beklenen, yeni öğretim programları hakkında daha yeterli bilgiye ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri daha işlevsel ortamlar hazırlama yeterliliğine sahip olmalarıdır.

Eğitim programı, yapılandırıcı yaklaşım temelli olduğu için yapılandırıcı yaklaşım eksenli program bilgisine sahip ve bu doğrultuda rehberlik yapabilecek liderler gereklidir. Ö3 kodlu katılımcı bu konuya ilişkin olarak “ *Programın birçok yerinde öğrencinin aktif katılımı, materyal kullanımı, gezi, inceleme, proje, dış mekânlar, deneyler... vb. gibi farklı etkinlikler mevcuttur. Okul yönetimi bu noktada hem öğretmenlere yardımcı olmalı hem de onlara rehberlik etmelidir. Programların eksiksiz ve verimli bir şekilde yürütülmesine hem destek olmalı hem de tüm bu süreçler esnasında gerekli kontrol, denetim veya yönlendirmeleri yapmalıdır*” şeklinde fikrini belirtmiştir. Bugün ilköğretim programlarına bakıldığında öğrenme süreçlerinin öğrenci merkezli yapılandırılması ve liderlik rollerinin de bu duruma göre şekillenmesi gerektiği savunulmaktadır, hatta eğitimde yeni anlayışlar

öğretimsel liderliğin kapsamına “yapılandırmacı liderlik” anlayışını da kazandırmaktadır.

Yapılandırmacı liderlik, eğitsel bir toplumdaki kişilerin ortak öğrenme amacı oluşturan ve anlam kurmalarını sağlayan karşılıklı süreçlerdir (Lambert, 2002). Yetişkinlerden tutun da çocuklara kadar herkes anlam ve bilgiyi yapılandırarak, sorgulayarak, katılarak ve yansıtma yaparak öğrenir ve bu liderliğin işlevi bu süreçlere insanları dâhil etmektir.

*“Yapılandırmacılık ve programla ilgili yeterli bilgi”* durumuyla ilgili on katılımcı müdürlerinin bu alt temaya ilişkin hiçbir davranış gösteremediklerini veya az davranış gösterdiklerini söylerken iki katılımcı kendi okul müdürlerinin bu görevi iyi bir şekilde yerine getirdiğini belirtmiştir. Yani Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13 kodlu katılımcılar müdürlerinin program yetkinliğini ve yapılandırmacılık bilgisini yetersiz görürken Ö9, Ö11 kodlu katılımcılar kendi okul müdürlerinin konuya ilişkin davranışlarını yeterli düzeyde görmektedirler.

Ö1 kodlu katılımcı okul müdürünün yapılandırmacılık ile ilgili yeterliğini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Okul müdürümüzün doğrusunu söylemek gerekirse yapılandırmacı programı nasıl uygulanabileceğini bilmediğini düşünüyorum. Genel anlamda okulu boşlamış bir görüntüsü olduğundan programla ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadığını da kestirmek çok zordur.”*

Ö5 kodlu katılımcı bu konuda bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13 kodlu katılımcılar da Ö1 kodlu katılımcının görüşüne benzer şekilde genel olarak müdürlerinin bu konudaki bilgisinin yeterli olmadığını ve bu doğrultuda rehberlik yapamadıklarını belirtmiştir. Bu katılımcıların, müdürlerin yetersiz olduklarını ifade eden görüşleri şu şekilde belirtilmiştir:

*Ö3: “Gerek okul müdürümüzün gerekse de müdür yardımcılarımızın yapılandırmacı yaklaşımı tam manasıyla bildiklerini zannetmiyorum. Okul yönetimi okulun daha çok disiplin, idari işleri ve evrak işlerini yapmak gibi şeylerle uğraşmaktadır. Müdürümüz, öğretmenlere bu manada ne bir liderlik ne de bir rehberlik etmemektedirler.”*

Ö6: *''Bu açıdan okul yöneticimiz yapılandırmacı programlara ve gerektirdiği bilgilere öncelikli olarak kendileri hâkim değildir, dolayısıyla öğretmenlere de bu konuda rehberlik yaparak yol gösterememektedir.''*

Ö10: *''Çevremde gördüğüm okul müdürlerinin yapılandırmacılık ve programla ilgili olarak yeterli bilgiye sahip olmadıklarını söyleyebilirim. Maalesef okul müdürleri kendi okulunda uygulanan öğretim programına uzak kalmaktadırlar.''*

Ö12, Ö8 müdürlerin bu konuda yetersiz olmalarını yaşlı olmalarına bağlamıştır:

Ö12: *''Müdürlerimizin büyük çoğunluğu, yaş ortalaması olarak, 45 yaşın üstüdür. İl içinde merkezi konumdaki müdür yardımcılarının bile yaş ortalaması genel olarak yüksektir. Çoğu yapılandırmacı yaklaşımı özümsemiş değildir. Hatta öğretmenlerin bile büyük bir kısmı çeşitli faktörlerden ötürü yapılandırmacı yaklaşım temelli programa tam adapte olmuş değillerdir. Konu ile ilgili hizmetiçi eğitim faaliyetlerini sürekliliği de tam manada icra edilememiştir.''*

Ö8: *''Benim müdürümün yaşı 55 üstü. Emekli olmayı düşünüyor, programla hiç ilgisi yok zorla ders programı yapıyor ve yapılandırmacı yaklaşımı özümsemiş değil. Öğretmenlerimizin hepsi genç ve bir kıvılcım bekliyor ama müdürüm yakma taraftarı değil. Klasik bir müdür.''*

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13 kodlu katılımcılar, müdürlerinin yapılandırmacılık ve programla ilgili bilgi konusunda eksik olduğunu vurgulamıştır. Nitekim bu sonuç bu araştırmanın nicel kısmındaki verilerle de dolaylı yoldan örtüşmektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmen görüşleri açısından okulun bulunduğu yere göre (köy, ilçe ve merkez) müdürlerin program liderliği ve rehberlik düzeyleri değişmektedir. Bu boyutta il merkezi ve köyde bulunan okullar arasında anlamlı fark bulunmuş ve anlamlı farkın ise köy okulları lehine çıktığı görülmüştür. Burada dikkat çeken bu köy okullarında görev yapan idarecilerin çoğunun daha görevinin ilk altı yılı içerisinde olmalarıdır. İl merkezindeki müdürlere nazaran yeni üniversite mezunu ve daha taze bilgilerle sahip olan genç köy okulu müdürleri yapılandırmacı yaklaşım temelli programlar kapsamında daha iyi öğretimsel liderlik

ve program liderliği yapabilmekte ve yaşları gereği daha olumlu bir hava içerisinde öğretmenlerle iletişim kurabilmektedir. Aynı zamanda daha paylaşımcı olmakta ve genç yaşta müdür olmanın verdiği heyecanla daha iyi çalışmaktadırlar. 10, bu duruma da değinmiş ve “*Genç yöneticiler mesleki kıdemi fazla olan yöneticilere göre çok daha aktiftirler. Genç yöneticilerin paydaşlarla daha i içe, daha iş birliğine yatkın, daha eylemsel bir yapıda olduklarını ifade edebiliriz*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ayrıca alan yazına bakıldığında, Can (2007a) gerekli süreç yeterince yaşanmadığından yeni ğretim programları hakkında ilköğretim okulu yöneticilerinin yeterli bilgiye sahip olamadıklarını, programla ilgili araç gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılmadıklarını ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamları sunamadıklarını belirtmiştir.

4 müdürlerin programla ilgili konularda yetersiz olduklarını ve bu yöndeki sorumluluklarını başka öğretmenlere yüklediklerini belirtmiştir:

4: “*ğretmenler, danışılan bir konuyla ilgili olarak ‘Siz araştırıp, bu konuda gerekenleri yapın.’ şeklinde yaklaşımlarda bulunan yöneticilere rastlamakta ve bu tarz olayların meydana gelme sıklığının yüksekliği, yöneticilere bu konudaki eğitimlerinin daha fazla verilerek yöneticilerin farkındalık seviyelerinin arttırılması gerektiğini göstermektedir.*”

9, 11 kodlu katılımcı görüşlerine bakıldığında ise okul müdürlerinin program bilgisi konusunda yeterli olduklarını belirtmiştir:

9: “*Okul idarecimiz yapılan yeni programları yakından takip etmektedirler. Bu tür konularda yeterli bilgiye sahip olup gelişmeleri de takip etmektedir.*”

11: “*Müdürümüz yapılandırıcılık ve programla ilgili yeterli donanıma sahip olma açısından yeterlidir*”

“*ğretmenlere rehberlik etme*” durumuyla ilgili on iki katılımcı müdürlerin bu konuda az davranış gösterdiklerini söylerken bir katılımcı kendi okul müdürlerinin bu davranışı iyi şekilde yerine getirdiğini belirtmiştir. Yani 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13 kodlu katılımcılar müdürlerin rehberlik etme davranışlarını yetersiz görüyorken 9 kodlu katılımcı kendi okul müdürlerinin konuya ilişkin davranışlarını yeterli düzeyde görmektedirler.

Günümüzde herhangi bir alanda oluşan bir değişim veya yenilenme, kendini hemen okul örgütlerinde de göstermektedir. Bu değişim sürecinin iyi bir şekilde kurumu bütünleştirmesi, liderlik konumunda bulunan kişilerin kurumu bilgilendirmesi ve rehberlik etmesi ile mümkün olduğu söylenebilir. Erden ve Erden'e (2007) göre liderlik, yatay ve dikey iletişimden meydana gelen, destekleme, güdüleme, harekete geçirme, motive etme ve rehberlik etme gibi gayretleri gerektiren bir süreçtir. Ö3 kodlu katılımcı bu süreci vurgular şekilde görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*''Bu değişim ve yenilenme sürecinde öğretmenlerin yöneticiler tarafından rehberlik, bilgilendirilme, yönlendirilme, kaynak ve materyal sağlanması gibi yardımlara ihtiyaçları olmaktadır. Nitelikli okul yöneticilerinin asli görevlerinin başında bunlar da vardır.''*

Katılımcıların geneline bakıldığında, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13 kodlu katılımcıların da belirttiği gibi müdürlerin program yetkinliği ve yapılandırıcılık alanındaki bilgisinin yetersiz olması sonucu ile tutarlı şekilde öğretmenler rehberlik konusunda da müdürleri yetersiz görmekte-dirler. Bu sonucu en iyi açıklayan görüş ise Ö12 kodlu katılımcı tarafından belirtilmiştir:

*''Okul yöneticilerinden, kendilerinin anlayamadıkları bir konuyu başkalarına nasıl anlatması beklenir. Anlayamadıkları için de haliyle rehberlik görevini tam anlamıyla icra edemiyorlar. Okul müdürümüz, kendisi bu konuda bilgi sahibi olmadığı için öğretmen ve öğrencilere pek faydalı olamıyor.''*

Bununla birlikte sadece Ö1 ve Ö9 kodlu katılımcı müdürünün rehberlik görevini yerine iyi getirdiğini belirtmiştir:

*Ö1: ''Okul müdürümüz genel anlamda sorunlara karşı duyarlı davranır ve rehberlik eder, ders konusunda yapmadığı rehberliği kişisel sorunlarda yapabilmektedir. Derdini anlatan öğretmene yardımcı olmak veya rehberlik etmek noktasında başarılı olduğunu düşünüyorum.''*

*Ö9: '' Okul müdür ve müdür yardımcımız bütün öğretmenlerin kaliteli bir eğitim öğretim yapmaları için elinden geleni yapmaktadırlar. Okulumuzda*



*okul rehber öğretmeni olmadığı için idareciler ve personel arasında gereken rehberlik sağlanmaya çalışılmaktadır.’’*

Bunun dışında Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13 kodlu katılımcılar müdürlerce rehberliğin gereğince yapılmadığına ilişkin şu yönde görüş belirtmişlerdir:

Ö2: *“Müdürüm iyi biridir ama yapılandırmacıliktan pek anladığını söyleyemem. Program ve yapılandırmacılık konusunda olsun diğer öğretim etkinliklerinde olsun yardımcı olmaya çalışır ama yön gösterici bir rehberlikte bulunduğu söylenemez, fakat bunda müdürün de çok suçu yok, bu konuda ne tam somut bir uygulama örneği görmüşler ne uzun soluklu uygulamalı bir kursa veya eğitime tabi tutulmuşlar.’’*

