



T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI
İLE SINIF REHBER ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK
UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hazırlayan
Ercan KURT

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Cihad ŞENTÜRK

KARAMAN – 2020



ÖN SÖZ

Son yıllarda eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda öğretimsel liderlik kavramı üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğretimsel liderliğin okulda sürdürülen eğitime etkisi tartışılan ve araştırılan bir konu haline gelmiştir. Bu doğrultuda, öğretimsel liderlerin; öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesi, okul için oluşturulan amaçları öğretmenler ile paylaşması ve öğretmenlere geri bildirim vermesi önemli olarak kabul edilmektedir. Yapılan bu çalışmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. İlk bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın önemine, araştırmanın problem cümlesine, araştırmanın alt problem cümlelerine, araştırmanın sayıltılarına, araştırmanın sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan kavramlara ait tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde problem durumunda belirtilen durumu daha detaylı açıklayabilmek amacıyla ilgili çalışmalara değinilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemine değinilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde bulgular bulunmaktadır. Beşinci bölümde ise araştırmada ulaşılan sonuçlara, alan yazın kapsamında yapılan yorumlara ve bulgulara dayalı olarak geliştirilen öneriler bulunmaktadır.

Bu araştırmanın hazırlama ve yürütülmesi sırasında beni sürekli motive eden, yardım ve desteklerini esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR'e ve değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Cihad ŞENTÜRK'e, kendilerinden ders almaktan onur duyduğum hocalarım, Prof. Dr. Hüseyin IZGAR'a, Doç. Dr. Enes GÖK'e, Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SELVİTOPU'na, Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Gülçin ZEYBEK'e, tez savunma aşamasında gerekli yönlendirmeleri yaparak beni motive eden Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt AYDOĞMUŞ'a, bana ve çalışmalarım destek olan okul yöneticilerime

ve çalışma arkadaşlarıma, çalışmanın yürütülmesi sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarıma ve çalışmaya katılan tüm öğretmenlere teşekkürü borç bilirim.

Bu araştırma süreci boyunca benimle yorulan, benimle sevinen ve her zaman bana destek olan başta annem ve babam olmak üzere tüm aileme sevgilerimi sunarım.

Araştırmanın yeni araştırmalara öncülük etmesini ve alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlamasını temenni ediyorum.

Mayıs 2020

Ercan KURT

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilkokul, ortaokul ve liselerde sınıf rehber öğretmenliği görevini sürdürmekte olan öğretmenlerin algıları yoluyla okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni, Ağrı il merkezi ve Ağrı iline bağlı ilçelerde 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde çalışmakta olan 7019 sınıf rehber öğretmenidir. Bu çalışmada, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile ilçe ve okul kademesine göre öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında Ağrı ilinde yer alan sekiz ilçeden 391 sınıf rehber öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada Şahin (2011a) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretimsel Liderlik Ölçeği ile Terekeci (2010) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca, sınıf rehber öğretmenlerine ait demografik bilgilere ulaşmak için kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinin; cinsiyet, branş türü ve öğrenim düzeyi açısından farklılaşma durumu *t*-testi ile incelenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda rehberlik servisi bulunması durumuna göre farklılaşması Mann Whitney *U* testi ile analiz edilmiştir. Bunun yanında sınıf rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü açısından farklılaşma durumu ise ANOVA testi ile incelenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinin çalışılan ilçe, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, okul müdürü ile birlikte çalışma süresi, sınıf mevcudu ve sınıf rehber öğretmeni olma süresi Kruskal Wallis *H* testi ile analiz edilmiştir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği yoluyla incelenmiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının sınıf

rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarını yordama durumunu saptamaya yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarının farklılaştığı görülmüştür. Sınıfta bulunan öğrenci mevcuduna göre rehberlik uygulamalarının farklılaştığı da görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin branşına, okul türüne, mesleki kıdemine, öğrenim düzeyine, okuldaki çalışma süresine, okul müdürü ile birlikte çalışma süresine, rehberlik servisi bulunma durumuna ve sınıf rehber öğretmeni olma süresine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğretmenlerin rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algıları ile rehberlik uygulamaları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutları olan okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama, paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme, öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetim ile rehberlik uygulamaları arasında da arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan çoklu regresyon analizine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, sınıf rehber öğretmenlerinin gerçekleştirmiş olduğu rehberlik uygulamalarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretimsel liderlik, rehberlik uygulamaları, okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, ilişkisel araştırma.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EDUCATIONAL LEADERSHIP
BEHAVIORS OF THE SCHOOL PRINCIPALS AND THE GUIDANCE
PRACTICES OF THE CLASS GUIDANCE TEACHERS**

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between the educational leadership behaviors of the school principals and the guidance practices of the class guidance teachers by the perceptions of the teachers who work as a class guidance teacher in primary, secondary and high schools. This study has been conducted in a descriptive study in the correlation research model. The population of this study consisted of 7019 class guidance teachers working in the city center of Ağrı and the towns of Ağrı in 2019-2020 academic year. In this study, teachers are included into the study randomly according to the district and school level by the stratified sampling method. Within the scope of the study, 391 class guidance teachers are included, from eight districts in Ağrı. Data were collected with Educational Leadership Scale (Şahin, 2011a), Guidance and Counselling Applications Scale (Terekeci, 2010) and Personal Information Form. Differentiation status of class guidance teachers participating in the research gender, branch and education level were analyzed by t-test. The differentiation status of the class guidance teachers who participated in the study availability of guidance service in the school was analysed by Mann Whitney *U* test. On the other hand, the type of school was analyzed with ANOVA test. Differentiation status of class guidance teachers participating in the research according to the district, teaching seniority, duration of working at school, working time with the principal, class size, duration of being a class counselor were analyzed by Kruskal Wallis *H* test. The relationship between

educational leadership behaviors of school principals and guidance practices of class guidance teachers was analyzed through Pearson Product Moment Correlation Technique. Moreover, Multiple Linear Regression Analysis was carried out to determine the situation of educational leadership behaviors of school principals for guidance practices of class guidance teachers. According to the results of the research, it was seen that the teachers' perceptions about the educational leadership behaviors of school principals differ according to the gender of the teachers. It was also observed that the guidance practices differed according to the students in the classroom. In addition, there is no significant difference between the principals' educational leadership behaviors and teachers' guidance practices in accordance with branch of teachers, type of school, professional seniority, level of education, working time at school, working time with the principal, availability of guidance service and duration of being a guidance teacher. It has been determined that there is a positive and significant relationship between teacher perceptions of instructional leadership behaviors of school principal and guidance practices. Study results showed that there is a positive and significant relationship between the sub-dimensions of educational leadership behaviors, providing professional development throughout the school, defining and communicating shared goals, providing feedback and supervision to the teaching and learning process, and guidance practices. According to the multiple regression analysis conducted within the scope of the research, it was concluded that the instructional leadership behaviors of school principals are significant predictor of classroom guidance teachers on guidance practices.

Keywords: Educational leadership, guidance practices, school principal, classroom guidance teacher, relational research.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Problem Cümlesi	7
1.4. Alt Problemler	8
1.5. Sayılıtlar.....	9
1.6. Sınırlılıklar.....	9
1.7. Tanımlar.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Yönetici, Liderlik ve Öğretimsel Liderlik	11
2.1.1. Yönetici	11
2.1.2. Yöneticide Bulunması Gereken Özellikler.....	11
2.1.3. Yönetici Tipleri	12
2.1.4. Liderlik	14

2.1.5. Okul Müdürlerinin Liderliği.....	15
2.1.6. Liderlik Yaklaşımları.....	16
2.1.7. Öğretimsel Liderlik	20
2.1.8. Öğretimsel Liderliğin Boyutları	25
2.2. Rehberlik ve Rehberlik Uygulamaları	26
2.2.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerinin Amacı ve Önemi	26
2.2.2. Rehberliğin İlkeleri.....	28
2.2.3. Rehberlik Hizmetlerinde Görevler	28
2.2.4. Rehberlik Hizmetlerinde Başlıca Hizmet Türleri.....	32
2.2.5. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlıkta Başlıca Hizmetler	42
2.3. Okul Müdürlerinin Liderliği ile Okullardaki Rehberlik Uygulamaları Arasındaki İlişki	48
2.4. İlgili Araştırmalar	49
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	49
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	54
YÖNTEM	59
3.1. Araştırmanın Modeli.....	59
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Veri Toplama Araçları.....	60
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	60
3.3.2. Öğretimsel Liderlik Ölçeği:.....	61
3.3.3. Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları Ölçeği	62
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	63
3.5. Verilerin Analizi	65

BULGULAR.....	67
4.1. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına ve Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	67
4.2. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Rehberlik Uygulamaları Arasındaki İlişki.....	89
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	92
5.1. Sonuç ve Tartışma	92
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	92
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	97
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	100
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	101
5.2. Öneriler.....	102
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	102
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler.....	103
KAYNAKÇA.....	104
EKLER.....	120
EK 1. İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ.....	120
EK 2. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ.....	121
EK 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	123
EK 4. NORMALLİK DAĞILIMLARI	128
EK-5 VERİLERE İLİŞKİN ÇARPIKLIK-BASIKLIK DEĞERLERİ	129

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın evren ve örneklem sayısı	60
Tablo 2. Öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler	64
Tablo 3. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının betimsel istatistikleri ($N=391$).....	67
Tablo 4. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin görev yaptığı ilçeye göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	69
Tablo 5. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin cinsiyetine göre t -testi sonuçları	71
Tablo 6. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin branş türüne göre t -testi sonuçları	73
Tablo 7. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre ANOVA testi sonuçları	75
Tablo 8. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	77
Tablo 9. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre t -testi sonuçları.....	78
Tablo 10. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	80

Tablo 11. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	82
Tablo 12. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcuduna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	84
Tablo 13. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin sınıf rehber öğretmeni olma süresine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	86
Tablo 14. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının okulda rehberlik servisi bulunma durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	88
Tablo 15. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi sonuçları ..	89
Tablo 16. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının rehberlik uygulamaları üzerindeki etkisine yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları.....	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretimsel Liderlik Envanteri için DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları (N=391).....	62
Şekil 2. Rehberlik Uygulamaları Ölçeği için DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları (N=391).....	63
Şekil 3. Düzey 1 hatalar (11resid) için Q-Q grafiği	128
Şekil 4. Düzey 1 hatalar (11resid) için Empirik Bayes (EB) tahminlerine ait histogram grafiği....	128



KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
β	: Beta Katsayısı
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
HLM	: Hiyerarşik Doğrusal Model
h^2	: Ortak Varyans
KGO	: Kapsam Geçerlik Oranı
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	: Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
ÖLO	: Öğretimsel Liderlik Ölçeği
RUÖ	: Rehberlik Uygulamaları Ölçeği
N	: Sayı
\bar{X}	: Ortalama

GİRİŞ

Çalışmanın giriş kısmında, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve sayıltıları açıklanmıştır. Bunlardan ayrı olarak araştırmada yer alan başlıca terimlerin açıklamaları da tanımlar kısmında yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilgi ile ilişki içinde bulunarak, öğrenme ve öğretme yöntemleri ile bireysel olarak yaşam düzeyini yükseltmenin, toplumsal olarak da ilerleme ve gelişme göstermenin başlıca yöntemi eğitimidir. Ayrıca siyasal ve toplumsal olarak insan hakları ve demokratik bir sistem kurmak ve geliştirmek de eğitim ile mümkündür (Özyılmaz, 2013, s. 3). Bunları gerçekleştirirken temel eğitimin önemi oldukça fazladır. Bununla birlikte temel eğitimde birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Bu yaşanan sorunlar, eğitimde uygulanan politikalar, programlar, felsefeler, öğretmen ve öğrencinin özellikleri, finansman ve eğitim yönetimi gibi konular olarak sıralanabilir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015).