Ö3: *“Öğretmenlere rehberlik etme veya yeni yöntemler, program, öğretimsel sorunlar... vb. ile ilgili konuda herhangi bir katkı sağladığını düşünmüyorum. Çünkü yeni gelişmeleri takip eden, yeni programları inceleyen ve buna yatkın niteliklere sahip yöneticilerimiz yok, maalesef.’’*

Ö4: *“Müdürümüz yeni yöntemleri araştırma ve bilgilendirme konusunda çok istekli ve teşvik edici değildir. Aksine sınıfta sorun ve ses çıkartmayacak geleneksel yöntemleri tercih etmekte ve bu yüzden öğretmenleri sınıftaki hâkimiyetine, öğrencilerin öğretmenden korkma düzeyine göre yargılamaktadır.’’*

Ö5: *“Yapılabilecek yenilikler, yeni yöntemler ve okulu geliştirme ve rehberlik yönünden geride kalıyor. Eğitim ve başarı konusunda çok eksik.’’*

Ö6: *“Okul yöneticim yapılandırmacı programlara ve gerektirdiği bilgilere sahip olmadığından öğretmenlere de yeni yöntemler, program ve gelişimleri, karşılaşılabilecek sorunlar konusunda rehberlik yaparak yol gösterememektedir. Bununla birlikte yapılandırmacılıkla ilgili liderlerin yapması gerekenler açıkça belirtilmediği için günümüzde yapılandırmacı program bilgileri sadece teorik olarak kalmakta uygulamaya tam olarak*

*geçilememektedir. Bundan dolayı, okul yöneticimin öğretmenlere rehberlik düzeyinin düşük olduğunu düşünüyorum.”*

Ö10 kodlu katılımcı ise müdürlerin rehberlik yapmak bir yana rol davranışlarını da göstermediklerini vurgulamış ve müdürlerin yeni gelişmeleri öğretmenlerden öğrendiklerini belirtmiştir:

*Ö10: “Okul müdürü yapılandırmacı lider olarak öğrenmeye yönelik rol model olmalıdır. Okul müdürünün yalnızca öğrencilere değil öğretilere ve diğer eğitim yöneticilerine de rol model olması gerekir. Ne yazık ki, şu andaki müdürlerin çoğu değişimleri öğretmenlerden öğrenmektedirler.”*

Rehberlik alt temasına göre çıkan görüşme sonuçlarına bakıldığında, okullarımızda müdürlerin rehberlik düzeyleri düşüktür. Çıkan sonuçlar alan yazınla da tutarlılık göstermektedir. Aydoğan'ın (2008) yapmış olduğu araştırmasındaki verilere dayanarak yöneticilerin rehberlik konularında yeterli olmadığını belirtmiştir.

Eğitim ve öğretim süreci kapsamında, rehberlik yol gösterici olması yönüyle eğitim ve öğretimde önemli rol oynamaktadır. Nitekim Karagözoğlu'na (1977) göre öğretim verimliliğinin artırılmasında ve faaliyetlerin yürütülmesinde öğretmenlere yardım ve rehberlik önemli bir yer tutmaktadır. Yöneticinin; öğretmenlerin öğretim etkinliklerini, kendilerini geliştirme ve yetiştirme çalışmalarını desteklemesi gerekmektedir. Başarılı yöneticiliğin içerdiği noktalardan biri de rehberlikte bulunmaktır (Dawis, 1984). Bu açıdan okullarımızda rehberlik eksikliğinin, öğretimsel açıdan önemli bir eksiklik olduğu ifade edilebilir.

Müdürlerin program yetkinliği ve rehberlik düzeylerine ilişkin cevaplar alt temalar kapsamında analiz edildiğinde, toplam yirmi beş görüş incelenmiştir. Sadece üç görüşün olumlu yönde olduğu ve diğer yirmi iki görüş çerçevesinde müdürlerin bu konudaki bilgisinin hiç olmadığı veya az seviyesinde olduğu görülmüş. Buna dolaylı yoldan bağlı olarak da müdürlerin öğretmenlere rehberlik yapamadıkları belirlenmiştir. Bütüncül şekilde bu resme bakıldığında ise okullardaki yönetim açısından büyük bir program bilgisi ve rehberlik eksikliği olduğu söylenebilir.

#### 4.5.4. Yöneticilerin Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımcı Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda okul müdürlerinin eğitim ve öğretim sürecinde “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” düzeyleri Tablo 26’da belirtilmiştir.

**Tablo 26.** Yöneticilerin Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımcı Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Az/Hiç	(F)	Orta	(F)	İyi	(F)
Okul paydaşlarını karar süreçlerine katma	Ö1, Ö3, Ö4 Ö6, Ö8, Ö10	(6)	Ö11	(1)	Ö2, Ö5, Ö9 Ö12, Ö13	(5)
Değerlere saygı gösterme	Ö1, Ö6, Ö7 Ö10	(4)	Ö11, Ö4	(2)	Ö2, Ö3, Ö5 Ö8, Ö9, Ö12 Ö13	(7)
Gerekli kaynakları sağlama	Ö1, Ö4, Ö5 Ö7, Ö8, Ö10 Ö13	(7)	Ö11	(1)	Ö2, Ö3, Ö6 Ö9, Ö12	(5)
Eğitim ve öğretim etkinliklerine paydaşların katılımını sağlama	Ö1, Ö4, Ö6 Ö7, Ö10, Ö12	(6)	Ö2, Ö3, Ö11	(3)	Ö5, Ö8, Ö9 Ö13	(4)

Etkili değişim sürecinde örgütsel kapasitede gözlenen değişikliklere bakıldığında eskiyle yeni arasındaki farklardan bir tanesini “az sayıda karar verenlerden” “herkesin karar sürecine katılmasına” varış olarak tanımlayabiliriz (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Bu değişimin özellikle kararların toplu alınıp hedef ve vizyonların ortak anlayışla içselleştirilmesinden dolayı eğitim kurumlarına etkisi belirgindir. Ö2 aynı doğrultuda “Eğitim öğretim işi sadece öğretmenlerin veya müdürlerin tek başlarına yapabilecekleri bir iş değildir, aksine paylaşılmış liderlik ve ortaklaşa karar süreci dâhilinde başarabilecek ortak bir iştir. Okuldaki tüm paydaşların birbirini desteklemesi, koordinasyon ve eşgüdümle çalışması sonucunda ortaya eğitimsel ve sosyal nitelikli ürünler çıkabilir.” Okulu ve çevresini ilgilendiren her konuda ortak karar alınması ve herkesin kararlara katılımının teşvik edilmesi pozitif okul iklimi için önemli bir gerekliliktir çünkü kararların katılım yoluyla

alınması, yöneticinin öğretmenlerin yeteneklerine güvendiğini ifade eder, onların gelişimlerine ve sorumluluk almalarına yardımcı olur, güdülenmelerine de katkı sağlar. Bunun yanında karara katılım, öğretmenin psikolojik doyumunu sağlayıp, verimliliğini arttırarak sosyal ilişkilerini de geliştirmektedir (Kaya, 2005).

Okul yönetiminin, eğitim-öğretim işinin önemli bir aktörü olan öğretmenlere işlerini yaparken her türlü desteği ve imkânı sağlaması ve öğretmenlerle hareket etmesi çok önemlidir. Yapılandırmacılık açısından okullar, öğrencilerde ve paydaşlarda demokratik karşılıklı süreçlerin içselleştirilmesini sağlamalıdır. Eğitimsel yerel yönetimlerde tüm politika ve süreçler bu misyona direkt ve dolaylı yoldan hizmet etmelidir. Yetişkinler ve çocuklar, karar alma sürecine, derin tartışmalara, problem analizine ve çözümüne dâhil edilmelidir. Bu tip karşılıklı süreçler gerek yönetimin gerekse okulun olumlu açıdan büyümesini ve gelişmesini sağlayacaktır (Lambert ve Gardner, 2002).

“Okul paydaşlarını karar süreçlerine katma” durumuyla ilgili altı katılımcı müdürlerin az davranış gösterdiğini söylerken bir katılımcı kendi okul müdürlerinin bu görevi orta düzeyde, beş katılımcı da iyi şekilde yerine getirdiğini belirtmiştir. Yani Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10 kodlu katılımcılar müdürlerin paydaşları karar süreçlerine katma düzeylerini yetersiz görüyorken Ö11 kodlu katılımcı orta düzeyde görmekte ve Ö5, Ö9, Ö12, Ö13, Ö2 kodlu katılımcılar da kendi okul müdürlerinin konuya ilişkin davranışlarını yeterli düzeyde görmektedirler.

Müdürlerin bu konudaki davranış düzeylerini yetersiz bulan Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10 kodlu katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö3: “Okulumuzda genellikle kararlar okul müdürü ya da idare tarafından alınıp, öğretmenlere tebliğ edilir. Karar sürecine öğretmenler ve diğer paydaşlar pek dâhil edilmediğinden, birçok sıkıntı çıkmaktadır. Ayrıca idare, yapılması gereken işlerin birçoğunu, iş yoğunluğu nedeniyle öğretmenlere yaptırmaktadır. Bu da öğretmenlerle idareciler arasında sıkıntılara neden olmaktadır.”

Ö4: “Okullarda karar alma süreçlerine ortak olan öğretmenlerden çok, maalesef karar alma süreçlerinden sonra karara dâhil öğretmenler bulunmaktadır.”

Ö6: “Okul yöneticim, karar süreçlerinde paydaşların görüşlerini alsa bile genelde kendi bildiğini yapmaktadır.”

Ö10: “Çevremdeki müdürlerin, öğretmenleri ve diğer paydaşları karara katmadıklarını gözlemliyorum. Kararları okul yönetimindeki kişilerin kendileri almaktadırlar. Olması gereken, okul paydaşlarının karar alma süreçlerine katılmasıdır ancak günümüz okul yöneticilerinin çoğunluğu eski uygulamalara devam etmektedirler. Açıkçası, müdürümüz sadece işine gelen konularda paylaşılmış liderliği uygulamaktadır.”

Ö1 ve Ö8 ise müdürlerin sadece belli kişileri karar sürecine kattığını ve diğer paydaşları hesaba katmadığını belirtmiştir:

Ö8: “Müdürüm paydaşların bir kısmını yönetime katıyor. Yeni okul aile birliği başkanını çok seviyor okulu beraber yönetiyorlar. Geçmişte idarecilik yapan arkadaşlara da danışıyor. Müdürüm sendikal faaliyetleri de seviyor, kendi sendikasadakileri de yönetime katıyor. Ama diğerleri için üzgünüm, hiçbirinin fikrini almıyor!”

Ö1: “Okul müdürümüz kendi kararının gerçekleştirilmesini istemektedir. Okulda kendine göre bir karar alınması için karara destek verecek paydaşları çağırarak ve bu şekilde karar almaktadır. Dolayısıyla karar alma sürecine herkesi katmamaktadır.”

Bu görüşlere bakıldığında, okullarda geleneksel anlamda bir yönetim anlayışının hala devam ettiği söylenebilir. Fakat geleneksel okullar, öğretmenlerle liderliği paylaşmayı teşvik etmediği gibi, öğrencileri müfredatla ilgili karar verme ve kendi gelişimlerini değerlendirme sürecine de dâhil etmemektedir (Walker, 2002).

Ö11 kodlu katılımcı müdürünün paydaşları karar süreçlerine katımında orta düzeyde performans gösterdiğini ifade ederken Ö5, Ö9 ve Ö12 kodlu katılımcılar müdürlerinin karar süreçlerine yeterli ve düzenli katılımı sağladığını şu şekilde ifade etmiştir:

Ö5: “Müdürümüz istişare ve kararlaştırma konusunda paylaşımcıdır.”

Ö9: “Yapılan bütün işlerde ve atılacak bütün adımlarda idaremiz personellerinin de fikrini değerlendirir ve ortak bir kararın sağlandığı demokratik bir ortam oluşturulur.”

Ö12: “Okul müdürümüz, okulla ilgili kararlara tüm paydaşları katmaya çalışır. Ortak akıla önem verir.”

Ö13: “Bu açıdan idarecilerimizin çok iyi olduklarını söyleyebilirim. Zira, okul ile ilgili her düzenlemede, karar sürecine biz öğretmenler kesinlikle dahil edilmekteyiz.”

Buna ek olarak Ö12 bu karar süreçlerine paydaşların dâhil edilmesinin kısmen yönetmelik ve yeni düzenlemeler sayesinde olduğunu vurgulamıştır.