Eğitim yöneticiliği alanında uzmanlaşmış kişilerin sayıca yeterli olmaması eğitim yöneticisi konusunda yaşanan problemlerden bir tanesidir. İngiltere, Amerika, Kanada gibi gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelerde okul yöneticiliği profesyonel olarak gerçekleştirilen bir meslek olarak benimsenmiştir (Bursalıoğlu, 1997). Bu ülkelerde, okul yöneticiliğinin profesyonel olarak gerçekleştirilen bir meslek konumuna gelmesinde okul yöneticilerine lisansüstü düzeyde eğitim verilmesi ve mesleğe devam ederken de hizmet içi eğitimlere tabi tutulması etkili olmuştur. Fakat Türkiye’de eğitim yönetiminde uzmanlığın gerekliliği ve eğitim yöneticiliğinin de meslek olarak kabul edilmesi durumuna pek rastlanılmamıştır (Başaran, 2008). Yöneticiliğin eğitim sürecine uzmanlık alanı olarak dahil edilmemesinin

sebeplerinden birisi olarak meslekte önemli olan öğretmenliktir düşüncesi gösterilmektedir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Recepoğlu ve Kılınç'a (2014) göre yönetici seçimlerinde bilgili ve beceri sahibi kişiler yerine mesleki kıdem sahibi kişilerin tercih edilmesi de yaşanan sorunlardan bir tanesidir. Bursalıoğlu'na (2002) göre eğitim sistemimizde merkeziyetçi bir yapının var olması nedeniyle yöneticilerin sorumluluklarının, yetkilerinden fazla olması ile yetkisizlik problemleri ortaya çıkmıştır. Diğer örgütlerdeki gibi eğitim örgütlerinin de yapısı oluşturulurken yetki ile benzer ölçüde sorumluluk verilebilir. Yetki ve sorumluluk arasında oluşan dengesizliğin sebebi aşırı merkeziyetçi yapı olarak gösterilebilir. Merkeziyetçiliğin azaltılması ise okul müdürlerinin yetkisinin artırılması ile mümkün olabilir. Bir başka deyişle okul müdürlerinin yetki alanları sorumlulukları oranında artırılabilir (Bursalıoğlu, 2002, s. 72). Bursalıoğlu (2002, s. 7) okul müdürlerinden yetki, sorumluluk ve görevlerinin bir parçası olarak kullanmayı gerektirdiği tüm bilimsel alanlarda derinlemesine bilgi sahibi olmasını beklemenin doğru olmadığı fakat okul müdürlerine verilmiş olan yetkileri kullanabilmek ve üstlerine düşen görevleri yerine getirebilmek amacıyla bu bilimsel alanlara da yabancı olmamaları gerektiğini belirtmektedir.

Geçmiş yıllarda okul müdürlerinin sergilemiş olduğu birçok liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Liderlik yaklaşımları kültürel liderlik, öğretimsel liderlik, süper liderlik, etik liderlik, dönüşümcü liderlik, kolaylaştırıcı liderlik ve vizyoner liderlik olarak sınıflandırılmıştır. Öğretimsel liderlik ise 1970 senelerinde Avrupa ülkelerinde ve Amerika'da başarılı okul araştırmaları ile ortaya çıkmıştır. Öğretimsel liderlik davranışları, okul yöneticilerinin okulda ulaşılmak istenen amaçlar için okul personeline etki ederek onların da çaba göstermesini sağlamak olarak tanımlanmıştır (Şişman, 2014). Çelik (2015) ise yaptığı çalışmalarda öğretimsel liderliği, başarılı öğrenciler yetiştirilebilmek ve öğretmenlere de istenilen öğrenme şartlarını sağlamak için okulda öğrenme iklimi oluşturma

olarak tanımlamıştır. Öğretimsel liderlik rolüne sahip olan okul müdürü; okulun içerisinde yer aldığı eğitim sisteminin yapısal özelliklerini, çevresel özelliklerini, belirlenen amaçları, okulun öğrencilerini ve okulda görevli kişileri de sürece dahil ederek gerekli çalışmalarla okulunun vizyon ve misyonun gerçekleşmesini sağlayabilir (Akdağ, 2002). Hallinger ve Murphy ise öğretimsel liderliği öğretme-öğrenme süreci için gerekli fırsatları oluşturan, okulda öğrenme iklimini sağlayan, tüm öğrenciler için başarı sağlayan rol olarak tanımlamıştır (Söğüt, 2003). Çelik (2015) ise bir okulun başarılı olabilmesi için en önemli faktörün öğretimsel liderlik rolünü üstlenmiş bir okul müdürü olduğunu ifade etmiştir. Kısacası okul müdürü görevlerini ve yetkilerini kullanırken üstlendiği role göre öğretimsel lider olarak tanımlanmıştır.

Okul müdürlerinin sahip olduğu yetkileri kullanabilmek ve görevlerini yerine getirebilmek için bilgi sahibi olması gereken alanlardan biri de rehberliktir. Çünkü sunulan rehberlik hizmetlerinin verimli bir şekilde öğrenciye ulaştırılmasında veli, öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşan paydaşların sürece katılmaları ve iş birliği içerisinde olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Korkut-Owen ve Owen, 2008). Okul müdürlerinin rehberlik uygulamaları hakkında sahip olduğu bilgi ve algılar, bu iş birliği sürecine doğrudan bir etki yaptığı görülmüştür. Camadan ve Sezgin (2012) tarafından yapılmış olan araştırmada okul müdürlerinin rehberlik uygulamalarına ilişkin sahip olduğu algının ve psikolojik danışmanlar ile gerçekleştirmiş olduğu iş birliğinin; rehberlik faaliyetlerine, öğrencilerin gelişimine ve okulun vermiş olduğu eğitim kalitesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin ve psikolojik danışmanların sahip olduğu roller hakkındaki farkındalıkları ve olumlu algıları okulun rehberlik hizmetlerinin memnuniyet seviyesinde artış sağlamıştır (Beesley ve Frey, 2006). Rehberlik uygulamalarının yürütülmesindeki iş birliğinin incelendiği bir araştırmada, iş birliğinin düşük seviyede bulunduğu okullarda

rehberlik uygulamalarının başarısını azaltan sebepler arasında okul yönetiminin rehberlik uygulamalarına destek olmaması, rehberlik hakkında olumsuz bir algıya sahip olması, motivasyon düşüklüğü, sorumlulukların yerine getirilmemesi ile eğitime ve gelişime önem vermeyen anlayışlar gibi faktörler etkili olmuştur (Akbaş ve Çam, 2003). Farklı bir açıdan incelendiğinde ise okul yönetiminin desteği; olumlu rehberlik algısı, olumlu iletişim ve iş birliğini artıran etkenler olarak öne çıkmıştır. Ortaya konulan bu bulgular incelendiğinde, okul müdürlerinin rehberlik hizmetleri hakkında sahip olduğu olumlu algıların, rehberlik hizmetlerine ilişkin sahip olduğu bilgilerin, rehberlik hizmetlerine yönelik roller ve işlevler hakkındaki farkındalıkları, sunulan rehberlik hizmetlerinde kaliteyi yükselttiği görülmektedir. Okul müdürlerinin, psikolojik danışmanların ve okulda görev yapan öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini algılamada ortak bir anlayış ve iş birliği içerisinde olmaması durumunda ise rehberlik faaliyetlerinde olumsuzlukların yaşanabileceği, çatışmaların ve sorunların ortaya çıkabileceği belirtilmektedir (Aydın, Arastaman ve Akar, 2011). Alanyazında ortaya konulan bu çalışmaları kısaca özetlemek gerekirse rehberlik hizmetlerinin etkili, nitelikli ve verimli yürütülmesinde, bu konuya ilişkin ortak bir anlayışın ve iş birliğinin oluşmasında okul yöneticilerinin rolünün büyük olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Literatür incelendiğinde okullardaki rehberlik uygulamaları ile ilgili az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Çilekar, 2014; Terekeci, 2010; Özaydın, 2002). Yüksel-Şahin (2008) tarafından yapılan araştırmada ise okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin rolleri incelenmiştir. Daha önce yapılan bu çalışmalar dikkate alındığında, günümüzde sunulan rehberlik hizmetlerinde sınıf rehber öğretmenlerinin rolleri konusunda araştırma yapılması oldukça önemlidir. Ayrıca veri tabanları tarandığında (Ulakbim, YÖK Tez veri tabanı Eric, Google akademik, EBSCO, Web of science vb.) okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile

okul rehberlik uygulamalarının birlikte ele alınıp arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim genel olarak açıklandığında belli amaçlar doğrultusunda bireyleri yetiştirme süreci olarak tanımlanmıştır. Eğitim süreci insanın kişiliğinde farklılaşmanın yaşanmasını sağlamıştır. Farklılaşmanın yaşanmasında eğitim süreci içerisinde kazanılan bilgiler, beceriler, tutumlar ve değerler etkili olmuştur. Eğitimin büyük bir kısmı ise okulda gerçekleşmektedir (Fidan, 1986, s. 4). Çünkü günümüzde birçok bilgi ve becerinin elde edilmesinde uzmanların rolü büyüktür. Endüstrileşen dünyada alınan eğitimin belli bir alanda uzmanlaşmış kişilerden alınması ihtiyaç ve faydalıdır. Bu konuda ailenin iş yaşamında ve ilerleyen teknolojilerin aktarılmasında yeterli olmadığı görülmektedir (Fidan, 1986, s. 6). Okulda gerçekleştirilen eğitim sürecinde okul müdürlerinin; öğretmenleri ve okullarda görev yapan diğer personelleri yönetme, eğitim için gerekli imkanları sağlama, çevre ile ilişkileri düzenleme, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini takip etme gibi sorumlulukları mevcuttur. Bir başka deyişle okul müdürü okulun tüm işleyişinden sorumludur ve ortaya çıkacak başarıda rolü büyüktür (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013).

Eğitimde ve okul başarısı üzerinde etkisi olan bir diğer alan ise rehberliktir. Rehberlik, bireyin sorunlarını çözebilmesi ve üyesi olduğu toplumda özgürce yaşayarak sorumluluk alabilmesinde bireye yardımcı olabilecek deneyimlerin kazandırıldığı alandır (Glanz, 1974, s. 40). Rehberlik, günümüzde eğitim ile iç içe geçmiş durumdadır. Rehberlik hizmetleri, eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu gibi aynı zamanda da tamamlayıcısı konumundadır. Rehberlik hizmetleri eğitim sürecine dahil olmadıkça eğitim tam anlamıyla gerçekleşmiş olamayacaktır. Rehberlik hizmetlerinin eğitimde üstlendiği rollere okul seçiminde öğrenciye yardımcı olmak, öğrencinin okulu tanımasına yardımcı olmak,

öğrencinin okula uyum sağlamasını kolaylaştırmak, öğrencinin öğrenmeyi ve verimli ders çalışma tekniklerini keşfetmesinde yardımcı olmak ve öğrencinin yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olmak gibi unsurlar örnek gösterilebilir.

Okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde okul müdürlerinin rolünün oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinden okul müdürlerine çeşitli görevler düşmektedir. Bu görevlere; okullarda rehberlik hizmetlerinin sunulmasından sorumlu olan rehberlik hizmetleri yürütme komisyonunu kurması, bu komisyonuna başkanlık etmesi, rehberlik hizmetleri programının ve yıllık planının hazırlanmasında, uygulanmasında ve yürütülmesinde yetkili ve sorumlu olması örnek olarak gösterilebilir (MEB, 2017).

Öğretimsel liderlik, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde başarılı olmalarını hedefleyerek öğrenme ve öğretme için okulda uygun koşulları sağlama, okul çalışanlarının motivasyonunu artırma ve okulu üretken bir ortama dönüştürme eylemidir (Hallinger, 2003b; Şişman, 2014). Öğretimsel liderlik yaklaşımına göre okul müdürlerinin öncelikli görevi eğitim-öğretim sürecine liderlik etmektir (Kış ve Konan, 2013, s. 165). Diğer liderlik yaklaşımlarında okul müdürlerinin bazı yönetsel rolleri ön plandayken, öğretimsel liderlik yaklaşımına göre eğitim ve öğretimi geliştirmek ön planda olmuştur (Çelik, 2015). Öğretimsel liderlik, okul için belirlenen hedeflere etkili bir şekilde ulaşılmasını sağlayabilir. Okullarda, öğretimsel liderlik davranışlarına ve rollerine gerekli önem verilmesi, eğitim-öğretimde kalitenin artmasına aynı zamanda başarıya ulaşılmasına yardımcı olacaktır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Eğitimde kalitenin artmasını sağlayan bir başka unsur ise rehberliktir. Öğrenciler eğitim sürecinin her aşamasında rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyarlar. Eğitim sürecinin farklı aşamalarında sunulan rehberlik hizmetleri; öğrencilerin gelişim, öğrenme ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Rehberlik uygulamaları öğrenci

merkezli eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Rehberlik uygulamalarının amacı; öğrencilerin psikolojik olarak sağlıklı, kendini tanıyan, kişiler arası ilişkileri gelişmiş, doğru kararlar alabilen, akademik olarak başarılı bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır (Kızıl, 2007). Buradan çıkarılacak sonuca göre öğretimsel liderliğin ve rehberlik hizmetlerinin eğitim ve öğretimde başarının sağlanmasında önemli yeri olduğu ifade edilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017) incelendiğinde ise okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görevleri ve rollerinin olduğu, okullarda sunulan rehberlik uygulamalarına doğrudan etki ettiği görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda, okul yöneticileri ile rehberlik hizmetleri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur (Çilekar, 2014, Camadan ve Sezgin, 2012; Darakcı, 2010). Fakat öğretimsel liderlik ile rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın bu açıdan alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca gözlemlere dayanarak öğrencilerin hem eğitsel gelişiminde hem de kişisel-sosyal gelişiminde sınıf rehberliğinin önemli olduğu söylenebilir. Buna ilaveten okul müdürlerinin sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik uygulamalarında sağlayacağı desteğin de oldukça rehberlik hizmetleri açısından gerekli olduğu belirtilebilir. Bu kapsamda öğretimsel liderlik ile rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkinin araştırılmasının önemli olduğu, bu doğrultuda araştırmanın alanyazına önemli bulgular sunacağı ifade edilebilir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini, “Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasında ilişki var mıdır?” sorusu teşkil etmektedir.

1.4. Alt Problemler

1. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin sınıf rehber ğretmenlerinin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu algılar, öğretmenlerin;

a. Çalıştığı ilçeye,

b. cinsiyetine,

c. branşına,

d. okul türüne,

e. mesleki kdemine,

f. eğitim durumuna,

g. okulda çalışma süresine,

h. okul müdürü ile birlikte çalışma süresine,

1. sınıf mevcuduna,

i. sınıf rehber ğretmeni olma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Sınıf rehber ğretmenlerinin rehberlik uygulamalarına ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu algılar, öğretmenlerin;

a. Çalıştığı ilçeye,

b. cinsiyetine,

c. branşına,

d. okul türüne,

e. mesleki kdemine,

f. eğitim durumuna,

g. okulda çalışma süresine,

h. okul müdürü ile birlikte çalışma süresine,

ı. sınıf mevcuduna,

i. sınıf rehber öğretmeni olma süresine,

j. okulda rehberlik servisi bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.5. Sayıtlar

1. Yapılan bu çalışmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinden alınmış yanıtların objektif ve samimi olduğu kabul edilmiştir.
2. Yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların, durumu tam olarak yansıttığı kabul edilmiştir.
3. Evren içinden seçilen örneklemin evreni yansıttığı kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı Ağrı ilinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yönetici: Örgüt içinde farklı kademelerde çalışan bireyler aracılığıyla örgütün yapısı ve prosedürlerini de kullanarak örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişidir (Appleby,1991, s. 5).

Lider: Ortak bir amaca ulaşmak amacıyla grupta yer alan bireylerin davranışlarını yönlendirecek davranışlarda bulunan kişidir (Hemphill ve Cons 1957).

Öğretimsel Liderlik: Okul tarafından belirlenen eğitim amaçlarına ulaşabilmesi için öğrenme-öğretme süreçlerinde yer alan öğretmen ve diğer personelin potansiyelini açığa çıkarmaya çalışılması ve bu durumun okul süreci içerisinde sürdürülmesidir (Pankake ve Burnett, 1990, s. 4).

Rehberlik Uygulamaları: Bireyin gizil güçlerini ve özelliklerini anlayabilmesi ve toplumsal değerlere uyum sağlayabilmesi amacıyla bireye eğitim ve çeşitli bilimsel yöntemler ile sunulan sistemli ve profesyonel hizmetlerdir (Mathewson, 1962, s. 141).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu kısmında, ilgili alan yazına göre araştırmanın problem durumunu açıklamak, çözümlenmek ayrıca araştırmanın bulgularına yorum getirebilmek için oluşturulan kavramsal çerçeve kısmına yer verilmektedir.

2.1. Yönetici, Liderlik ve Öğretimsel Liderlik

Araştırmanın bu kısmında, ilgili alan yazına göre yönetici, yöneticide bulunması gereken özellikler, yönetici tipleri, liderlik, okul müdürlerinin liderliği, liderlik yaklaşımları, öğretimsel liderlik ve öğretimsel liderliğin boyutları incelenmiştir.

2.1.1. Yönetici

Yönetici kavramı genel anlamı ile bir kurum veya örgütte bulunan bir birimin ya da sunulan hizmetlerden sorumlu olan ve sunulan hizmetlerde görev alan ayrıca bu göreviyle bağlantılı olarak tekrarlı olarak ve şartları belirli düzenlerin dışında kararlar alan, denetim ve gözetimden sorumlu üst olarak ifade edilmiştir (Bozkurt, Ergun ve Sezen 2008, s. 265). Bir başka araştırmacı Appleby (1991, s. 5) ise yönetici kavramını örgütte bulunan farklı kademelerde görev yapan çalışanlar aracılığıyla hedefleri gerçekleştirmeye çalışan birey olarak tanımlamıştır.

2.1.2. Yöneticide Bulunması Gereken Özellikler

Bir yöneticinin sahip olması gereken özelliklerin, diğer görevlilerin sahip olması gereken özelliklerden farklılaşması beklenmektedir. Çünkü yönetici daha fazla sorumluluğa sahiptir ve yöneticilerin özelliklerinin bu artan sorumluluğu taşıyabilecek niteliklere sahip olması beklenmektedir. Bir yöneticide bulunması beklenen özellikler şu şekilde sıralanabilir (Drucker, 1996, s. 130-132):

- Plan yapabilen, iş birliği içinden çalışabilen, örgütleme becerisine sahip, denetimi sağlayacak kuralları kabul edici ve yönlendirme becerisine sahip olmalıdır. Özetle yönetim ilkelerini uygulamaya koyabilmelidir.
- Personelini dikkate değer görmesi ve başarılı olarak kabul edilebilmesi için, personelinin sahip olduğu görüşlere değer göstermeli, personelini dikkatlice dinleyebilmeli ve geleceğe dönük yaratıcı fikirler ortaya koyabilmeli ve yaratıcı fikirlerini personeli ile paylaşmalı ve personelinin güvenini kazanmalıdır.
- İşyeri ile kurduğu ilişki yüksek seviyede olmalı, personelinin girişimci ruha sahip olması için çaba göstermeli, alt kademedeki yer alan personeline yetki verebilmeli, personelinin sahip olduğu yetenekler doğrultusunda görevler vermeli ve başarılı personeller yetiştirebilmelidir.
- Yönetici, yöneticiliği rütbe ya da ayrıcalık olarak görmeden, sorumluluk şeklinde görmeli, asıl sorumluluğun kendisine ait olduğunun farkında olmalı ve birlikte çalışacağı personeller ve astların güçlü olmasından endişe duymamalıdır.

2.1.3. Yönetici Tipleri

Yöneticileri tek bir özelliklerle ya da tiplerle tanımlamak mümkün değildir. Yöneticilerin kişilik yapısına, aldığı eğitime, sahip olduğu kültüre, sahip olduğu özelliklere göre yönetici tipleri farklılaşabilmektedir. Bu değişkenler, yöneticilerin çeşitli yönetici tipleri olarak sınıflandırılmasını sağlamıştır (Tortop, 1985, s. 208-211). Çalışmanın bu bölümünde yönetici tipleri aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

2.1.3.1. Otokratik Yöneticiler

Bu tip yönetici kategorisinde yer alan yöneticiler çoğunlukla sert mizaçlı, otoriter, diğer insanların görüş ve düşüncesine dikkate almayan ve yapılacak işleri emir yoluyla

dağıtan yöneticilerdir. Otokratik tip yöneticiler personellerine görevleri bildirmenin yönetimin birincil sorumluluğu olduğunu düşünürler. Personellere görev dağılımını yaptıktan sonra, personellerin dağıtılan görevlere hiçbir özgünlük katmadan görevleri gerçekleştirmelerini beklemektedir (Smith ve Vigor, 1991, s. 83). Otokratik yöneticilik yaklaşımını benimseyen okul müdürlerinin yönettiği okullarda karar alma sürecine öğretmen, veli ve öğrenci çok fazla dahil edilmediği için okulda iletişimin zayıfladığı ve paydaşlara bilgilendirmenin zamanında yapılmadığı görülebilmektedir. Bir başka deyişle okulda karar almada ve alınan kararların uygulanmasında bazı sorunlar oluşabilmektedir (Kars, 2017).