Ö12: “Değişen aile birliği yönetmeliği ile aile birlikleri okul içi harcamalardan bütünüyle sorumludurlar. Bu sorumluluk onları karar verme sürecine doğal olarak dâhil etmiştir. Öğretmenler artan sendikal faaliyetler ve ülkenin demokratikleşmesi ile birlikte okullardaki karar alma süreçlerine dâhil olmaya başlamışlardır. Öğrenciler için bazı kurullara katılım sağlanmış olsa da pratikte henüz onlar kararlara katılamıyor.”

“Değerlere saygı gösterme” durumuyla ilgili üç katılımcı müdürlerin az davranış gösterdiklerini söylerken iki katılımcı kendi okul müdürlerinin bu alt temadaki davranışları orta düzeyde, yedi katılımcı da iyi düzeyde yerine getirdiğini belirtmiştir. Yani Ö1, Ö6, Ö7, Ö10 kodlu katılımcılar müdürlerin başkalarının değerlerine saygı gösterme düzeylerini yetersiz görüyorken, Ö11, Ö4 orta düzeyde, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13 kodlu katılımcılar kendi okul müdürlerinin konuya ilişkin davranışlarını yeterli düzeyde görmekteyler.

Değerler, insanların hayat tarzını belirleyen ve başkaları gözündeki resimlerini çizen en önemli olgulardan biri olduğu söylenebilir. Okul kurumlarında da şüphesiz değerler yönetimi ve değerlere saygı okul kültürünün sağlıklı bir şekilde oluşmasında önemli bir role sahiptir. Ö4 kodlu katılımcı değerlere ilişkin görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

*“İnsanların değişmesi zor ve hassas noktaları olan değerlerine önem verilen okullarda öğretmen ve diğer paydaşların bağlılık düzeyleri ve performans başarıları şüphesiz artacaktır. Bunun sebebi ise bireyin kendisine ve değerlerine saygı duyulduğunu hissettiği okulda kendini daha rahat, böylece daha verimli hissedecek olmasıdır.”*

Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö6 kodlu katılımcılar bireylerin de bir değer olduğunu vurgulamış ve okulda dil, din, fikir ve ırk gibi durumlar üzerinden ayrımcılığa gitmenin ne kadar gereksiz bir mesele olduğunu belirtmişlerdir. Ö8 bu doğrultuda fikirlerini *“Okula değer katan ve etkili bir okul kültürü oluşturmayı amaçlayan okul yöneticileri, öncelikle okuldaki her bireyi, bir değer olarak görmelidir. Saygı ve sevgi esasına dayalı bir yönetim sergilemelidir. Bu strateji içinde yer alan açıklamalarda da yer aldığı gibi yöneticiler, başta öğrenciler olmak üzere paydaşlar arasında dil, din, ırk, sosyo-ekonomik düzey... vb. konularında ayrımcılık yapmaması gereklidir. Yönetici okulda bu konuda herkesin duyarlı olmasını sağlamakla yükümlüdür”* şeklinde ifade etmiştir. Buna ek olarak Ö3 kodlu katılımcı okul yönetiminin bu konuda proaktif açıdan son derece olumlu bir performans sergilemesi gerektiğini ifade etmiş ve *“Gerek okul müdürü, gerekse de müdür yardımcıları hiçbir öğretmene ya da diğer paydaşlara, dil, din, ırk, etnik kimlik, siyasi görüş, cinsiyet... vb. açılarından bir ayrımcılık veya olumsuz davranış sergilememektedirler. Bu anlamda olumlu davranışlar sergilediklerini söyleyebilirim”* şeklinde müdürünün mevcut durumunu ifade etmiştir.

Ö1, Ö6, Ö7 kodlu katılımcılar değerlere saygı gösterme konusunda müdürleri yetersiz bulmaktadırlar. Ö6 kodlu katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Liderler diyaloglar yoluyla inançları, kişilerin kendi değerlerini ve paylaşılmış değerleri ortaya çıkarılmasını sağlayarak paydaşların okula bağlılığını ve okula aitlik duygusunun gelişmesini sağlayıp eğitim öğretim açısından verimin yükselmesini sağlarlar. Çalıştığımız çevre birçok değer ve kültürden zengin bir bölge olduğundan okul yöneticilerimin bir kısmı farklılıkların olmazsa olmaz bir unsur olduğunu biliyor ve okulunda kişilerin değerlerine saygı göstermektedirler. Bu açıdan idarecilerimin değerlere saygı gösterme düzeyleri yüksektir.”*

Aslında okul kültüründe önemli bir nokta da herkesin öznel değeri olduğu kadar da paylaşılmış değerlere sahip olmasıdır çünkü paylaşılmış değer ve amaçlar bir kriz durumunda yöneticinin gerekli çıkış yönünü belirlemede gösterge görevi görmektedirler. Nitekim Wiener'in (1988) belirttiği gibi örgüt veya kurum üyelerinin paylaştığı değerler, örgütün değer sistemini oluşturur ve bu sistem de örgütsel gelişmeleri anlamada etkin bir bakış açısı sağlar.

Ö11 ve Ö4 kodlu katılımcılar ise değerler ve saygı konusunda müdürlerini orta düzeyde yeterli gördüklerini belirtmiştir:

Ö4: *“Müdürümüz çalışanların değerlerine saygı gösterme konusunda bazen dikkatli bazen de yanlış davranabilmektedir. Öğretmenleri başka öğretmenlerin bulunduğu ortamlarda rencide edebilmekte ya da eleştirebilmektedir”*

Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13 kodlu katılımcılar müdürlerin değerlere saygı gösterme davranışlarını yeterli düzeyde görmektedirler ve müdürlerinin doğru şekilde davrandıklarını belirtmişlerdir:

Ö5: *“Her türlü değere saygılı fakat kuralları değerlerden önde tutan bir tavrı var.”*

Ö8: *“Müdürüm farklılıkları okul ortamında benimsemiş ve bu durumdan yararlanmayı biliyor. Herkese karşı saygılı ve hoşgörülü.”*

Ö9: *“Okulumuzda farklı görüş ve düşüncelere sahip olan öğretmenlerimize karşı okul idarecilerimiz gereken hoşgörüyü göstermektedirler.”*

Ö12: *“Ülke olarak geçirdiğimiz değişimlerin neticesinde yavaş yavaş farklılıklara tahammül etmeye başlamış görünüyorum. Okul müdürümüz, bu konuda ilk yıllara göre daha iyi konumda.”*

Ö13: *“Yöneticimiz, gerek değerler eğitimi, gerekse değerler haftası etkinlikleri çerçevesinde, öğretmen ve öğrencilere gerekli açıklamaları yapmış ve konunun ne denli önemli olduğunu vurgulamış ve kendisi de davranışlarına bunu yansıtmıştır.”*



Değerlere saygı gösterme alt temasında Ö2 kodlu katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Müdürümüz değerlere ve farklılıklara saygı konusunda iyi bir örnektir. Karar verme sürecinde de buna dikkat eder, her kesin farklı görüşü ve değeri neticesinde dillendirdiği görüşleri de normal karşılar. Okulumuzda kişilerin özel değerleri ve fikirleri karar vermede göz ardı edilmez”*

Ö2 kodlu katılımcının bakış açısından bakıldığında Fırat'ın (2010) da belirttiği gibi karar verme süreci, örgütlerin kendi kendilerini anlayabilmelerine ve daha etkili olabilmelerine olanak veren çok güçlü bir olgudur. Değerler bu karar verme sürecinde kullanılan önemli filtrelerdir çünkü karar vermede en fazla yararlanılan araç, değerlerdir.

Değerleri yönetime katma ve paydaşların değerlerine saygı gösterme ile ilgili katılımcılarla yapılan görüşme sonuçlarına göre müdürler Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13 kodlu katılımcıların belirttiği şekilde bu konuda yeterlidir. Ayrıca, bu durum araştırmanın nicel sonuçları tarafından da desteklenmektedir, “okul paydaşlarının (öğrenci, veli, öğretmen vb) değerlerine saygı gösterir” maddesinin öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve müdürlerin bu davranışı sıklıkla gösterdikleri belirlenmiştir. Nitekim, Yılmaz'ın (2007) yaptığı çalışmada da öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri değerlere göre yönetim ile ilgili davranışları “çok” derecesinde yerine getirmektedir.

*“Gerekli Kaynakları Sağlama”* durumuyla ilgili yedi katılımcı müdürlerin bu alt temaya ilişkin az davranış gösterdiklerini söylerken bir katılımcı kendi okul müdürlerinin bu görevi orta düzeyde, beş katılımcı da iyi şekilde yerine getirdiğini belirtmiştir. Yani Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13 kodlu katılımcılar müdürlerin paydaşları karar süreçlerine katma düzeylerini yetersiz görüyorken, Ö11 müdürünü orta düzeyde, Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö12 kodlu katılımcılar kendi okul müdürlerinin konuya ilişkin davranışlarını yeterli düzeyde görmektedirler.

Çelik (1999) öğretimsel liderlik rollerini dörde ayırmıştır: kaynak sağlama, öğretimsel kaynaklık etme, iletişim sağlama rolü, görünür kişi olma. Kaynak sağlama rolü yöneticinin okulu amacına ulaştırmak için gerekli olan her türlü kaynağı bulup

sağlamasını içerir. Yönetici öğretmenlerin işlerini en iyi bir şekilde yapabilmelerini sağlayabilmek için gerekli çalışmaları yapar ve kaynakları sağlamaya çalışır. Öğretimsel bir kaynak olarak okul yöneticisinin en belirgin rolü, daha iyi öğretim için olanak ve ortam hazırlamaktır. Bu açıdan etkili okul yöneticileri öğrenci başarısı ve öğretmen etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için, gerekli kaynakları sağlayabilecek bir yeteneğe sahiptir (Yörük ve Akdağ, 2010). Fakat görüşme sonuçlarına baktığımız da ise on üç görüşten yedisi (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13) müdürlerin bu konuda görevlerini yerine getiremediklerini ifade etmektedir:

Ö1: *“Okul müdürümüz gerekli kaynakları sağlamakta çok yavaş davranmakta. Örneğin, okulun fotokopi makinesinin biten tonerini değiştirme işlemi tam olarak 3 ay sürmüştür.”*

Ö4: *“Öğretmenlerle çok fazla iletişim kanalı oluşturmayan müdürümüz bu konuda da yardımcılarını ön plana çıkarmaktadır. Kaynakların sağlanması konusunda çok yeterli olduğunu düşünmediğim gibi istekli olmadığını da düşünüyorum.”*

Ö5: *“Kaynak sağlama açısından çok yetersiz. Hatta tamamen ilgisiz olduğunu düşünüyorum.”*

Ö7: *“Eğitim öğretimin devamlılığı için gerekli maliyetlerin karşılanması, yani kaynak sağlanması eğitim liderlerinin ana sorumluluklarındandır. Okulumuzda kaynak olarak sadece yakıt parası toplanır ve zor durumlarda öğretmenlere, ‘biz sizi idare ediyoruz o halde pamuk eller cebe politikası’ uygulanır.”*

Ö8: *“Okuldaki ekonomik kaynakların okulun amaçları doğrultusunda sağlanması, saklanması, değerlendirilmesi ve gerektiğinde öncelikler göz önünde bulundurularak kullanılması müdürün görevleri dâhilindedir. Fakat, müdürüm kaynak sağlama konusunda yetersiz kalıyor. Çocukların ders kitaplarındaki eksikliği tamamlamakta zorluk çektik, hala kitaplar yok, okulda yeterli sayıda projeksiyon ve bilgisayar yok.”*

Ö10: “Çevremdeki okul müdürleri, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli kaynakları, ortamı sağlayamamakta ve böylece öğrenmeye liderlik yapamamaktadır. Okul müdürüm gerekli kaynakları sağlama da öğretmenlerine yardımcı olamamakta ve öğrenmeye liderlik yapamamaktadır.”

Ö13: “Okul müdürüm gerekli kaynakları sağlama açısından yetersizdir. Gerekli kaynakları temin etmek gerçekten zor bir iştir ve bu bakımdan yeterli olduğunu düşünmüyorum.”

Bu görüşler incelendiğinde müdürlerin kaynak sağlama rolünü yerine getirmede yetersiz oldukları görülmektedir. Ö4 ve Ö5 kodlu katılımcılar bu sonucu müdürlerin kaynak sağlama konusunda isteksiz ve ilgisiz olmalarına bağlamaktadır. Ayrıca (M.E.B., 2005) okul yöneticilerinden beklenen sorumluluklar kapsamında müdürlerin program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olması, uygulamada ortaya çıkabilecek problemlere çözüm üretmesi ve programın uygulanması için gerekli olan araç gereç ve diğer materyallerin temini ve fiziki ortamın hazırlanmasını sağlaması görevlerini görmekteyiz. Ne yazık ki görüşme sonuçları açısından katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğuna göre bu sorumluluklar istenen düzeyde yerine getirilememektedir.

Ö11 kodlu katılımcı müdürlerin kaynakları sağlama alt temasına ilişkin davranışlarını orta düzeyde ve idare eder şeklinde belirtirken Ö3, Ö6, Ö9 ve Ö12 kodlu katılımcılar da okul müdürlerinin bu konuda yeterli olduklarını ve özellikle de ellerinden geleni yaptıklarını belirtmişlerdir.

Ö3: “Okulumuz gerek devlet okulu olması, gerekse de sosyo-ekonomik çevre olarak alt gelir gurubundaki bir semtte olduğundan, maddi, fiziki, donanımsal... vb. kaynaklar bakımından sıkıntılar yaşamaktadır. Ancak okul yönetimi tüm bunlara rağmen ellerinden geldiği kadarıyla öğretmenlere bu konularda yardımcı olmaktadır.”

Ö6: “Şu anki yönetici, gerekli kaynak sağlanması için elinden geleni yapmakta dolayısıyla bu düzeyi yüksektir.”

Ö9: “Etkili bir eğitim öğretim sağlanması için okul idarecilerimiz gereken kaynakları sağlamakta ve her türlü fedakârlıktan da kaçınmamaktadır.”

Ö12: “Okul yöneticileri, öğretim lideri olarak öğretmenlere, eğitim-öğretim etkinliklerinin etkili şekilde yürütülmesi amacıyla gerekli kaynakları sağlamalıdır. Okul müdürümüz, okul için bu konuda gerçekten canla başla çalışıyor.”

Etkili okul müdürleri kaynak sağlama sürecini öncelikle etkili bir öğretim ve öğrenci başarısı için gerekli görmektedir (Smith ve Andrews, 1989 ). Öğretmenlerin, öğretimini gerçekleştirmek, geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak için yeni bazı kaynaklara ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Nitekim kaynak sağlayıcılık artık sadece ders kitabı, sandalye masa eksikliğini kapatmaktan öteye gitmiş teknolojinin sağlanmasına kadar genişlemiştir. Ö6 bu konuda şunları ifade etmiştir:

“ Teknolojik kaynak sağlama önemli bir gereklilik olmaya başlamıştır, yapılandırmacı açıdan okullarda gerekli kaynak ve teknolojinin sağlanması öğrenme ortamında öğrenciyi pasiflikten kurtarıp, bağımsız düşünebilen ve problem çözebilen bireyler haline getirmesi beklenir. Bireyler ezbere ve hazır bilgileri kullanmaya değil, düşünmeye yönlendirildiğinden bilişsel yönleri gelişir; böylece, öğrenen öğrenmeyi aşılması zor yüksek bir duvar olarak değil, keşfedilmeyi bekleyen gizemli bir dünya olarak görür.”

Teknolojik araçlardaki gelişmelere bağlı olarak, okulda öğrenme sürecinde olduğu kadar okul yönetimi süreçlerinde de teknoloji kullanımı önemli bir yer tutmaktadır, söz konusu kaynakların, (araç-gereç, teknoloji, öğretim materyali... vb.) ve girdilerin öncelikle okul müdürleri sorumluluğunda kendileri tarafından sağlanması beklenir (Marulcu, 2010).

“Eğitim ve öğretim etkinliklerine paydaşların katılımını sağlama” durumuyla ilgili altı katılımcı müdürlerin az davranış gösterdiklerini söylerken üç katılımcı kendi okul müdürlerinin bu davranışı orta düzeyde, dört katılımcı da iyi şekilde yerine getirdiğini belirtmiştir. Yani Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12 kodlu katılımcılar müdürlerin paydaşları karar süreçlerine katma düzeylerini yetersiz görüyorken, Ö2, Ö3, Ö11 orta düzeyde, Ö5, Ö8, Ö9, Ö13 kodlu katılımcılar kendi okul müdürlerinin konuya ilişkin davranışlarını yeterli düzeyde görmektedirler.

Katılımcı öğretmenlerden altısı (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12) müdürleri bu konuda yetersiz gördüklerini ifade etmiş ve şu şekilde görüş belirtmiştir:

Ö1: *“Okul müdürümüz genel anlamda okul içinde etkinlik yapmaktan kaçınır. Okulda paydaşlarında katılımıyla gerçekleşen bir etkinlik bulunmamaktadır.”*

Ö4 : *“Etkinliklerin en kapsamlısının veli ve öğretmenler toplantısı olduğu okulumuzda, bu günler gelince okul müdürümüzü okulda görmek mümkün olmayabilmektedir. Bu konuyla çok ilgilenmeyen müdürümüz, ilgisiz bir tavır takınmaktadır”.*

Ö6: *“Yapılandırmacı eğitim sistemimizde olması gereken liderlik rollerinin farkında olmayan okul yöneticilerim, öğretmenleri sadece sınıfta eğitim veren, evrak hazırlayan ve bundan başka bir şeye karışmaması gereken bireyler olarak görmektedir. Bu yüzden paydaşların katılımı gerektiği gibi sağlanamamaktadır. Okul yöneticilerimin paydaşları eğitim-öğretim etkinliklerine katma düzeyleri düşüktür.”*

Ö7: *“Paylaşımçı öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, eğitim ve öğretim orkestrasının şefi gibidir. Kimin ne zaman devreye gireceğini, ne kadar çalışacağını, hangi notaları icra edeceğini o belirler. Okul müdürü, karar alma yetkisini müdür yardımcısına kendi rahatı karşılığında devrettiğinden ve müdür yardımcısı en doğru kendi doğrudur düsturunu dört elle sahiplendiğinden böyle bir katılımı ben henüz görmedim”*

Ö10: *“Çevremdeki okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinliklerine paydaşları dâhil etme becerilerinin ve marifetlerinin farklılık gösterdiğini söyleyebilirim. Benim okul müdürüm eğitim ve öğretim etkinliklerine paydaşların katılımını sağlamada etkili değildir.”*

Ö12: *“Okul müdürümüzün bu konuda pek çalıştığını söyleyemem.”*

Ö2, Ö3, Ö11 kodlu katılımcılar ise müdürlerin bu açıdan orta düzeyde bir çaba ve davranış gösterdiklerini belirtmişlerdir:

Ö3: *“Bu konuda okul müdürümüzün ve müdür yardımcılarının orta düzeyde bir performans gösterdiğini söyleyebilirim. Okul idaresi eğitim-öğretim etkinliklerinden çok okulun idari, disiplin ve bürokratik işleriyle uğraştıkları için, eğitim öğretim etkinlikleri gerek sayıca gerekse de nitelik olarak düşük düzeyde kalmaktadır.”*

Ö5, Ö8, Ö9 ve Ö13 bu konuya ilişkin müdürleri yeterli gördüklerini ve şunları ifade etmişlerdir:

Ö5: *“Müdürüm bu açıdan iyi. Gerekli paydaşları dengeli olarak dağıtıyor.”*

Ö8: *“Müdürüm bazen bir odaya çekiliyor, sonra belli gruplar halinde bizlerle görüşüp sıkıntıları söylüyor, paydaşları işin içine çekiyor. Böylece bizim üzerimizdeki sorumluluğu bize hatırlatıyor. Kısaca müdürüm kulis yapıyor ve böylece okulu daha kolay yönetiyor.”*

Ö9: *“Eğitim öğretim adına yapılan her türlü etkinlik için hem personelin hem de idarenin katılımı sağlanır ve idarecilerimiz böyle bir ortam sağlamaya çalışmaktalar.”*

Ö13: *“Öğrenciler veya öğretmenlere eğitim-öğretim amaçlı yapılacak bir etkinlik öncesi, öğretmenler karar sürecine kesinlikle katılmakta ve bu konu okul müdürümüzce çok önemsenmektedir.”*

Paydaşlar bütüncül bir gelişim açısından eğitimde önemli bir yer tutmaktadır çünkü veli, öğrenci, öğretmen ve diğer faktörlerin toplu ve iş birlikçi katılımı olmadığı sürece öğrenci veya okulun toplam gelişimi sınırlanmış olacaktır. Hatta son yıllarda okul aile birliklerine okul yönetiminde daha fazla etkin alan verilmesi, paydaşların hem sorumluluğunu hem de etki alanını arttırmıştır.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır. Araştırmada kullanılan nicel ve nitel araştırma teknikleri ile ulaşılan sonuçlar alt başlıklar halinde 5.1. ve 5.2.'de verilmiştir.

#### 5.1. Nicel Araştırma Teknikleri Bakımından Sonuçlar

Yapılandırmacı ilköğretim programlarının uygulanması kapsamında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerini belirlemek için öğretmenlere uygulanan ölçek sonucunda ortaya çıkan nicel verilere dayalı sonuçlar bu bölümde belirtilmiştir.

##### 5.1.1. Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranış Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin uygulamadaki programlar çerçevesindeki öğretimsel liderlik davranışlarının hangi düzeyde olduğunu ölçmeye yönelik analizler sonucunda boyutlar açısından şu sonuçlar çıkmıştır:

Müdürlerin “düzenli öğretim ortamı oluşturma” boyutu kapsamındaki öğretimsel liderlik davranışlarını öğretmen görüşlerine göre **çoğu zaman** sergiledikleri görülmüştür. Bu açıdan okul müdürlerinin bu boyuttaki davranış seviyelerinin **iyi düzeyde** olduğu söylenebilir.

Müdürlerin “program liderliği ve rehberlik” boyutu kapsamındaki öğretimsel liderlik düzeyleri incelendiğinde, okul müdürleri bu boyut dâhilindeki davranışları öğretmen görüşleri açısından **orta düzeyde** gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Müdürlerin “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutu kapsamındaki öğretimsel liderlik düzeylerine bakıldığında, okul müdürleri bu boyut dâhilindeki davranışları öğretmen görüşleri açısından **yeterli düzeyde** gerçekleştirdikleri söylenebilir.

### 5.1.2. Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Sıklığına İlişkin Sonuçlar

Öğretmen görüşleri açısından müdürlerin “düzenli öğretim ortamı oluşturma” boyutuna ilişkin şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Müdürlerin öğretmen görüşleri açısından “düzenli öğretim ortamı oluşturma” boyutu kapsamındaki öğretimsel liderlik davranışlarını “**çoğu zaman**” gösterdikleri belirlenmiştir. Bu boyutta en fazla gösterilen davranışlar “*Okuldaki personelin görev ve sorumluluklarıyla ilgili gerekli iş bölümü yapar*” “*Yetkisini amaca uygun ve gerekli şekilde kullanır*” ve “*Okulda olumlu bir iklimin oluşması için çaba sarf eder*” davranışlarıdır. Bu boyutta en az gösterilen davranış olarak “*Öğrencilerin gelişimi için rehberlik servisinin etkin kullanımını sağlar*” davranışı çıkmaktadır.

Öğretmen görüşleri açısından müdürlerin “program liderliği ve rehberlik” boyutuna ilişkin şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Müdürlerin bu boyutta **çoğu zaman** gösterdikleri davranış sayısı üçtür. Bunlar; “*Öğretmenleri yeni programlar için hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarını etkin kullanmaları için öğretmenleri teşvik eder.*” “*Öğretim programını değerlendirme ve geliştirme konusunda bilgi sahibidir.*” ve “*(Portfolyo, performans görevi... vb.) alternatif ölçme tekniklerinin kullanılmasını destekler.*” davranışlarıdır. Bu üç madde dışındaki diğer on iki madde de müdürlerin **ara sıra** gösterdiği davranışlar sınıfına girmekte ve bu kategorideki en az gösterilen davranışlar olarak “*Okul laboratuvarlarını yeterli ve kullanıma hazır halde bulundurur.*” ve “*Öğretmenlerin alternatif ölçme tekniklerini kullanıp kullanmadığını takip eder.*” davranışları sıralanabilir. Burada dikkat çeken yapılandırmacı yaklaşım temelli program kapsamında eğitim sistemine dahil olan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin önem kazanmasıdır. Müdürlerin çoğu



zaman yeni ölçme tekniklerini kullanımı için öğretmenleri teşvik ettikleri görülse de bu konudaki takipler ara sıra olmaktadır.