2.1.3.2. Demokratik Yöneticiler

Bu tip yönetici kategorisinde yer alan yöneticiler danışmaktan çekinmeyen ve katılımcı bir örgüt yapısı oluşturmaya çalışan kişilerdir. Başka bir deyişle astlarının ve personellerinin görüşlerine ve düşüncelerine önem gösteren yöneticilerdir. Fakat bu tip yöneticileri de gerçek demokrat yöneticiler ve sözde demokrat yöneticiler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Eğer yönetici personellerinin görüşlerine başvurduğunda samimiyet gösteriyor ve başvurduğu görüşleri dikkate değer görüp değerlendirmeye alıyorsa bu yönetici gerçek demokrat yönetici sınıfında gösterilebilir. Ancak zıttı bir durum varsa bu yöneticiler de sözde demokrat yönetici sınıfında gösterilebilir (Bulut ve Bakan, 2005). Demokratik yöneticilik yaklaşımını benimseyen okul müdürlerinin öğretmen, veli, öğrenci ve diğer paydaşları karar alma sürecine dahil etmesi ve onlara karşı olumlu bir yaklaşım sergilemesi bu paydaşların güvenini, sevgisini ve saygısını kazanmalarını sağlayabilmektedir (Kars, 2017).

2.1.3.3. Sorumsuz veya Sorumluluk Almayan Yöneticiler

Sorumsuz veya sorumluluk almayan yöneticiler kategorisinde yer alan yöneticiler çoğunlukla ne gerek var gibi bir düşünceye sahip olup tüm işleri astlarına yönlendiren, karşılarına getirilen işlere öfke duyan, sorumluluk almaktan kaçınan ve işleri personelin yapmasını isteyen şeklen yönetici rolünde bulunan yöneticilerdir. Bu yönetimde ast konumunda yer alan personel, yüksek seviyede başarı gösterse de bu tip yöneticilerin yetersizliği nedeniyle iş veriminin yüksek olması mümkün olmayacaktır (Bulut ve Bakan, 2005). Sorumluluk almayan yöneticilik yaklaşımını benimseyen okul müdürlerinin yönettiği okullarda görev ve sorumluluk bilinci yüksek öğretmenler varsa bu yaklaşım uygun olabilir, fakat farklı karakter ve beklenti sahibi öğretmenler varsa veya öğretmen sayısı fazla ise okulda olumsuzlukların yaşanabileceği düşünülmektedir (Kars, 2017).

2.1.4. Liderlik

Yöneticilik ve liderlik kavramları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Aralarında bulunan bu ilişki, 1950'li yıllardan başlayarak günümüze kadar tartışılmaktadır (Thompson ve McHugh, 1995, s. 107). Genel olarak liderlik belirlenmiş amaçları gerçekleştirmeye çalışan sosyal bir grupta yer alan insanları etki yoluyla harekete geçirebilme süreci şeklinde tanımlanmıştır (Krug, 1992, s. 430). Yönetici öncelik olarak otoriteyi, emiri, kuralı, denetimi vb. belirlerken liderlik öncelik olarak yaratıcılığı, sorumluluk almayı, duygusallığı, değerleri vb. belirlemiştir. Yani insanların duygularını düşüncelerini belli hedefler doğrultusunda etki ederek yönlendirebilmesi oldukça önemli bir yere sahiptir. Bir başka deyişle liderliğin yöneticilikten farklı özellik, güç ve yeterlilik alanları gerektirdiği söylenebilir (Bennis, 1995, s. 65-66). Liderliğin ve yöneticiliğin aynı kavramları karşılamadıkları görülse de ortak noktalarının olduğu da söylenebilir. Son zamanlarda yapılan araştırmalara göre yöneticilik rolünün başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için liderlik rolüne de sahip olmak

gerekmektedir. Gardner'a (1986, s. 24) göre ise yöneticilerden bazıları liderlik rolü sergilerken bazı liderler de yönetici rolü sergilemektedir.

2.1.5. Okul Müdürlerinin Liderliği

Okul müdürü, öğretmenlerin ve öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini arttırarak okulda bir kültür oluşturabilir (Busher ve Barker, 2003). Okul müdürünün görevlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi, öğretmenlerin ve okulda görev yapan diğer personellerin görev ve beklentilerini önemsemelerine bağlıdır (Taymaz, 1986; English ve Hill, 1990). Okulda çalışan personelin beklentileri karşılandığı takdirde okulda kurulan iletişimin kalitesi artacak, okulun kültürü oluşacak ve öğrenmenin verimli bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli ortam hazırlanmış olacaktır (Peterson ve Deal, 1998; Şahin-Fırat, 2010). Bunun yanında okul müdürünün başarılı olması için yalnızca öğrencilerin başarısı yeterli olmayacaktır. Başarılı bir okul yönetimi için okul müdürünün; nitelikli bir eğitim ve öğretim için gerekli ortamın hazırlanması amacıyla kaynak yaratma (O'Connor, 2002; Myrick, 2003), dersin planlanması süreci içerisinde öğretmene yardımcı olma (Canbazoğlu, Eroğlu ve Demirelli, 2010), okullarda yer alan birimler arasında iletişimi sağlama, öğrenciler arasında öğrenme kültürünün oluşması amacıyla çaba gösterme (Fullan, 2002) gibi hayati sorumlulukları yerine getirmesi gerekecektir. Belirtilen bu hususlara ilave olarak etkili bir okul müdürünün; emek harcaması, girişimcilik sergilemesi, etik davranışlar göstermesi, öğrencilerin üst düzey öğrenme becerileri kazanmasını sağlaması, okulun içerisindeki ve dışarısındaki kişi ve kuruluşlarla okulun sahip olduğu vizyonu paylaşması gerekmektedir (Hallinger ve Murphy, 1986). Etkili bir okul müdürünün liderlik davranışları sergilemesi gerektiği de belirtilmektedir. Bu doğrultuda okul müdürü veya yöneticisi kavramlarının yerini okul liderliği, program liderliği, öğretimsel lider, eğitim liderliği, öğrenme merkezli liderlik kavramları almaya başlamıştır. Öğretimsel liderlik gerçekleştirilecek işlerin yalnızca

teknik kısmını bilmekle yetinmeyip ayrıca insanlarla iletişim kurmayı, okul ile ilgili kanunları, yönetimin teorik ve pratik bilgilerini bilmek olarak ifade edilebilir. Ayrıca etkili öğretim programının oluşturulması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gibi alanlara hâkim olmak da öğretimsel liderliğin özellikleri arasında yer almaktadır (Şişman, 2014).

2.1.6. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik yaklaşımları kültürel liderlik, öğretimsel liderlik, süper liderlik, etik liderlik, dönüştürücü liderlik, kolaylaştırıcı liderlik, vizyoner liderlik ve öğrenen liderlik olarak sınıflandırılmıştır. Bu liderlik yaklaşımları bu bölümde kısaca açıklanmıştır.

2.1.6.1. Kültürel Liderlik

1980 yıllarından bu yana yönetim alanı çalışmalarında kültürel paradigma ön plana çıkmaya başlamış ve örgüt kültürünün oluşumu birçok araştırmaya konu olmuştur. Örgüt kültürünün örgütün verimliliğini doğrudan etkilediğinin fark edilmesi, kültürel liderlik yaklaşımının da ön plana çıkmasını sağlamıştır. Kültürel liderlerin etki gücünün, örgüt kültürünü oluşturabilmesiyle, örgüt kültürüne esneklik kazandırabilmesiyle ve örgütün demokratik bir biçimde yönetilebilmesiyle ilişkili olduğundan bahsedilebilir. Kültürel liderlik modeline göre örgüt kültürünün oluşturulmasından lider sorumlu olarak görülmektedir. Liderin, örgüt içerisinde yer alan değer ve inançları ahenk içinde yönetmesi gerekmektedir. Bir liderin etkili olabilmesinde bu durum ölçüt olarak görülmektedir (Bush, 1995).

2.1.6.2. Öğretimsel Liderlik

Alan yazında daha eski bir geçmişe sahip olan liderlik yaklaşımlarına göre okul müdürünün bazı yönetimsel görevleri ön plandayken, öğretimsel liderlikte öğretim süreçlerinin geliştirilmesi ön plana alınmıştır (Çelik, 2015). Ayrıca sınıflarda

gerçekleştirilen öğretimin geliştirilmesine daha büyük bir önem verilmiştir. Öğretimsel lider okulun vizyonunu ve misyonunu açık bir şekilde belirler. Belirlediği misyon ve vizyonun temelinde ise öğrencilere verilen eğitimin kalitesini arttırmak vardır (Akyüz, 2002).

Öğretimsel liderlik, eğitim alanındaki yeniliklere öncülük etmeyi, mesleki gelişime önem vermeyi, öğretimsel konulara ve öğrenme-öğretme süreçlerine rehberlik etmeyi, eğitimsel değerleri geliştirmeyi ve profesyonelliği desteklemeyi amaçlayan bir liderlik yaklaşımıdır (Bays ve Crockett, 2007). Öğretimsel liderlik yaklaşımı ilerleyen bölümlerde detaylı bir şekilde açıklandığı için bu bölümde kısaca değinilmiştir.

2.1.6.3. Süper Liderlik

Süper liderlik yaklaşımı 1990 yıllarında öğrenme merkezli liderlik, dönüşümcü liderlik ve vizyoner liderlik gibi liderlik yaklaşımlarının yaygınlaştığı bir zamanda alanyazına kazandırılmıştır. Süper liderlik, örgütlerde görev yapan personellere görev ve yetkilerin verildiği üstün bir güç olarak tanımlanmaktadır (Müller, Georgianna ve Engel, 2013, s. 805). Süper liderlik yaklaşımına göre herkes kendi liderliğini yapabilecek potansiyelindedir. Süper liderlik yaklaşımı liderliği bireysel bir sorumluluk şeklinde açıklamaktadır. Süper liderlik, öğrenme merkezli liderlik yaklaşımı ile oldukça ilişkilidir. Fakat örgütün öğrenme sürecine odaklanmamaktadır (Akyüz, 2002). Süper liderlik yaklaşımına göre personel, liderden bağımsız duruma geçmiştir (Çırpan, 1999, s. 8).

2.1.6.4. Etik Liderlik

Literatürde örgütlerde oluşturulacak etik iklimde, farklı düzeylerde yer alan yönetici ve personellerin etik kararlar almasının kolaylaşacağından bahsedilmektedir (Erçetin, 2000). Etik liderlik yaklaşımına göre örgüt içerisinde yer alan personellerin yaşadığı ahlaki çelişkiler ve çatışmacı değerlerin arasında karar verirken daha etik olanın seçilmesinde etik

lider yönlendirici bir güce sahiptir. Örgüt içerisinde etik bir iklimin oluşturulması, liderin sorumluluklarından belki de en önemlisidir (Akyüz, 2002). Okul müdürünün görevinin büyük bir bölümü ahlakidir. Öğretmenler, görüşlerinin müdürleri tarafından desteklediğini ve alınan kararlara da kendi değerlerinin yansıtıldığı konusunda ikna edilmiş olmalıdırlar (Lashway, 1996). Howard (2005), etik liderin dört temel özelliği olması gerektiğini dile getirmiştir. Bunlardan birincisi liderin tüm yaşamında dürüst ve namuslu olmasıdır. İkincisi, geleceğe dönük güzel idealleri olmasıdır. Üçüncüsü, çevresindeki insanlara umut aşılaması ve iyimser davranmasıdır. En son olarak ise, çevresindeki insanlara neşe saçmasıdır.