Öğretmen görüşleri açısından müdürlerin “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutuna ilişkin şu sonuçlar ortaya çıkmıştır

Müdürlerin okuldaki öğretimi destekleyen davranışlarını ve öğretimsel liderlik kapsamındaki paylaşımcılığın ne kadar gösterildiğine ilişkin öğretimsel liderlik düzeyini kapsayan “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutunda **çoğu zaman** gösterilen davranışlar şunlardır: “ *Okul paydaşlarının (öğrenci, veli, öğretmen... vb. ) değerlerine saygı gösterir.*” “*Okuldaki öğretmenlere, okul ve öğrenci gelişimine liderlik yapmaları için destek verir.*” “*Okul yönetiminde ben değil biz mantığını önemser.*” “*Öğretim süresinin etkili kullanılmasını sağlar.*” ve “ *Okuldaki öğretim başarısının artması için gerekli kaynakları sağlar.*” Diğer davranışlara nazaran bu boyutta en az gösterilen ve **ara sıra** gösterilen davranışlar kapsamına giren davranışlar da şunlardır: “*Derslerde kullanılan araç-gereçlerin amaca uygun olarak seçilmesini sağlar.*” “*Sınıflarda etkin öğrenme ve öğretme tekniklerinin uygulanması için uygun ortam hazırlar.*” “*Okulla ilgili alınacak kararlarda öğretmen, öğrenci ve velilerin fikirlerini ifade edecekleri ortam hazırlar.*”

### **5.1.3. Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine, Medeni Durumlarına, Kıdemlerine, Eğitim Durumlarına, Kariyer Basamaklarına, Okulun Bulunduğu Yere, Branşlarına, Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Programla İlgili Aldıkları Eğitim Sayısına Göre Sonuçlar**

**Cinsiyet:** Okul yöneticilerinin öğretmen görüşlerine göre öğretimsel liderlik davranışları boyutlarında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sadece ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin üç boyutta da bayan öğretmenlere nazaran daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenler müdürlerin daha fazla öğretimsel liderlik davranışları gerçekleştirdiğini düşünmektedirler.

**Medeni Durum:** Öğretmen görüşlerine göre “düzenli öğretim ortamı oluşturma,” “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutlarında öğretmen görüşlerine göre medeni durum açısından **bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur**. Bekâr öğretmenler, okul yöneticilerinin etkili iletişim, okul iklimi kurmada ve aynı zamanda öğretimin desteklenmesi, okulda paylaşımcılığın oluşturulması konularında müdürlerin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Fakat “program liderliği ve rehberlik” boyutunda iki grup arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

**Eğitim Durumu:** Okul yöneticilerinin öğretmen görüşlerine göre öğretimsel liderlik davranışları boyutlarında öğretmenlerin eğitim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Önceki Yöneticilik Durumu:** Araştırma katılımcılarından 102’si daha önceden idarecilik yaptıklarını 280 tanesi de yöneticilik yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre sonuçlarına bakıldığında “düzenli öğretim ortamı oluşturma” ve “program liderliği ve rehberlik” boyutlarında daha önce yöneticilik yapıp yapmama durumlarına ilişkin gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutunda **yöneticilik hiç yapmamış öğretmenler lehine bir sonuç çıkmıştır**. Yöneticilik yapmamış öğretmenler müdürlerin öğretimi destekleyecek adımlar attığını, kendilerini daha fazla yönetime dâhil edip ve söz hakkı tanıdığını düşünmektedirler.

**Kıdem Durumu:** Üç boyutta öğretmen görüşlerine göre kıdemler arası anlamlı bir farkın olmadığı görülmüş, fakat ortalamalara bakıldığında her üç boyutta 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin diğer gruplara nazaran daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

**Kariyer Durumu:** “düzenli öğretim ortamı oluşturma,” “program liderliği ve rehberlik” boyutlarında öğretmenlerin görüşlerine göre gruplar arası bir fark bulunamamıştır. Fakat, “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutunda ise kariyer durumuna göre görevinin ilk yılında olan **stajyer öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur**.

**Okulun Yerleşim Yeri:** “Düzenli öğretim ortamı oluşturma,” “program liderliği ve rehberlik,” “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutunda öğretmen görüşleri açısından **okulun bulunduğu yere göre anlamlı fark bulunmuştur**. Fark il merkezi ve köyde bulunan okullar arasında bulunmuştur. Anlamlı farkın üç boyutta da köyde bulunan okulları lehine çıktığı görülmüştür.

Üç boyutu da birlikte değerlendirecek olursak, köyde görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinden anlamlı yönde farklılaştığı; **bu farklılaşmanın ise köyde görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinin lehine çıktığı görülmüştür**. İl merkezlerinin sahip olduğu avantajlar düşünüldüğünde ve tüm alan yazında geçen veriler incelendiğinde fark bakımından sonucun il merkezindeki okullar lehine çıkması beklenirken sonuç, köy okulları lehine çıkmıştır.

**Branşa Göre:** “Düzenli öğretim ortamı oluşturma” boyutunda **anaokulu öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri açısından anlamlı fark bulunmamıştır** Sıra ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin görüşleri müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları açısından anaokulu öğretmenleri görüşlerine göre daha olumludur. “Öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutunda da gruplar **arası anlamlı fark bulunmuştur**. Yine aynı şekilde fark; sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenleri, anaokulu öğretmenleri içinde, sınıf öğretmenleri lehine çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinin görüşlerine göre daha olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir. “Program liderliği ve rehberlik” boyutunda ise branşlara göre öğretmen görüşlerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

**Hizmetiçi Eğitime Göre:** Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım temelli programla ilgili aldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre “düzenli öğretim ortamı oluşturma,” “program liderliği ve rehberlik,” “öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik” boyutlarında gruplar arası herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Kısacası yapılandırmacılık ve yapılandırmacılık yaklaşım temelli eğitim programlarıyla ilgili eğitim alma veya almama durumları müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşler arasında bir fark oluşturmamıştır.

## 5.2. Nitel Araştırma Teknikleri Bakımından Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde “yapılandırmacı yaklaşım temelli programlar kapsamında müdürlerin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin görüşlerini” belirlemek amacıyla yapılmış yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiş sonuçlara yer verilmiştir.

### 5.2.1. Okul Müdürlerinin Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sonuçları

Genel olarak bakıldığında müdürlerin “düzenli öğretim ortamı oluşturma” kapsamındaki beş alt temaya ilişkin olumsuz görüşlerin sayısı otuz üçken, müdürlerin bu konuda iyi veya orta düzeyde olduğunu belirten toplam olumlu görüş sayısı otuz ikidir. Öğretmen görüşlerine göre kimi okullarda düzenli bir öğretim ortamı varken, kimi okullarda bu ortam oluşturulamamıştır. Okullarda müdürlerin düzenli bir öğretim ortamını oluşturamama sebepleri öğretmenlerce şu şekilde sıralanmıştır:

- a) Tüm işleri müdür yardımcısına, hatta bazılarını öğretmenlere yükleme,
- b) Zaten emekli olacağım veya rotasyon gelecek deyip işleri salıverme,
- c) Bir şeyler yapmak isteseler dâhi öğrencilerin başarılı olamayacaklarına inanma,
- d) Mevzuat temelli davranma ve bazı eksiklikleri mevzuat ve yönetmeliğe yükleme,
- e) İletişimdeki eksiklikler ve iletişimin sadece belli paydaşlarla olması, diğerlerinin fikirlerinin hesaba katılmaması,
- f) Yöneticilerin eski sistemdeki düşünce ve yapılarını devam ettirmeleri,
- g) Müdürlerin fiziksel yetersizlikten, okulun kalabalık olmasından ve bu iki durum temelli sorunlara çok vakit ayırmalarından dolayı bazı görevleri tam manasıyla yerine getirememesi.

Öğretmenler, müdürlerin özellikle açık ve net iletişim kurma alt temasında yeterli olmadıklarını vurgulamışlar, genelde müdürlerin iletişiminin belli paydaşlarla olduğu ve iletişim sürecine çoğu öğretmen ve personelin dahil edilmediği de belirtilmiştir.

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük yerlerde görev yapan öğretmenler, müdürlerin çok istekli olmasına rağmen; okulun kalabalıklığından ve çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğünden dolayı okulda çok fazla sorun yaşandığını belirtmişlerdir. Ayrıca müdürlerin de bu tip sorunlarla fazla uğraşmalarından dolayı yapılandırmacı yaklaşım temelli bir öğretimsel liderlik davranışları sergileyemedikleri belirtilmiştir.

Okulda olumlu bir eğitim ikliminin tüm okul paydaşları arasındaki işbirlikçi anlayışa, ve karşılıklı değer vermeye bağlı olduğu; okul ortamını iyi takip eden ve sorunları çözmeye öngörülü davranan müdürün okul içi çatışmayı önlemede başarı sağlayacağı görülmüştür.

Ayrıca okullardaki geleneksel bürokratik yapının ortadan kalkması gerektiği belirtilmiş ve yapılandırmacılık anlayışında; bilgiyi ezberleyen bireyler yerine, bilgiyi anlamlandırarak, özümseyerek, yeniden oluşturup içselleştirerek elde eden bireyler yetiştirmek amaç olduğu gibi, eğitim-öğretim örgütlerinde de yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla uyumlu bir yönetim anlayışı benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir.

### **5.2.2. Okul Müdürlerinin Program Liderliği ve Rehberlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yorumları**

Müdürlerin devam eden gelişim ve değişim sürecinde program liderliğini gösterebilmeleri ve öğretmenlere rehberlik yapabilmeleri artık bir şarttır. Nitekim okul yöneticilerinden öğretimsel lider olarak kaynaklık yapmaları ve herhangi bir yeni öğretim programı veya uygulaması hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu doğrultu da öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri daha işlevsel ortamlar hazırlamaları ve süreci rehberlik yaparak yönetmeleri beklenmektedir.

Araştırmada “yapılandırmacılık ve programla ilgili yeterli bilgi / öğretmenlere rehberlik” alt temaları kapsamında müdürlerin program liderliği ve rehberlik düzeyleri hakkında yapılan görüşmelere bakıldığında, okullarda müdürlerin hem program bilgisi düzeylerinin hem de rehberlik düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Görüşmeye katılan iki öğretmen hariç diğer tüm öğretmenler müdürlerinin program bilgisi, program geliştirme, değerlendirme düzeylerinin çok düşük olduğunu vurgulamış ve buna bağlı olarak da yeterli seviyede rehberlik yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar, kaynaklık yapma görevi olan öğretimsel liderin, mevcut eğitim programı yapılandırımcı yaklaşım temelli olduğu için yapılandırımcılık bilgisine sahip olmasını ve bu doğrultuda çok yönlü rehberlik yapabilecek seviyede olması gerektiğini belirtmişlerdir.

İki katılımcı da müdürlerin program liderliği ve rehberlik düzeylerinin düşük olmasını müdürlerin yaşlı olmasına ve bu yeniliklerle çok geç yıllarda karşılaşmalarına bağlamıştır. Bu açıdan kendini yenileme özelliğini kaybetmiş idariciler artık bizden geçti mantığıyla emekliliklerini bekledikleri görülmüştür. Nitekim katılımcılar bu konuya ilişkin olarak okul yöneticilerinin, okul örgütünün zamanın gerisinde kalmaması için tüm bu yenilik, gelişim veya değişimlerden haberdar olması ve okul örgütünün yararına olacak bu gelişmeleri okulun bünyesine katması gerektiğini ve bunların nitelikli okul yöneticilerinin asli görevlerinin başında olduğunu belirtmişlerdir.

Dikkat edilmesi gereken bir husus ise müdürlerin program liderliği ve rehberlik düzeylerinin düşük olması sadece yaşlarına, isteksiz olmalarına veya diğer sorunlara bağlanmaması gerektiğidir. Yeniliklerin veya uygulamadaki programların, üniversite eğitimine benzer şekilde uygulamalı eğitimini almamış veya yapılandırımcılıkla ilgili somut bir liderlik örneği görmemiş olmaları da göz önünde bulundurulması gereken bir konudur.

### **5.2.1. Okul Müdürlerinin Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yorumları**

“Öğretimin desteklenmesi ve paylaşımçı öğretimsel liderlik” düzeylerine ilişkin katılımcılar değerlere saygı gösterme konusunda müdürleri yeterli görüyorken eğitim ve öğretim etkinliklerine paydaşların katılımını sağlama konusunda yetersiz görmektedirler.

Gerekli kaynakları sağlama alt temasında ise katılımcılar müdürlerin bu konudaki sorumluklarını tam olarak yerine getirmediği belirtilmiştir.

Katılımcılar okullarda paydaşların karar süreçlerine katılmasının pozitif yönetim anlayışının bir gerekliliği olduğunu belirtmiş ve bu durumun kimi okullarda uygulandığı, kimisinde uygulanmadığını, bazılarında ise sadece belli bir paydaş grubu çerçevesinde yapıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca kimi okullarda herkesin fikrine yer varken, kimisinde ise kararların genellikle okul müdürü ya da idare tarafından alındığı ve öğretmenlere tebliğ edildiği, yani karar sürecine değil de sadece uygulama alanına paydaşların katıldığı belirtilmiştir.

Özellikle müdürlerin paylaşımçı öğretimsel liderlik vasıfları hakkında olumsuz görüş bildiren katılımcıların birçoğu kararların sadece müdür tarafından alınıp tebliğ edilmesinin okulda çok sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir.

Değerlere saygı gösterme alt temasına bakıldığında ise müdürlerin bu konudaki hassasiyetlerinin yüksek olduğu kimsenin farklılığına karşı bir tavır takınmadıkları öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Nitekim araştırmanın nicel kısmında bulunan “okul paydaşlarının (öğrenci, veli, öğretmen... vb.) değerlerine saygı gösterir” maddesi öğretimin desteklenmesi ve paylaşımçı öğretimsel liderlik boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olup müdürlerin sıklıkla gösterdikleri davranışlar arasında olduğu görülmüştür.

Katılımcıların çoğu benzer şekilde okula değer katan ve etkili bir okul kültürü oluşturmayı amaçlayan okul yöneticilerinin öncelikle okuldaki her bireyi, bir değer olarak görmesi, saygı ve sevgi esasına dayalı bir yönetim sergilemesi gerektiğini söylemiş ve başta öğrenciler olmak üzere paydaşlar arasında dil, din, ırk, sosyo-

ekonomik düzey... vb. konularda ayrımcılık yapmaması ve müdürün okulda bu konuda herkesin duyarlı olmasını sağlaması gerektiğini belirtmiştir.

### **5.3. Öneriler**

Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre geliştirilen öneriler uygulamacılar ve araştırmacılar açısından aşağıda sıralanmıştır:

#### **5.3.1. Uygulamacılar İçin Öneriler**

1. MEB tarafından özellikle yeni göreve başlayan yönetici ve öğretmenlere yönelik yapılandırmacı programlar dâhilinde durum örnekleri görmeleri ve teorik ön uygulama deneyimleri kazanmaları için öğretimsel liderliği ve somut davranışları kapsayan hizmetiçi eğitim çalışmaları yapılmalıdır.

2. Araştırmada müdürlerin uygulamadaki programlar kapsamında somut örnekleri görmedikleri belirtilmiştir. Buna ilişkin yönetsel düzenlemeler yapılabilir ve okul deneyimi tarzı inceleme yapılmasına imkân tanınabilir.

3. Müdürlerin açık ve net iletişim konusunda eksikliklerin olduğu görülmüştür. Buna ilişkin müdürlerin empati ve iletişim yeteneğini geliştirecek liderlik programı uygulanabilir.

4. Okul yöneticilerinin özellikle program bilgisinin az olduğu ve bu konuda rehberlik yapamadıkları belirtilmiştir. Bu sorunu ortadan kaldırmak için MEB tarafından online eğitim modülleri hazırlanarak müdürlerin bu konuda bilmesi gereken konular açıklanabilir ve gerekli rehberlik bilgisi sağlanabilir.

5. Yapılandırmacı programlar ekseninde öğretimsel liderlik kültürünün gelişimini destekleyecek demokratik karar süreçlerinin daha etkin hale gelmesi için okul aile birliklerinin ve öğretmenlerin nitelikli karar süreçlerine katılımı ve etkinliği artırılabilir ve okulda yönetsel olarak paylaşılmış liderlik pekiştirilebilir.

6. Müdürlerin öğretimsel liderlik alanında yetkinlik ve bilgi kazanmaları için yüksek lisans imkânları artırılmalıdır ve yeni müdürlerin atanmasında yüksek lisans mezunlarına öncelik tanınmalıdır.



7. Müdür değerlendirme ölçütleri uygulamadaki programlar kapsamında belirlenen öğretimsel liderlik davranışlarına göre belirlenmeli ve buna uygun performans-ödöl veya terfi sistemi konulmalıdır.

### **5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Bu araştırma sadece şanlıurfa ili sınırları dâhilinde yapılmıştır, diğer şehirlerde de benzer araştırmalar yapılabilir.

2. Bu araştırma lisede uygulanan programlara göre düzenlenip orta öğretimde de uygulanabilir.

3. Bu araştırma öğretmen görüşlerine göre yapılmıştır, aynı araştırma il eğitim denetmeni, veliler ve müdürler çalışma evrenine dâhil ederek uygulanabilir.

4. Bu araştırma özel ilköğretim okullarda da uygulanabilir ve sonuçlar devlet ve özel olmak üzere karşılaştırılabilir.

EK-1



T.C.  
ŞANLIURFA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 84999939/44/867177  
Konu: Anket Uygulaması

07/05/2013

VALİLİK MAKAMINA  
ŞANLIURFA

İlgi: Harran Üniversitesi Rektörlüğünün 22.04.2013 tarih ve 548-3713 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği; Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ahmet GÖÇEN öğretim görevlisi Yard. Doç. Dr. Ahmet KAYA' na gözetiminde yürütülen "Yapılandırmacı İlköğretim Programlarının Uygulanması Sürecinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Düzeyleri" (Şanlıurfa Örneği) konulu anket çalışması yapılması planlanmıştır.

Söz konusu Anket uygulama çalışmasının eğitim-öğretim aksatılmadan gönüllülük esas alınarak ekli listede belirtilen ilimiz merkezi ve ilçelerindeki ilkokullar ve Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Mehmet VURAL  
Müdür a.  
Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
07/05/2013

Metin İLCİ  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aşılı ile Aynadır  
...../2013

EKLER:  
1-Yazı (2 sayfa)

08 MAY 2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Diyarbakır Yolu Necmettin Cevheri Cd. 6300 Merkez-ŞANLIURFA  
Elektronik Ağ: sanliurfa.meb.gov.tr  
e-posta: temelegitim63@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet DENİZ - VHK  
Tel: (0 414) 3131559 - 152  
Faks: (0 414) 3123083

## EK 2

### Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Program Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Bu araştırma “Yapılandırmacı İlköğretim Programlarının Uygulanması Sürecinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Düzeylerini” araştırmak amacıyla yapılmaktadır. Bu ölçek aracılığıyla toplanacak veriler başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacaktır. Ölçeğe vereceğiniz samimi cevaplar ölçeğin güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Lütfen işaretlenmemiş ifade bırakmayınız ve her ifade için bir seçenek işaretleyiniz. Buna göre verilen ifadelere katılma düzeyi 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Biraz Katılıyorum, 3=Orta Derecede Katılıyorum, 4=Çok Katılıyorum ve 5=Tamamen Katılıyorum şeklinde sıralanmıştır. Bu ölçek aracılığıyla elde edilecek bilgiler, yapılmakta olan bilimsel bir araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, ölçekte yer alan ifadeleri dikkatlice okumanıza ve içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Bu nedenle görüşünüze en uygun seçeneği işaretleyiniz. İlgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ahmet GÖÇEN  
Harran Üniversitesi  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
[ahmet135@gmail.com](mailto:ahmet135@gmail.com)

**I. BÖLÜM**  
**KİŞİSEL BİLGİLER**

Bu bölümde kişisel durumunuzla ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen bu sorulara ilişkin yanıtlarınızı uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

**1- Cinsiyetiniz:**

Bay  Bayan

**2- Medeni Durumunuz:**

Bekâr  Evli

**3- Mesleki Kıdeminiz:**

0-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16-20 yıl  21 yıl ve üzeri

**4- Eğitim durumunuz:**

Önlisans  Lisans  Yüksek Lisans  Doktora

**5- Öğretmenlikte kariyer basamağınız:**

Stajyer Öğretmen  Öğretmen  Uzman Öğretmen

Başöğretmen

**6- Okulunuzun bulunduğu yer:**

İl Merkez  İlçe/Kasaba  Köy

**7- Daha önce yöneticilik görevinde bulundunuz mu?**

Evet  Hayır

**8- Branşınız:**

Anaokulu Öğretmeni  Branş Öğretmeni  Sınıf Öğretmeni

**9- Yeni programla ilgili kaç tane hizmet için eğitim aldınız?**

0  1  2  3  4  5 ve fazlası

Okul Müdürünüz; (***: Okul müdürünüzün mevcut durumunu göz önüne alınız ve belirtilen ifadelerin müdürünüz tarafından gerçekleştirildiği sıklığa göre sağdaki boşlukları işaretleyiniz.)	HER ZAMAN	ÇOĞUZAMAN	ARA SIRA	ÇOK NADİR	HIÇBİR ZAMAN
1- Öğretmenlere yeni veya çağdaş yöntemleri kullanmaları için rehberlik eder.					
2- Öğretmenleri yeni programlar için hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarını etkin kullanmaları için teşvik eder.					
3- Yeni programın getirdiği ders içi ve dışı etkinliklerin uygulanıp uygulanmadığını takip eder.					
4- Yapılandırmacılık ve yeni program hakkında yeterli bilgiye sahiptir.					
5- (Portfolyo, performans görevi... vb.) alternatif ölçme tekniklerinin kullanılmasını destekler.					
6- Yeni ölçme değerlendirme şekillerine ilişkin öğretmenlerin yeni bilgi ve deneyimler kazanmasını sağlar.					
7- Öğretmenlerin alternatif ölçme tekniklerini kullanıp kullanmadığını takip eder.					
8- Kişisel gelişimleri konusunda öğretmenlere rehberlik eder.					
9- Okul ve öğrenci başarısı için özel gayret sarf eden öğretmenleri ödüllendirir.					
10- Hizmet içi eğitim faaliyetlerine başvurmaları için öğretmenleri teşvik eder.					
11- Öğretmenleri eğitimdeki iyi uygulamalar hakkında bilgilendirir.					
12- Öğretmenlerin öğretimsel gereksinimlerini belirlemek amacıyla sınıf içi gözlemler yapar.					
13- Okulla ilgili alınacak kararlarda öğretmen, öğrenci ve velilerin fikirlerini ifade edecekleri ortam hazırlar.					
14- Eğitim-öğretim etkinliklerinin sağlıklı yürütülmesinde tüm paydaşların (öğretmen, veli... vb.) rol almasını sağlar.					
15- Tüm okul çalışanlarının ve öğrencilerinin duygu, düşünce ve gereksinimlerine önem verir.					

Okul Müdürünüz; (*): Okul müdürünüzün mevcut durumunu göz önüne alınız ve belirtilen ifadelerin müdürünüz tarafından gerçekleştirildiği sıklığa göre sağdaki boşlukları işaretleyiniz.)	HER ZAMAN	ÇOĞUZAMAN	ARA SIRA	ÇOK NADİR	HIÇBİR ZAMAN
16- Okul yönetiminde ben değil biz mantığını önemser.					
17- Okul paydaşlarının (öğrenci, veli, öğretmen vb ) değerlerine saygı gösterir.					
18- Okuldaki öğretmenlere, okul ve öğrenci gelişimine liderlik yapmaları için destek verir.					
19- Okuldaki öğretim başarısının artması için gerekli kaynakları sağlar.					
20- Sınıflarda etkin öğrenme ve öğretme tekniklerini uygulamak için uygun ortam hazırlar.					
21- Derslerde kullanılan araç-gereçlerin amaca uygun olarak seçilmesini sağlar.					
22- Öğretim süresinin etkili kullanılmasını sağlar.					
23- Okuldaki personelin görev ve sorumluluklarıyla ilgili gerekli iş bölümü yapar.					
24- Okul misyon ve vizyonunun tüm paydaşlar tarafından benimsenmesini sağlar.					
25- Tüm öğrencilere ve öğretmenlere yüksek beklenti ve hedef aşılır.					
26- Okuldaki tüm paydaşların okulun amaçlarını sahiplenmesine liderlik eder.					
27- Yıl boyunca öğretmenlere ders planlama, ders işleme, ölçme ve değerlendirme konusunda rehberlik eder.					
28- Okul laboratuvarlarını yeterli ve kullanıma hazır halde bulundurur.					
29- Öğretim programını değerlendirme ve geliştirme konusunda bilgi sahibidir.					
30- Okul üyeleriyle açık ve net bir iletişim kurar.					
31- Öğrencilerin gelişimini değerlendirmek amacıyla öğretmenlerle düzenli iletişim kurar.					