2.1.6.5. Dönüşümcü Liderlik

1990 yıllarında değişim süreçlerinde bir artışın görülmesi, liderlik konusunda da yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Çelik, 2015). Dönüşümcü liderlik yaklaşımına göre hızla değişen çevreye uyum sağlayabilmek için örgütün içerisinde de dönüşümün sağlanması büyük bir önem kazanmıştır. Dönüşümcü lider, örgütün sahip olduğu mevcut statükoyu korumaya ve meşrulaştırmaya çalışan liderlik yaklaşımlarından farklılık göstererek, örgütü ve örgüt personellerini değişime ve dönüşüme yönlendiren kişidir (Luthan, 1998, s. 397). Dönüşümcü lider, astları arasında etki gücünü kullanabilmek için karizmasını kullanmaya çalışır. Astlarının gösterdikleri performansların önemi, astlarının kendisine duyduğu güven ve grup için beklediği performans gibi durumlar hakkında örgüt içerisindeki personelle etkileşim içine girer. Dönüşümcü lider örgüt içerisinde dürtü oluşturur. Oluşturduğu bu dürtüyü de personelleri ile paylaşarak, bu dürtüyü örgüt personellerinin kazanması ve kabul etmesi amacıyla onları harekete geçirir ve değişimlere kurumsal bir kimlik kazandırır (Çelik, 2015; Karip, 1998). Leithwood dönüşümcü okul liderlerinde bulunması gereken nitelikleri şu şekilde sıralamıştır (Akt., Aytaç, 2000):

- Dönüşümcü lider, okul için oluşturulacak vizyon ve misyonu belirlemede ve tanımlanmasında okuldaki personele liderlik eder.
- Dönüşümcü lider, grubun hedeflerinin belirlenmesinde destek olur.
- Dönüşümcü lider, performansın artırılması konusundaki beklentilerini okul personeline iletir ve dönüt sağlar.
- Dönüşümcü lider, öncelikli olarak problemlere ortak bir çözüm getirmeyi, mesleki gelişimi ve öğrencilere sunulacak hizmetleri önemseyen bir değerler bütünü ile örgüt kültürü oluşturur.

2.1.6.6. Kolaylaştırıcı Liderlik

Kolaylaştırıcı liderlik yaklaşımında dönüşümcü liderlik yaklaşımının aksine demokratik ve kolaylaştırıcı bir süreç oluşturulur. Dönüşümcü liderlik yaklaşımında; lider vizyonu belirler, personelleri üzerindeki etki ve yönlendirme gücünü kullanır. Kolaylaştırıcı liderlik yaklaşımında lider, vizyonu belirlemede ve vizyonun uygulanmasında personeli de sürece dahil eder. Kolaylaştırıcı lider; yeterli olmayan kaynakları daha verimli kullanır, ekipleri belirler, geri bildirim verir, koordinasyonun oluşturulmasına ve sürdürülmesine yardımcı olur, çatışmalarda yönetici bir rol üstlenir, iletişim kanalları oluşturur, okulda vizyon oluşturulmasına destek olur. Kolaylaştırıcı lider değişim için uygun bir ortam ve kültürün oluşmasını sağlar. Kolaylaştırıcı lider, dönüşümcü lidere benzer şekilde vizyonun gerçekleştirilmesi için uğraş verir. Kolaylaştırıcı lider okul personelinin özerk davranması için ve grup duygusunun oluşması için gayret gösterir (Oswald, 1997, akt, Çelik, 2000).

2.1.6.7. Vizyoner Liderlik

Son yıllarda okullarda görev yapan müdürlerin yönetsel liderlik rolünün yerini bir imaja sahip olan vizyoner liderlik almaya başlamıştır. Başarılı bir lider olmanın en önemli

koşulu vizyon sahibi olmaktır (Seller, 1993). Vizyoner lider, belirlenen amaçların yaşama uygun hayallerini kurmaya gayret gösterir. Vizyoner lider, bireyleri kitlesel olarak etkileyebilecek ve uygulamaya koyabilecek vizyonu oluşturma yeteneğine sahip olmalıdır. Vizyon sahibi olmak lideri yöneticiden ayırmaktadır (Erçetin, 2000). Vizyoner lider, geleceği öngörebilmekte ve gelecekte hedeflediği noktaya ulaşabilmek için personeli ile birlikte hareket edebilmektedir (Doğan, 2007, s. 97).

2.1.6.8. Öğrenen Liderlik

Kırsoy'a (2015) göre öğrenen lider hem kendisinin hem de personelinin sürekli gelişim göstermesini sağlayan, yeni öğrenmeler karşısında personelinin yeteneklerine göre farklılaşan öğrenmeler için sabır gösteren, yeni öğrenmelere fırsat oluşturan ve yeni öğrenmelere karşı heyecan duyan kişi olarak tanımlanmıştır. Senge'ye (2013) göre ise öğrenen liderlik yaklaşımının diğer liderlik yaklaşımlarından farklı yönleri bulunmaktadır. Öğrenen liderlik yaklaşımına uygun roller sergileyen liderlerin diğer liderlik yaklaşımlarına uygun roller sergileyen liderlerden farklı yönleri yeni fikirlere açık olmaları, ikna becerisine sahip olmaları, derin düşüncelere sahip olmaları ayrıca paydaşları ile birlikte ve sürekli öğrenmeye açık olmalarıdır.

2.1.7. Öğretimsel Liderlik

Son zamanlarda eğitim alanında yapılan liderlik çalışmalarında öğretimsel liderlik oldukça popüler bir konumdadır. Öğretimsel liderlik yaklaşımının ortaya çıkışı 1980 yıllarında gerçekleştirilen etkili okul araştırmaları ile olmuştur (Hallinger, 2003a). Öğretimsel liderlik; öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin geliştirilmesi, öğrencilerin akademik performansının artırılması gibi hedefler belirler. Bu bakımdan okul müdürlerinin öğrenme ve öğretme süreçleri hakkında bilgi ve anlayışa sahip olmalıdırlar. Okulu oluşturan üç temel boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar öğrenci, öğretmen

ve çevredir. Okulun başarılı olabilmesi bu üç boyut etkileşim halinde olmalıdır. Öğretimsel lider rolünde bulunan okul müdürünün öncelikli sorumluluklarından bir tanesi de gerçekleştirilecek öğretimde kaliteyi artırmak amacıyla okulu oluşturan boyutların, okulun amaçlarına ulaşabilmesinde koordinasyonunu sağlamaktır (Findley ve Findley, 1992 s. 103).

Diğer taraftan, öğretimsel liderlik ile ilgili bazı karşı görüşler de ortaya atılmıştır. Örneğin, Bush (2012) öğretimsel liderliğin öğrenmeden çok öğretme üzerinde yoğunlaştığını ifade etmiştir. Hallinger (2003b) ise öğretimsel liderliğin okul müdürlerini okulda temel bir güç odağı haline getirmekte olduğunu belirtmiştir. Buna bağlı olarak bu durumun da öğretimsel liderlik yaklaşımı okulda müdür yardımcılarının, öğretmenlerin ve diğer çalışanların öğretimin ve okulun geliştirilmesi konusunda ortaya koyduğu çabaları görmezden gelinmesine yol açabileceğini ifade etmektedir.

Öğretimsel liderlik, başarılı öğrenciler yetiştirebilmek ve uygun bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturabilmek için okulun çevresini yeterli ve üretken hale dönüştürebilmektir (Toprakçı, 2002, s. 275). Öğretim liderliği rolünü benimsemiş bir okul müdürü; okulun uyguladığı eğitim sistemi, çevre özellikleri, gerçekleşmesi istenen durumları uygun çözümlenmeyle, öğrenci ve öğretmenleri de sürece dahil ederek geliştirilen misyonu uygulamaya koyarak okulunu geliştirebilir (Akdağ, 2002, s. 6).

Öğretimsel liderlik bazı örgütsel şartların ve imkânların mevcut olduğu okullarda daha kolay hayata geçirilebilmektedir. Örneğin, okulun öğrenen bir okul olması, öğretimsel liderlik uygulamaları için gerekli olan ortamın oluşmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Öğrenen okullar öğretmenlerin mesleki gelişimlerini hızlandırmaktadır. Öğrencilerin psikososyal ve akademik yönden başarı sağlamaları geniş ölçüde öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerine bağlıdır (Southworth, 2010, s. 73). Bir okulun öğrenen bir kurum haline gelmesi ise okul liderinin gayretleri sayesinde gerçekleşebilir. Okulda gerek bireysel

çabalarla gerekse öğretmenlerin ve yönetimin iş birliği içerisinde oluşturacakları örgüt kültürü, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli faydalar sunmaktadır ve bu da doğrudan öğretim sürecine yansımaktadır (Çalık, 2003).

Öğretimsel liderlik, okul müdürlerinin sahip olduğu karizma ve uzmanlıktan beslenir (Hallinger, 2003a, s. 26). Fakat, öğretimsel liderin sahip olması gereken birçok özellik doğuştan gelmez, sonradan kazanılmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreçlerine oldukça önem veren bir liderlik yaklaşımıdır. Öğretimsel liderlik yaklaşımında okul müdürlerinin uzmanlıklarına gösterilen önem, okul müdürlerini öğrenme-öğretme sürecinde büyük bir güç ve otorite olarak göstermektedir. Ancak, öğretimsel liderlik rolüne sahip okul müdürlerinin de tüm konulara hâkim, tüm sorunlara çözüm üretebilecek yeterlilik ve potansiyelde olup olmadıkları tartışılması gereken konulardan bir tanesidir (Gedikoğlu, 2015, s. 66).