Okul Müdürünüz; (****: Okul müdürünüzün mevcut durumunu göz önüne alınız ve belirtilen ifadelerin müdürünüz tarafından gerçekleştirildiği sıklığa göre sağdaki boşlukları işaretleyiniz.)	HER ZAMAN	ÇOĞUZAMAN	ARA SIRA	ÇOK NADİR	HIÇBİR ZAMAN
32-Yetkisini amaca uygun ve gerekli şekilde kullanır.					
33- Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında tüm paydaşları bilgilendirir.					
34- İlişkilerinde karşılıklı güveni merkeze alır.					
35- Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlar.					
36- Periyodik olarak yapılan toplantılarda eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşp ulaşmadığını öğretmenlerle tartışır.					
37- Gerek toplantılarda gerekse kişisel görüşmelerde öğretmenlere yapıcı eleştirilerde bulunur.					
38- Okulda yaptığı etkinlikler ve yeniliklerle varlığını hissettirir.					
39- Okulda yenilikçi bir ortam oluşturmaya çalışır.					
40- Öğrencilerin gelişimi için rehberlik servisinin etkin kullanımını sağlar.					
41- Öğretmen ve öğrencilerin sorunlarını dinlemek için zaman ayırır.					
42- Değerlendirmeyi güvenilir ölçütlere dayandırır.					
43- Öğretim yılı sonunda, öğretmenlerin yıl boyunca gerçekleştirdikleri etkinliklerin paylaşıldığı ortamlar hazırlar.					
44- Kurumunda yapılan denetim ve rehberlik çalışmalarında yapılan tavsiyelere uyulmasını sağlar.					
45- Okulda olumlu bir iklimin oluşması için çaba sarf eder.					
46- Okulda yenilenmeyi veya yenilikçiliği vurgular.					

### EK 3

## YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME İSTEK FORMU

---

**ARAŞTIRMA SORUSU:** Yapılandırmacı İlköğretim Programlarının Uygulanması Sürecinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Düzeyleri Nasıldır?

Tarih: .... / .... / 20...

Saat (Başlangıç/Bitiş): ..... / .....

---

#### Giriş:

Merhaba, adım Ahmet GÖÇEN. T.C. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisiyim. “Yapılandırmacı İlköğretim Programlarının Uygulanması Sürecinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Düzeyleri” konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu konuda özellikle öğretmenlerin görüşlerinin önemli olduğunu düşünmekteyim. Katkılarınız için şimdiden size teşekkürlerimi sunarım. Görüşmemize geçmeden önce görüşmemizin gizli olduğunu, görüşmede konuşulanların yalnızca araştırmacı ve bazı öğretim üyeleri tarafından bilineceğini belirtmek isterim. Ne diğer öğretmenler ve ne de yöneticiler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz hiçbir şekilde yer almayacak ve isimler kodlanarak kullanılacaktır.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru veya belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Görüşmemizin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.



---

---

**İlköğretim Okulu Öğretmeni**

**YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (1)**

**Demografik Bilgiler**

1-Cinsiyetiniz	: Kadın	[ ] <sup>1</sup>
	Erkek	[ ] <sup>2</sup>
2-Yaşınız	: 30 yaş ve altı [ ] <sup>1</sup>	31-40 yaş arası [ ] <sup>2</sup>
3. Görev Yeriniz	:Köy [ ] <sup>1</sup> ,	İlçe [ ] <sup>2</sup> Merkez [ ] <sup>3</sup>
4. Branşınız	: Sınıf Öğretmeni [ ] <sup>1</sup>	Branş Öğretmeni [ ] <sup>2</sup>

---

---

**İlköğretim Okulu Öğretmeni**

**YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (2)**

1-“Okul yöneticilerinin uygulamadaki yapılandırmacı programlar çerçevesinde okullarda “*düzenli öğretim ortamı oluşturma* “ düzeyleri nasıldır?

2-“Okul yöneticilerinin uygulamadaki yapılandırmacı programlar çerçevesinde okullarda “*program liderliği ve öğretmenlere rehberlik*” düzeyleri nasıldır?

3-“Okul yöneticilerinin uygulamadaki yapılandırmacı programlar çerçevesinde okullarda “*öğretimin desteklenmesi ve paylaşımcı öğretimsel liderlik*” düzeyleri nasıldır?

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel. A. (2009). “Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 77- 94.
- Akçay, A. (2003). “Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor Mu?”. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 157, Erişim tarihi 20 Nisan 2013 [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/157/akcay.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/akcay.htm)
- Akdağ, G. A. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksoy, E. ve H. Işık. (2008). “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini”. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 19, 235-249.
- Aksoy, E. & 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 Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde Sunulan Bildiri*. Erişim Tarihi 12 Nisan 2012 <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/120.pdf>
- Arslan, A. ve Demirel Ö. (2007). “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yeni Öğretim Programının Değerlendirilmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 198–209.

- Arslan, M. (2007). "Constructivist Approaches in Education", *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40 (1),41-61.
- Arslan, M., (2009). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atılboz, N.G., Özlem, S., Salman, S. (2006). "Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Biyoloji Dersi Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlılığın Temel Birimi-Hücre". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1) , 51-64
- Ayaz, M. S. (2007). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları: Kastamonu İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi, Ankara.
- Aydın, O. (Tarihsiz) Yeni İlköğretim Programı Öğrencilere Ne Kazandıracak? Erişim Tarihi: 03 Nisan 2012 <http://oktayaydin.com.tr/2011/03/04/yeni-ilkogretim-programi-ogrencilere-ne-kazandiracak/>
- Aydoğan, İ. (2008). "Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkileme Becerileri", *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 33-51.
- Baker, B. D., Cooper, B. S. (2005). "Do Principals With Stronger Academic Backgrounds Hire Better Teachers? Policy Implications for Improving High-Poverty Schools". *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 449-479.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: PegemYayınları
- Balcı, A.(2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Banerji, P., Krishnan, V.R. (2000). "Ethical Preferences of Transformational Leaders: An Empirical Investigation", *Leadership and Organization Development Journal*, 21(8), 405-413.
- Barth, R. (1986). "On Sheep and Goats and School Reform", *Phi Delta Kappan*, 68(4), 293-296.

- Baş, G., Yıldırım, A. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (4).
- Bay, E. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Uygulamaların Etkliliğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Beycioglu, K., Aslan, M. (2010). “Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini”. *Yüzüncü Yıl University Journal of the Faculty of Education*, 7 (1), 153-173.
- Blase, J. & Blase, J. (2002). “Teachers’ Perceptions of Principals’ Instructional Leadership and Implications”, *Leadership and Policy in Schools*, 1(3), 256-264.
- Brookover, W. B., Fritz, A. E., ve Alan, W. M. (1982). *Creating Effective Schools: An Inservice Program for Enhancing School Learning Climate and Achievement*. Holmes Beach, Florida: Learning Publications.
- Brooks. G., Brooks, M. G. (1999). “The Courage to be Constructivist”. *Educational Leadership*. 57 (3), 18-24.
- Broomhead, P. (2005). “Shaping Expressive Performance: A Problem-Solving Approach”. *Music Educators Journal*, 91(5), 63-67.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Calhoun, E. F. (1994). *How To Use Action Research in the Self-Renewing School*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Can, N. (2007a). “İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lider Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Can, N. (2007b). “Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 263-288.
- Carrier, L.L. (2011). *What is Instructional Leadership and What Does It Look Like in Practice? A Multi-Case Case Study of Elementary School Principals Who Have Led Schools from Being Identified as under Performing to Performing*. Unpublished Doctoral Dissertation. Massachusetts Amherst.
- Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*. 4.Baskı. Çeviren: Gülten Ülgen, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Coe, J. G. (2006). *Autonomous Learning and Constructivist Leadership: A Case Study In Learning Organizations*. Unpublished Doctoral Dissertation. Regent University.
- Cusick, P. A. (1973) *Inside High School: The Student's World*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayını. 184-185.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dawis,K., (1984). *İşletmede İnsan Davranışı*. (Çev. Kemal Tosun ve Diğerleri). 2. Baskı. İstanbul: İ.Ü.İşletme Fakültesi Enstitüsü Yayını.
- DeBevoise, W. (1984). “Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader”. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Demirci, M. P., (2003). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Isı Sıcaklık konusundaki Kavram Yanılguları ve Yanılguların İyileştirilmesinde Yapısalcı Kuramın Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara

- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 7. baskı. Pegem Yay: Ankara
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Özyeterlikleri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (1966 edn.), New York: Free Press.
- Doğan, S., (2012). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), ISSN: 2146-9199
- Dünya Bankası (2005). *Turkey Education Sector Study*. Report Number 32450-TU. World Bank Publication.
- EARGED (2005). *Temel Eğitim Destek Programı İlköğretim 1-5. Sınıflar Değerlendirme Raporları*. Erişim Tarihi: 22 Aralık 2011 [http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme\\_degerlendirme/dokumanlar/index.html](http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/index.html)
- Edmonds, R. (1979). “Effective Schools for the Urban Poor”. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Erden, H., & Erden, A. (2007). *Teachers' Perception in Relation to Principals' Technology Leadership: 5 Primary School Cases in Turkish Republic of Northern Cyprus*. Paper presented at the International Educational Technology (IETC) Conference in Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus. (ERIC Document Reproduction Service No. ED500091)
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erzan, A. (2005). “Bilimden kaçış mı?” *Tüba Günce Dergisi*, 32, 4-8
- Fırat N.Ş. (2010) “Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları”. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83

- Foley, R.M. (2001). "Professional Development Needs of Secondary School Principals of Collaborative-Based Service Delivery Models". *The High School Journal*, 85(1), 10-23.
- Fulmer, C.L. (2006). "Becoming Instructional Leaders: Lessons Learned from Instructional Leadership Work Samples". *Educational Leadership and Administration*, 18 (1), 109-172.
- Garza, R. (2011). *Functional Feedback: A Cognitive Approach to Mentoring*. Unpublished Dissertation, The University of Texas, Austin, Texas.
- Gelen İ., Beyazıt N. (2007). "Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 51, 457-476
- Glaserfeld, E. V. (1989). "Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching", *Synthese*,80, 121-40
- Glaserfeld, E. V. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing And Learning*. London: Falmer Press
- Glaserfeld, E.V. (2001) "Radical Constructivism and Teaching", *Perspectives*. 31 (2): 191–204, Erişim Tarihi 18 Mart 2013 (<http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/244.2.pdf>)
- Glickman, C. (1989). "Has Sam And Samantha's Time Come At Last?" *Educational Leadership*, 46(8), 4-9.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., ve Cravens, X. (2009). "Assessing Learning-Centered Leadership: Connections to Research, Professional Standards And Current Practices". *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1–36.
- Gözüm. S. (1998) "Etkin Sağlık Eğitiminde Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Kullanımı". *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 1(2), 32-43.

- Graczewski, C., Knudson, J., ve Holtzman, D. J. (2009). "Instructional Leadership In Practice: What Does It Look Like, and What Influence Does It Have?" *Journal of Educational for Students Placed at Risk*, 14, 72-96.
- Gray, A. (2002). Constructivist Teaching And Learning [Electronic version]. *SSTA Research Centre Report #97-07*, Erişim Tarihi: 24 Haziran 2012 <http://saskschoolboards.ca/research/instruction/97-07.htm>
- Güçlü, N. & S. Özden (2000). "Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-78.
- Gümüşeli, A.İ. (2009). "Primary School Principals in Turkey: Their Working Conditions and Professional Profiles". *International Journal of Social Sciences*, 4(4), 239-246.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürocak, E. O. ve Hacifazlıoğlu, Ö. (2012). "Preschool Education Teachers' Perceptions of Their Administrators' Instructional Leadership Behaviors". *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 318-338.
- Hallinger, P. (2005). "Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy That Refuses to Fade Away." *Leadership and Policy in Schools*. 4(3), 1-20.
- Hallinger, P. (2003). "Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership". *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. ve Heck, R. (1997) "Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness". *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4),1-35.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1986). "The Social Context of Effective Schools". *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.