Öğretimsel liderlik kavramını açıklamak ve öğretimsel liderlik davranışlarını incelemek için dünyada oldukça fazla sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda bazı öğretimsel liderlik tanımları oluşturulmuştur. Alanyazında yer alan öğretimsel liderlik tanımlarından bazıları şunlardır: Öğretimsel liderlik, öğretim sürecinin benimsenmesi için yönetici, öğretmen, öğrenci, aile ve kurum olarak okul gibi unsurların birlikte çalışmalarını yürütebilecekleri bir örgüt ikliminin oluşturulmasıdır (Şişman, 2014, s. 57). Öğretimsel liderlik, öğrenme ve öğretme süreçleriyle beslenen ve okulda bulunan bütün öğrencilere uygun bir okul ve öğretim sürecinin planlanmasını düşündürmektedir (Gümüşeli, 1996). Öğretimsel liderlik diğer araştırmalarda da farklı şekillerde tanımlanmıştır. De Bevoise (1984) öğretimsel liderliği, okulda bulunan öğrencilerin akademik düzeylerini arttırabilmek amacıyla okul müdürünün sergilediği veya diğer kişiler tarafından sergilenmesini sağladığı davranışlar şeklinde tanımlarken; Daresh ve ChingJen (1985) okul müdürünün öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme süreçlerini farklı biçimlerde

etkileyen davranışlar şeklinde ifade etmiş, Pankake ve Burnett (1990) ise öğretimsel liderliği, okulun belirlemiş olduğu eğitsel amaçlarına ulaşabilmesi amacıyla öğrenci ile öğretmenlerin gizil güçlerini ortaya çıkarabilmek ve bu gizil güçleri okul için kullanabilmek olarak tanımlamıştır (Şişman, 2014, s. 58). Kısacası öğretimsel lider; öğrenme, öğrenmenin gerçekleştiği ortamlar, öğretim programları, değerlendirme, denetim, gelişim alanlarında liderlik yapabilen yönetici olarak tanımlanabilir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik yaklaşımına uygun davranmasının okulda görev yapan diğer yöneticiler, öğretmenler ve okul açısından faydaları bulunmaktadır. Bu faydaları, Stimson şu şekilde açıklamıştır (Akt., Taş, 2000, s. 56):

Yöneticiye faydaları:

- Okulun başarı ve üretkenlik seviyesinde artış olur,
- Okul içinde verilen görevlerin yerine getirilme olasılığı artar,
- Liderin yönetimsel becerilerinde gelişme görülür,
- Kişisel gelişimine zaman ayırabilir.

Öğretmenlere faydaları:

- Öğretmenler, kendini okul içinde değerli hisseder,
- Becerilerinde gelişim görülür,
- Görevlerine gösterdikleri ilgide artış görülür,
- Kendilerini yaptıkları işte daha bağımsız hisseder,
- Yapılan işlerde daha fazla sorumluluk alır.

Okula yararları:

- Gelişimine önem veren ve istekli personellere sahip olur,
- Amaçları gerçekleştirmeye çalışan ve daha istekli bir yönetime sahip olur.

Okul müdürlerinde liderlik, ilk olarak mevcut problemleri gerçekçi olarak görebilmeyi, daha sonra ise bu problemleri çözebilecek yetenekleri sergileyebilmeyi gerekli kilar (Celep, 2002, s. 297). Yöneticilik rolü sergileyen bir okul müdürü okulu düzenli bir şekilde göstermeye çaba gösterirken; öğretimsel liderlik rolü sergileyen bir okul müdürü, öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanmaktadır. De Bevois'e (1984) göre, öğretimsel liderlik rolü sergileyen bir okul müdürü; öğretmenler arasındaki iletişimi arttıran, eğitimin ve okulun amaçlarını daha yüksek bir seviyeye çıkaran, öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için gerekli olan kaynakları temin eden ve öğretmenleri denetleyen, değerlendiren kişidir (Akt., elik, 2015, s. 43). retimsel lider ise öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde duran, öğretmenler arasındaki ilişkileri güçlü tutmaya çalışan, eğitim ve okul için belirlenen amaçları geliştirmeye çalışan, öğrenme sürecinde kullanılacak kaynakları temin etmeye çalışan ve öğretmenlerin denetlenmesini ve değerlendirmesini sağlayan kişidir. Yani retimsel liderlik, tam olarak eğitime uygun bir biçimde ortaya çıkan liderlik yaklaşımıdır. Ayrıca bu liderlik yaklaşımı okul yönetim şekline de uygundur. retimsel liderlik yaklaşımı, okul müdürlerinin klasiklemi görevlerinde ve liderlik yaklaşımında da değişimi beraberinde getirmiştir. Eski liderlik yaklaşımlarında okul müdürünün çoğunlukla yönetimsel görevleri ön planda olurken, öğretimsel liderlik yaklaşımında ise öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesi ön planda olmuştur (elik, 2015, s. 259). retimsel liderlik yaklaşımının eğitimde üstlendiği liderlik rolü olarak da bazı ıktıları Şu Şekilde sıralanabilir (elik, 2015):

1. retimsel liderlik davranışlarının merkezinde öğretime yönelik davranışlar yer almaktadır. retimsel lider sahip olduğu tüm enerjiyi okuldaki öğrenme-öğretme süreçlerinin geliştirilmesi için kullanmaktadır.

2. retimsel liderlik, eğitim yönetimi alanında etkili okul çalışmalarını balatmıtır.

3. Öğretimsel liderlik yaklaşımının diğer yaklaşımlarından ayıran temel özellik sadece eğitim sürecinde yer alan bir liderlik yaklaşımı olmasıdır.

4. Okul müdürü öğretimsel lider olarak geliştirilebilir. Öğretimsel lider rolü için bazı kişisel özelliklere sahip olmak yerine kendini geliştirebilmesi daha önemlidir. Okul müdürlerini geliştirebilmek amacıyla bazı yüksek lisans ve doktora programlarında öğretimsel liderlik konusu da yer almaktadır.

5. Öğretimsel lider, okulun sahip olduğu misyon ve vizyonu açıklar. Okulun öncelikli misyon ve vizyonu öğrenciler için verilen eğitimi daha nitelikli ve kaliteli hale getirmektir. Öğretmenler kendi içinde okulun misyon ve vizyonunda farklı görüşe sahip olmaları okulda bazı problemlere sebep olabilir. Öğretimsel lider ise okulda ortak bir misyon ve vizyon oluşturmaya çalışmaktadır.

6. Öğretimsel lider, uzman bir öğretici rolüne de sahiptir. Öğretimsel lider, eğitim programlarını hazırlamak, öğretim teknolojileri ve yöntemlerini seçmek, çocuk ve gelişim psikolojisi gibi öğretim ile ilişkili alanlarda öğretmenlere liderlik yapmakla sorumludur.

7. Öğretimsel lider, öğretimin kalitesinden sorumludur, öğretim kalitesinde yaşanabilecek düşüşlerin önüne geçmeye gayret gösterir.

2.1.8. Öğretimsel Liderliğin Boyutları

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarına ilişkin pek çok sınıflandırma yapılmıştır. Alig-Mielcarek'e (2003) göre öğretimsel liderliğin üç boyutu vardır: Öğretmenlerin mesleki gelişmesini sağlama, okulun amaçlarını paylaşma, öğretim süreçlerine geribildirim verme. Bu boyutlardan mesleki gelişmeyi sağlama, öğretmenin mesleki gelişimini sürekli hale getirme ve öğrencinin akademik başarısını yükseltme odaklıdır. Amaçları tanımlama ve açıklama boyutunda ise liderler iş birliği içerisinde

hedefleri belirler, tanımlayıp paylaşır ve bu hedefler doğrultusunda eğitim-öğretim sürecini yönetirler. Geribildirim sağlama ve denetleme boyutunda liderler; görünür olmayı, öğrenci ve öğretmenler ile iletişim kurmayı, onları ödüllendirmeyi, dönüt sunmayı ve denetlemeyi ilke olarak benimserler.

2.2. Rehberlik ve Rehberlik Uygulamaları

Araştırmanın bu kısmında, rehberliğin ilkeleri, rehberlik hizmetlerinde görevler, rehberlikte başlıca hizmet türleri, rehberlikte başlıca hizmetler incelenmiştir.

2.2.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerinin Amacı ve Önemi

Rehberlik hizmetlerinde öncelikli amaç, öğrencilerin yalnızca akademik başarısını sağlamanın dışında bireyin sosyal yönünde, aile ve toplum içerisinde kurmuş olduğu ilişkilerinde, ilgi ve yeteneklerine göre karar verme sürecinde gelişiminin sağlanması yani hayatın farklı alanlarında başarı sağlayabilen ve mutlu olabilen bireyler olarak yetişebilmeleridir. Kısaca rehberlik hizmetlerinin amacı; bireyin fiziksel, bilişsel ve sosyal boyutları ile bütün olarak gelişimini sağlamasına, bireyin kendini tanıması ile kendine uygun mesleği seçebilmesine, çevresi ile kurduğu ilişkinin pozitif olması ile sosyalleşmesine destek olmaktır (Tatlılıoğlu, 2011). Rehberlik hizmetlerinde nihai amaç bireyin kendini gerçekleştirebilmesidir. Kendini gerçekleştirmiş bireyler; başarılı bir kişiliğe, gerçekle uyumlu bir benlik algısına, kendini tanıma, pozitif düşüncelere sahip olma, çevresindeki bireylere saygılı olma, kendi kabul alanını genişletme, yaşantıya açık olma ve değişen dünyaya uyum sağlama gibi özelliklere sahiptir (Altıntaş, 2006). Kendini gerçekleştirebilme süreci hayat boyu devam eder. Rehberlik hizmetleri de bireyin sahip olduğu kendini gerçekleştirme hızını arttırarak bireyin gelişimi için ideal olan seviyeyi yakalamasına yardım etmektedir (Kepçeoğlu, 2010). Kendini gerçekleştirme süreci soyut olsa da insana karşı iyimser bir bakış açısına sahip olan insancıl kurama göre bireyin mutlu bir hayat sürdürebilmesi için

ön koşuldur. İnsancıl kuram Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini temel almıştır. Hiyerarşinin en üst basamağına da kendini gerçekleştirmeyi yerleştirmiştir. Bireylerin kendini gerçekleştirebilme düzeyleri ile ilgili farklı araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalardan bir tanesinde Akman (1992), rehberlik uygulamalarının bireylerin potansiyellerini kullanabilmesi için önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Ulaşılan bu sonuç hem insancıl kuram yaklaşımının görüşleri hem de Millî Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu amaçlarla örtüşmektedir. Özabacı, Sakarya ve Doğan (2008) araştırmalarında okul müdürlerinin rehberlik uygulamaları hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada okul müdürlerinin, okul kadrosu içinde mutlaka bir rehberlik servisi personelinin bulunması gerektiği ve rehberlik servisinin okulda hizmet sunmasının öğrencilerin gelişimi için oldukça gerekli olduğu görüşlerini ortaya koymuşlardır. Yapılan diğer çalışmalar da rehberlik uygulamalarının, okul müdürleri, öğrenci ve öğretmenler için oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Meşeci, Dinçer ve Çırakoğlu (2006) yaptıkları çalışmada okul rehberlik servisine ve rehberlik hizmetleri süreci içerisinde bulunan personele karşı öğrencilerin olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrenciler okullarda birden fazla rehberlik personelinin bulunması gerektiği konusunda fikirlerini beyan etmişlerdir. Demir ve Can'ın (2015) yaptığı araştırmaya göre, sınıf rehber öğretmenlerinin sahip olduğu rehberlik hizmetleri hakkındaki bilgi ve algı arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğunu saptamışlardır. Gençdoğan ve Onur'un (2006) yaptıkları araştırmada rehberlik servisinden destek almak isteyen öğrencilerin genellikle aile içerisinde yaşanan sorunlar, arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan problemler, verimli ders çalışma yöntemleri, kişisel sorunlar, sınav kaygısı ve karar verme sürecinde yaşanan sorunlar hakkında destek aldıkları öne çıkmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle rehberlik servisinin sunduğu hizmetlerin, bireylerin farklı alanlardaki bütünsel gelişimi için oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Rehberlik hizmetleri sunulurken dikkate alınması gereken bazı rehberlik ilkeleri bulunmaktadır. Bu ilkeler aşağıda kısaca ele alınmıştır.

2.2.2. Rehberliğin İlkeleri

Kuzgun'a (2009, s. 31-35) göre başlıca rehberlik ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Her birey seçim özgürlüğüne sahiptir,
2. Bireye ve bireysel farklılıklara saygı duyulmalıdır,
3. Rehberlik hizmetleri sunulurken gönüllülük ve gizlilik esastır,
4. Rehberlik hizmetleri hayat boyu devam eder,
5. Rehberlik hizmetleri tüm bireylere sunulmalıdır,
6. Rehberlik hizmetleri sunulurken iş birliği yapılmalıdır,
7. Rehberlik hizmetleri birey ve topluma karşı sorumluluklar taşımaktadır,
8. Rehberlik hizmetleri süreci ile bütündür.

Yukarıda yer alan rehberlik hizmetlerinin ilkelerinden anlaşılacağı üzere rehberlik hizmetlerinin oldukça kapsamlı olduğu belirtilebilir.

2.2.3. Rehberlik Hizmetlerinde Görevler

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2017) esas alınarak rehberlik hizmetlerinde görev alan kişiler ve bu kişilere ait görev tanımları bu bölümde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.2.3.1. Okul Müdürlerinin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görevleri

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine göre okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görevleri şunlardır:

- Okulda gerçekleştirilecek rehberlik hizmetleri için uygun koşulları sağlar.
- Rehberlik hizmetleri yürütme komisyonunun kimlerden oluşacağını belirler ve bu kurulun başkanlığını yapar.
- Okul rehberlik hizmetleri planının hazırlanmasını sağlar ayrıca planın uygulanmasını izler.

- Okulda bulunan öğrenci sayısına göre il ya da ilçe milli eğitimden rehber öğretmen talebinde bulunur.
- Okulda en az iki rehber öğretmen yer alıyorsa rehber öğretmenlerden bir tanesini koordinatör olarak belirler.
- Okulda birden fazla rehber öğretmen varsa iş bölümünü sağlar. İş bölümü sağlanırken dengeli dağıtılmasına dikkat eder.
- Rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde olarak her sınıfın sınıf rehber öğretmenini belirler. Zorunlu durumlar dışında sınıfın okuldan mezun olmaması gerçekleşmeden sınıf rehber öğretmenini değiştirmez.
- Okulda sunulan rehberlik hizmetlerinin başarılı olarak yürütülebilmesi amacıyla rehber öğretmen, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve veli arasında eş güdümün sağlanmasına özen gösterir.
- Başka bir okuldan gelen öğrencilerin gelişim dosyalarını bireyin geldiği okuldan talep eder ve rehberlik servisine iletir.
- Rehberlik servisinde hazırlan yıllık rehberlik planının bir örneğini ve yıl sonu raporunu bağlı olduğu rehberlik araştırma merkezine bildirir (MEB, 2017).

2.2.3.2. Müdür Yardımcılarının Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görevleri

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine göre okul müdür yardımcılarının rehberlik hizmetlerine ilişkin görevlerinden aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

- Görevli olduğu sınıflardaki öğrencilerin bilgileri, belgeleri ve sorunlarını rehberlik servisine iletir.
- Rehberlik hizmetleri yürütme komisyonu toplantılarında bulunur.
- Okul müdürünün rehberlik hizmetleri ile ilgili vereceği görevleri yerine getirir (MEB, 2017).

2.2.3.3. Koordinatör Rehber Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görevleri

Rehberlik hizmetleri yönetmeliği esas alınarak koordinatör rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine ilişkin görevlerinden aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

- Rehberlik servisi ile okul yönetimi arasında iletişimin kurulmasını sağlar.
- Rehberlik servisinin hazırlamış olduğu yıllık rehberlik planını rehberlik araştırma merkezine gönderilmesi amacıyla okul yönetimine teslim eder.
- Uygulan rehberlik planı ve yapılan etkinlikler hakkında öğretmenler kuruluna bilgi verir.
- Rehberlik hizmetleri etkinliklerinde yer alır (MEB, 2017).

2.2.3.4. Rehber Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görevleri

Rehberlik hizmetleri yönetmeliği esas alınarak rehberlik öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görevlerinden aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

- Okulun ihtiyaçları, okul türü ve sınıf düzeyleri doğrultusunda okul yıllık rehberlik planını hazırlar.
- Hazırlanan rehberlik planının uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerine konsültasyon sağlar.
- Okulun türü ve özelliklerine uygun olarak rehberlik planlarını hazırlar, uygular ve uygulanmasına müşavirlik eder.
- Rehberlik hizmetlerinin uygulanmasında rehberlik ilkelerini göz önünde bulundurur.
- Psikolojik danışma yapar.
- Öğrencilerin gelişimi hakkında bir rapor hazırlar ve bu raporu öğretmen, veli gibi ilgili kişilerle paylaşır.
- Okulda verilecek seçmeli dersler ile ilgili araştırmalar yapar. Yaptığı araştırma sonucunu okul yönetimi ve öğretmenlerle paylaşır.

- Okulda özel eğitim alması gereken veya kaynaştırma sürecine dahil edilmiş öğrenciler varsa bu kapsamda öğrencilere, öğretmenlere ve velilere rehberlik eder. Ayrıca gerekli kurumlarla iş birliği sağlar.
- Rehberlik hizmetleri ile ilgili öğrencilerin gelişim raporlarını tutar ve gerekli kayıtları yapar.
- Okula yeni gelen öğrencilerin gelişim raporlarını inceler ve öğretmenlerle iş birliği yapar.
- Rehberlik hizmetlerinde kullanılan ölçek, envanter ve dokümanları hazırlar ve uygular.
- Öğrencileri sahip olduğu ilgi, beceri ve akademik başarılarına göre yönlendirir.
- Velilere, öğrencilere, diğer öğretmenlere ve okulun diğer personeline seminer, konferans ve panel etkinlikleri düzenler.
- Rehberlik hizmetleri ilgili komisyon ve toplantılara katılır ayrıca görüş bildirir.
- Ders yılı sonunda rehberlik hizmetleri ilgili çalışmalarını değerlendirir ve raporlaştırır (MEB, 2017).

2.2.3.5. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görevleri

Rehberlik hizmetleri yönetmeliği esas alınarak sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görevlerinden aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

- Okulun yıllık rehberlik planı doğrultusunda sınıfın yıllık rehberlik planını hazırlar ve hazırladığı planının bir örneğini rehberlik servisine teslim eder.
- Rehberlik servisinin koordinatörlüğünde ve rehberliğinde sınıfında eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik etkinliklerini uygular.
- Öğrencilerin gelişim dosyalarının tutulmasında rehberlik servisi ile iş birliği içinde bulunur.
- Öğrenciye ait bilgilerin gizliliğini sağlar.

- Sınıfı ile ilgili rehberlik çalışmalarını, ihtiyaçlarını ve önerilerini rehberlik servisi ile paylaşır.
- Öğrencilerin sahip olduğu ilgi, yetenek ve akademik başarı gibi özelliklere uygun olarak yönlendirilmesinde rehberlik servisi ile birlikte hareket eder.
- Okul müdürünün rehberlik servisi ile ilgili vereceği görevleri yerine getirir (MEB, 2017).

2.2.3.6. Diğer Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görevleri

Rehberlik hizmetleri yönetmeliği esas alınarak sınıf rehber öğretmenliği görevi bulunmayan branş öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görevlerinden aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

- Sınıf rehber öğretmenliği görevi bulunmayan branş öğretmenleri rehberlik servisinin yapacağı çalışmaların planlanmasında ve eş güdümünün sağlanmasında görev alırlar.
- Okul müdürünün vermiş olduğu rehberlik hizmetleri hakkındaki görevlendirmeleri yerine getirir (MEB, 2017).

2.2.4. Rehberlik Hizmetlerinde Başlıca Hizmet Türleri

Yazılı kaynaklardan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin türleri incelenirken bazı boyutların birer ölçüt olarak esas alındığı ve türlerin bu ölçütlere göre sıralandığı dikkati çekmektedir. Böylece, ölçüt olarak alından boyut sayısı arttıkça rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin türleri ile ilgili liste sayısı da çoğalmaktadır (Kepçeoğlu, 2010). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmet türleri sınıflandırılırken genel olarak şu beş boyut ölçüt olarak kullanılmaktadır:

1. Hizmet alanlarına göre,
2. Problem alanlarına göre,
3. Hizmetin verildiği birey sayısına göre,
4. Eğitim alanında öğretim kademelerine göre,

5. Psikolojik danışma ve rehberliğin temel işlevlerine göre.

2.2.4.1. Hizmet Alanlarına Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Rehberlik ve psikolojik danışmanlıkta amaç bireye yardım etmek olduğundan bireyin olduğu her yerde bu hizmetin olacağı söylenebilir. Çağdaş insan, günlük yaşamının her alanında bu yardıma gereksinim duymaya başlamıştır (Koç, 2012). Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin öncelikli olarak eğitim sürecinde ihtiyaç olarak görüldüğü ve günümüzde en yaygın olarak eğitim sürecinde kullanılmaktadır. Ayrıca, eğitim sürecinde kullanılan rehberlik kavramı ve uygulamalarında yaşanan gelişimler zamanla diğer kurumlara da yansımış; eğitim sürecinde kullanıldığı şekliyle artık sosyal yardım ve sağlık ve endüstri kurumları da rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinden faydalanmaya başlamıştır (Kepçeoğlu, 2010). Ilgar'a (2011) göre hizmet alanına göre rehberlik ve psikolojik danışmanlık uygulamaları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Eğitim alanında rehberlik ve psikolojik danışmanlık
2. Sağlık alanında rehberlik ve psikolojik danışmanlık
3. Sosyal yardım alanında rehberlik ve psikolojik danışmanlık
4. Endüstri alanında rehberlik ve psikolojik danışmanlık

2.2.4.1.1. Eğitim Alanında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Rehberlik hizmetlerinin kullanıldığı alanların başında eğitim süreci gelmektedir. Eğitim sürecinin sonucunda beklenen bireyin sosyal yaşama hazır olmasıdır. Bu hazırlık süreci beraberinde birçok sorunu getireceğinden, bu süreçte psikolojik danışma ve rehberliğin olmaması düşünülemez. Eğitimde sunulan rehberlik hizmetleri, öğrencilerin yalnızca akademik olarak değil aynı zamanda sosyal, kişisel ve mesleki olarak gelişmelerine de destek olur (Kepçeoğlu,2010).