- Horng, E., Loeb, S., (2010) “New Thinking about Instructional Leadership”. *Kappan* 92(3), 66-69
- Hoy, W. K. (2003). School Climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (p. 2121-2124), New York: Thompson Gale.
- Hoy, A. W., ve Hoy, W. K. (2009). *Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning In Schools* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Ing, M. (2008) *Using Informal Classroom Observations to Improve Instruction: Describing Variability Across Schools*. School Leadership Research, Working Paper 08-1. Stanford, Calif.: Institute for Research on Education Policy and Practice
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). “Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 123–149.
- Kant, I. (1787) *Kritik Der Reinen Vernunft* (Critique of pure reason; 2nd edition). Berlin: Akademieausgabe.
- Kaster, G. M. (2010). *Principals’ Instructional Leadership Practices: Teachers’ Perspectives*, Unpublished Doctoral Dissertation, Edgewood College.
- Kaya Ş. (2005) *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul İkliminin Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri, İzmir.
- Kaya, A. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri İle Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması: Gaziantep Örneği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). “Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilme, Uygulama Ve Eğitim İhtiyacı

Düzeyleri”. *International Journal of Human Sciences* [Online], 9 (2), 1229-1259.

Kaya, G., (2008). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Karagözoglu, G. (1977). *İlköğretimde Teftiş ve Uygulamalar*, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Keleş, Ö., Bakar, E., Koçakoğlu. M. (2009). “İl Milli Eğitim Müdür Yardımcılarının Yenilenen İlköğretim Programlarına Yönelik Görüşleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 849-870.

Keskin, H. (2007). *Polis Staj Eğitiminin Yapısalcı Öğrenme Kuramı*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Khan, Z., Khan, U. K., Shah R.U., Iqbal J., (2010) “Instructional Leadership, Supervision and Teacher Development”. *The Dialogue*, 4(4), 580-592.

Kim, B. (2001). Social Constructivism..In M. Orey (Ed.), *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*. Erişim Tarihi: 14 Nisan 2012 <http://www.coe.uga.edu/epltt/SocialConstructivism.htm>

Kirk, J., Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage Publications.

Kılıç B., G. (2001). “Oluşturmacı Fen Öğretimi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 7-22.

Korkmaz, E., Gündüz, H. B. (2011). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri”, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123 - 153

Lambert, L. (2003). “Leadership Redefined: An Evocative Context for Teacher Leadership”. *School Leadership & Management*, 23(4),421-430

- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P., Cooper, J. E., Lambert, M. D., Gardner, M. E., ve Szabo, M. (2002). *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press
- Lambert, L. (2002). Toward A Deepened Theory Of Constructivist Leadership. In L. Lambert, D. Walker, D. P. Zimmerman, J. E. Cooper, M. D. Lambert, M. E. Gardner, & M. Szabo (Eds.), *The Constructivist Leader* (2nd ed., pp. 34-62). New York and Oxford, OH: Teachers College Press and National Staff Development Council.
- Lambert, M. D., Gardner, M. E. (2002). The School District As Interdependent Learning Community. In L. Lambert, D. Walker, D. Zimmerman, J. Cooper, M. D. Lambert, M. Gardner, & P. J. Slack (Eds.), *The Constructivist Leader* (pp. 164-203). New York: Teachers College Press
- Leithwood, K. (1994). "Leadership For School Restructuring". *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.
- Marks, H. & Printy, S. (2003). "Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformation and Instructional Leadership". *Educational Administration Quarterly*. 39(3), 293-331.
- Marulcu, İ. (2010). *Eğitimsel Liderlik ve Teknoloji Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- McCoy, J.V. (2011). *Multiple Case Study of Principals' Instructional Leadership In "Level 5" Schools of Excellence For Improvement*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Arkansas.
- McLeod, S. A. (2010). *Simply Psychology; Zone of Proximal Development*. Retrieved on 15 April 2012, from <http://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html>
- M.E.B. (2005). *Benim Öğretmenim*. Ankara: Bir Yayıncılık.
- MEB. (2005a). Öğretim Programlarının Değerlendirme Raporu (İlköğretim 1-5. Sınıflar Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler).

Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.  
[http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme\\_degerlendirme/dokumanlar/index](http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/index)

MEB (2005b). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*, Milli Eğitim Bakanlığı, TTKB, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi: Ankara.

MEB. (2009) *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. sınıflar)*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi: Ankara.

Miller, R. G. Jr. (1991). *Simultaneous Statistical Inference*. New York: Springer Verlag.

National Association of Elementary School Principals (2002). *Leading learning communities: Standards for what principals should know and be able to do* (2nd ed.). Washington, DC: National Association of Elementary School Principals.

Nurluöz, Ö., Birol, C., & Silman, F. (2010). “Üniversitelerde Eğitim Yöneticilerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi” [Examining Administrative Behaviors of Educational Administrators in Universities by Perceptions of Academic Staff and Students]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 579-599.

Ovando, M.N (2005). “Building Instructional Leaders’ Capacity to Deliver Constructive Feedback to Teachers”, *J Pers Eval Education*, 18, 171–183.

Owen, P. M. (2007). “Integrating Katz and Chard’s Project Approach With Multicultural Education In the University Classroom”. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(1), 219-232.

Oxford, R. (1997). “Constructivism: Shape-Shifting, Substance, and Teacher Education”. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 35-66.

Özdemir, S. & Sezgin, F. (2002) Etkili okullar ve Öğretim Liderliği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266–282.

- Özdemir, S. (2000), *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2005). Yeni öğretim programı ne getiriyor?, Meb İlköğretim Programları Genel Müdürlüğüne Hazırlanan Tanıtım Slaytları.
- Özdemir S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme Ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149.
- Özdemir, Y. & Kiroğlu, K. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilgi Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 265-283.
- Öztaş, N., (2010) *Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş ve Karaman İli Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- PISA. (2003). *Learning for Tomorrow’s World. First results of PISA 2003*. OECD Publication. Erişim Tarihi: 24 Temmuz 2012, <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (Eds.). (2008). *Improving School Leadership* (Vol. 2: Case Studies on System Leadership). OECD Paris.
- Poole, W. (1995). Reconstructing the Teacher-Administrator Relationship to Achieve Systemic Change. *Journal of School Leadership*, 5, 565-596.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- PISA. (2003). Learning for Tomorrow’s World. First results of PISA 2003. OECD Publication. [Online] Erişim tarihi: 15 Mayıs 2012 <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf>

- PIRLS. (2001). International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries. Erişim Tarihi: 24 Haziran 2012, [http://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001\\_Pubs\\_IR.html](http://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html)
- Reitzug, U. C., West D. L & Angel, R., (2008) Conceptualizing Instructional Leadership: The Voices of Principals. *Education and Urban Society*,40(6), 694-714.
- Reitzug, U. C., West D. L (2011). A Development Framework for Instructional Leadership. In T. Townsend & J. Macbeath (Eds.), *The international handbook of leadership for learning*. Dordrecht, Springer pp. 165-185.
- Robinson, V.M.J. (2010). "From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges". *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1-26
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C., ve Rowe, K. J. (2008). "The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Type". *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Sağır, M (2011) *İlköğretim Okulu Yöneticilerinden Öğretimsel Liderlik Rollerini Ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Saygınar, M.S. (2006). *Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül, İzmir.
- Scott, B., Söderberg, S. (1986). *The Art of Managing*, England: Ashgate Pub Co.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(3), 435-459.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sheppard, B. (1996). "Exploring the Transformational Nature of Instructional Leadership". *Alberta Journal of Educational Research*, 52, 325-344.
- Sindhvad S.P (2009). *School Principals as Instructional Leaders: An Investigation of School Leadership Capacity in the Philippines*. Unpublished Doctoral Dissertation,. University of Minnesota
- Smith, W. F., Andrews, R. L. (1989). *Instructional Leadership. How Principals Make A Difference*. Washington: Edward Brothers, Inc.
- Southworth, G., (2002). "Instructional Leadership in Schools: Reflections And Empirical Evidence", *School Leadership & Management*. 22(1), 73–91.
- Stimson, N. (1997) *Eğitici Önderlik* (Çev: Ahmet Ünver), İstanbul: Beta Yayın
- Şahin İ. (2007). "Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi". *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304,
- Şaşan, H. H. *Yapılandırmacı Öğrenme*, Erişim tarihi: 24 Temmuz 2012 [ankara.meb.gov.tr/dosyaindir.asp?dosya=00241](http://ankara.meb.gov.tr/dosyaindir.asp?dosya=00241)
- Şems, D. (2006). *Lise 1 Biyoloji Dersi Canlıların Temel Bileşenleri Konusunun Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Şimşek, H. ve Adıgüzel, A. (2010). Yeni İlköğretim (1.–5. Sınıflar) Programının Algılanması ve Benimsenmesi Düzeyi, *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 207-228.
- Şişman, M., (1997). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *IV. Eğitim Bilimleri Kongresi*. 10-12 Eylül. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Şişman, M., (2004). *Öğretim Liderliği*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Stewart, T. A. (1997). *Entelektüel Sermaye*. Çev. Nurettin Elhüseyni, İstanbul: BZD Yayıncılık.

- Tatlıhoğlu, K., Okyay E. O., (2012) “Özel Eğitim Okul Müdürlerinin Ve Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Rollerini (Gaziantep Örneği)”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1045-1061.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Terzi, Ç. (2011). “Türk Eğitim Sistemi’nde Okulların Örgüt ve Yönetim Yapısı ile Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişkinin Çözümlemesi”. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), Erişim Tarihi 1 Eylül 2012  
[http://www.ajesi.anadolu.edu.tr/articles/AJESI\\_1\\_1/AJESI\\_1\\_1\\_Article\\_5.pdf](http://www.ajesi.anadolu.edu.tr/articles/AJESI_1_1/AJESI_1_1_Article_5.pdf)
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- TIMSS. (1999). International Mathematics Report, Findings From Iea’s Repeat Of The Third International Mathematics and Science Study At The Eight Grade. [Online] Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2012, [http://timss.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i\\_Math\\_TOC.pdf](http://timss.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i_Math_TOC.pdf)
- Torun, Z. K. (2010). *Öğretim Liderliği*. Erişim Tarihi 2 Ekim 2012  
<http://www.mufettisler.net/mesleki-calismalar/makaleler/181-ogretim-liderligi-zkursat-torun.html>
- Turgut, H. ve Fer, S. (2006). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Yeterliklerinin Geliştirilmesinde Sosyal Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasının Etkisi”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 205-229.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction Between Learning And Development (M. Lopez-Morillas, Trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman



(Eds.), *Mind in Society: The Development Of Higher Psychological Processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and Speech* (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of General Psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934)

Walker, D. (2002). *Constructivist Leadership: Standards, Equity, And Learning -- Weaving Whole Cloth From Multiple Strands*. In L. Lambert (Ed.), *The constructivist leader* (2nd ed., pp. 1-33). New York and Oxford, OH: Teachers College Press

Warrick, W.R. (2001). *Constructivism: Pre-historical to Post-modern*. Erişim Tarihi: 10.04.2012

<http://mason.gmu.edu/~wwarrick/Portfolio/Products/constructivism.html>

Weber, J. R. (1987). "Instructional Leadership: A Composite working Model Synthesis of the Literature", *ERIC Clearing house on Educational Management*, University of Oregon.

Welch, J., Welch, S. (2005). "How to Be A Good Leader". *Newsweek*, 45-48.

Wiener, Y. (1988). "Forms of Values Systems: A Focus on Organizational Effectiveness and Cultural Change and Maintenance". *Academy of Management Review*, 13, 534-545.

Yilmaki R. M. (2007). "Instructional Leadership in Challenging US Schools", *International Studies in Educational Administration*, 35(3),11-19.

Yapıcı M. ve Leblebicier N. H. (2007). "Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri". *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490.

Yılmaz, K. (2007). "İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Değerlere Göre Yönetim İle İlgili Görüşleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13 (52), 639–664.

- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2010) *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yörük, S. ve Akdağ, G. A. (2010). “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi”. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3 (1), 66-92.
- Zimmerman, D. P. (2002). The Linguistics of Leadership. In L. Lambert, D. Walker, D. P. Zimmerman, J. E. Cooper, M. D. Lambert, M. E. Gardner, & M. Szabo (Eds.), *The Constructivist Leader* (2nd ed., pp. 89-111). New York and Oxford, OH: The Teachers College Press and National Staff Development Council.