2.2.4.1.2. Sağlık Alanında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Bireye sunulan sağlık hizmetleri ikiye ayrılmaktadır. Bunlar bir sorun ortaya çıkmadan önce sunulan önleyici hizmetler ve bir sorun oluşuktan sonra tedavi amaçlı sunulan hizmetlerdir (Çaplan 1964, Akt., Korkut, 2003). Sağlık kurumlarında, ilk olarak psikiyatri servisinde ve ruh sağlığı merkezlerinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini benimseyerek ve her geçen gün artış gösteren medikal kaynaklı uzmanlarla medikal kaynaklı olmayan uzmanların yan yana aynı konuda hizmetlerini bütünleştirebildikleri dikkati çekmektedir (Kepçeoğlu, 2010).

2.2.4.1.3. Sosyal Yardım Alanında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Sosyal yardım sunan kurumlar; huzurevleri, Çocuk Esirgeme Kurumu, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Kurumu ve Kızılay gibi kurumlardır (İlgar, 2011). Sosyal yardım alanında aktif olan ve sadece ülke sınırları ile kalmayıp başka ülkelerde yaşanan felakete de yardım etmeyi amaçlayan bir kurum olarak Kızılay, genellikle felaket zamanlarında insanların barınma, beslenme ve korunmalarına yönelik hizmet veren bir kurumdur. Hedef kitlesi genellikle travma yaşamış insanlar olduğu için bu hizmetler sunulurken yardım edilecek insanların nasıl bir ruhsal durum içinde olduğunu bilinmelidir. Travma anı olduğu kadar travma sonrası da bireyin yardıma gereksiniminin fazla olduğu bir andır. Travma sonrası psikolojik olarak desteklenmeyen bireylerde kalıcı bozukluklar meydana gelebilir (Kepçeoğlu, 1992).

2.2.4.1.4. Endüstri Alanında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Endüstriyel alanda gerçekleştirilen faaliyetlerin başarılı olmasında birçok etken bulunmaktadır. Bu faktörlerden en önemlisi belki de endüstri alanında işi yapacak bireylerin iş için gerekli olan yeteneğe sahip olup olmadığı ve iş için gerekli ilgiye sahip olmasıdır. İlgi

ve yetenek bireyleri bir alana yönlendirme sürecinde asla göz ardı edilemeyecek temel unsurlardır. Rehberlik, endüstri alanında gereksinim duyulan yetenekli bireylerin belirlenmesi, hazırlanması ve bu bireylerin çalışma sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümünde ve emeklilik yaşamında karşılaşılan güçlüklerle baş etmede onlara gerekli desteği sağlayan en önemli kaynaktır. İşe uygun birey-kişiyeye uygun iş bulma endüstri alanındaki rehberlik hizmetlerinin bir bölümünü oluştururken diğer bölümünü de bireyin yaptığı işten doyum alması ve yüksek verimin alınmasını sağlama hizmetleri olarak tanımlanabilir (Şahin, 2016).

2.2.4.2. Problem Alanlarına Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri

Problem alanlarına göre rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri üç başlıkta incelenmektedir. Bu başlıklar; mesleki, eğitsel ve kişisel/sosyal rehberliktir (Şahin, 2016).

2.2.4.2.1. Mesleki Rehberlik

Mesleki rehberlik, kişinin mesleğine ve meslek seçimine ait problemlerinin ele alındığı rehberlik faaliyetidir (Yılmaz ve Üre, 2002). Mesleki rehberlik bireyin kendini tanıması, meslekleri tanıması ve iki unsurun karşılaştırılarak kendisine uygun meslek seçmesi ve sonrasında seçtiği meslekte mutlu olması amacıyla yapılan profesyonel yardımdır (Güven, 2002). Mesleki rehberlik hizmetlerinde, bireylerin özelliklerini ve şartlarını anlayarak yani bireyin kendini tanımasına yardımcı olarak kendi özelliklerine göre meslek seçimlerine, bu meslek için hazırlanmasına ve mesleğinde başarılı olabilmesine destek olunur. Bu süreç bireyle birlikte olgunlaşır (Tan ve Baloğlu, 2013). Öğrenci mesleki rehberlik hizmeti alarak; yetenek, ilgi ve değerlerinin farkına varabilmekte, meslekleri araştırabilmekte, mesleklerin özelliği ile kendi özelliği arasında ilişki kurabilmekte ve mesleki açıdan karar verme becerisine sahip olabilmektedir (Kesici, 2007).

2.2.4.2.2. Eğitsel Rehberlik

Eğitsel rehberlik, okulda öğrenciye eğitim yaşamı ile ilgili yapılan tüm yardımları kapsamaktadır. Eğitsel rehberliğin odak noktası bireyi tanımaktır. Bireyin genel ve özel yetenekleri, ilgi ve istekleri, okul başarısı, okula, öğrenmeye ilişkin tutumlarının bilinmesi ve bu bilgilerin bireye aktarılması gereklidir (Yeşilyaprak, Güngör ve Kurç, 1995). Öğrenci eğitsel rehberlik hizmeti alarak; etkili ders çalışma yöntemlerini bilir ve uygular, zamanı etkili kullanır, öğrenmeyi öğrenir ve başarısız olduğunda nedenlerini bilir, performansının farkındadır ve nasıl artırılacağını bilir, okulla uyumu iyidir ve eğitsel anlamda çevreden nasıl yardım alacağını bilir (Kesici, 2007). Öğrencinin öğretim hayatı boyunca eğitsel rehberliğe hemen hemen her safhada ihtiyacı bulunmaktadır. Eğitsel rehberlik hizmetlerinde; okulun ve okulun bulunduğu çevre hakkında öğrencilere bilgi verme, etkili ders çalışma teknikleri hakkında öğrencilere bilgi verme, bir üst öğrenim kademesi hakkında öğrencilere bilgi verme vb. çalışmalar yapılabilmektedir (Güven, 2002). Bireylerin sahip olduğu yetenekler, ilgiler, ihtiyaçlar, kişilik yapılarına uygun alan seçmesi ve seçtiği dalda başarılı olabilmesi için sunulan rehberlik hizmetleri eğitsel rehberlik kapsamına girmektedir. Eğitsel rehberliğin temel amacı, öğrencinin okulda uyum sağlaması ve eğitsel gelişimine destek olmaktır (Tan ve Baloğlu, 2013).

2.2.4.2.3. Kişisel/Sosyal Rehberlik

Kişisel/sosyal rehberlik, bireyin duygu durumu, düşünsel, sosyal veya davranışsal konularında sunulan rehberlik hizmetidir. Bu alandaki rehberlik fikri, ruh sağlığı hareketi ile doğmuştur (Tan ve Baloğlu, 2013). Öğrenci kişisel rehberlik hizmeti alarak; arkadaş ve aile ilişkilerini sağlıklı olarak yürütebilir, kendini tanır, iletişim, sosyal ve problem çözme becerilerini geliştirir ve etkili karar verir (Kesici, 2007). Kararsızlık, ev özlemi, sevilmemeye, beğenilmeme, eve ya da çevreye uyumsuzluk, onanmayan cinsellik duyguları, hayal

kırıklıkları gibi kişisel problemler insanda gerginlikler yaratmaktadır. Öğrenciler bu tarz problemlerini alanında eğitim almış uzmanla görüşme yaparak çözüme imkânı bulmaktadır (Güven, 2002).

2.2.4.3. Birey Sayısına Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Sunulan hizmetlerde terapötik bir ittifak kuruluyorsa bu durum psikolojik danışma fakat terapötik ittifak kurulmadan genellikle bilgi verme süreci şeklinde ilerliyorsa bu durum rehberlik sınıfına girmektedir. Rehberlik hizmeti de psikolojik danışma hizmeti de sunulsa bireysel hizmet sunulacağı gibi aynı anda birden fazla kişiye de hizmet sunulabilir. Rehberlik veya psikolojik danışma hizmetleri sunulurken ilkeler sabit kalmak koşulu ile sunulan hizmetten aynı anda faydalanan kişi sayısına göre sunulan hizmet rehberlik ise bireysel ya da grup rehberliği, psikolojik danışma ise bireysel ya da grupla psikolojik danışma olarak sınıflandırılmıştır (Kepçeoğlu, 2010). Bireysel rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde bireyin daha çok duygusal, sosyal ve kişiler arası uyumsuzlukları gibi problem alanlarına yardım etme söz konusudur. Bu problemlere güvensizlik, cinsiyet algısındaki bozukluklar, arkadaşsızlık ve sinir bozukluğu vb. örnek gösterilebilir (Yılmaz ve Üre, 2002). Benzer konularda bilgi alma ya da psikolojik yardım alma ihtiyacı hisseden bireylere grup rehberliği veya grupla psikolojik danışma hizmeti sunulabilir. Bu hizmetler okula alışma, akran zorbalığı, bir kurum ya da okul hakkında bilgi verme, zaman yönetimi, verimli ders çalışma teknikleri gibi konuları da içerebilir (Şahin, 2016).

2.2.4.4. Öğretim Basamaklarına Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Eğitim kendi içinde sistemsel olarak farklılıklar barındırmaktadır. Farklı öğrenim kademelerinde bulunan okullar; amaç, özellik ve okula devam eden bireylerin gelişimsel özellikleri açısından oldukça farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, sunulan rehberlik

hizmetlerine de yansımıştır. Bu bakımdan her öğrenim kademesinde farklı rehberlik hizmetleri sunulmaktadır. Bu farklılaşmanın sebepleri ise kısaca şu şekildedir:

1. Farklı kademelerdeki bireylerin gelişim ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları,
2. Farklı kademelerdeki bireylerle kurulan ilişkinin türü ve özellikleri,
3. Farklı kademelerdeki bireylerin psikolojik gelişim ihtiyaçları,
4. Farklı kademelerde bulunan okulların eğitim programları,
5. Farklı kademelerde bulunan okulların örgütsel yapısı (Kepçeoğlu, 2010).

2.2.4.5. İşlevlerine Göre Rehberlik Türleri

Rehberliğin asıl amacı olan bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım edilirken rehberliğin birtakım işlevleri de yerine getirmesi gerektiğinden söz etmek gerekir. Genellikle rehberliğin uyum sağlayıcılık, yönelticilik, ayarlayıcılık, geliştiricilik, önleyicilik ve tamamlayıcılık gibi işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevler bir bütünün parçalarıdır ve birbirleriyle ilişkilidir. Bir işlev yerine getirilirken diğer işlevlerden bazıları da yerine getirilmektedir (Şahin, 2016).

2.2.4.5.1. Uyum Sağlayıcı Rehberlik

Her okulda veya sınıfta çeşitli problemleri olan bazı öğrenciler olabilir. Çeşitli problemlere sahip bu öğrenciler okul mevcudu içerisinde sayıca çok fazla değildir. Ancak bu öğrencilere acilen yardım edilip problemlerini çözmeleri yönünde destek olunmalıdır. Problemler yaşayan bireylere destek olabilmek için rehberlik öğretmeni veya psikolojik danışmanın psikolojik danışma veya vaka analizi gibi detaylı yapacağı incelemeler sonunda problemi belirler ve terapötik ittifakı kurarak yardım etmeye çalışır. Rehberlik öğretmeni ya da psikolojik danışman problem yaşayan bireye yani danışana kurulan terapötik ittifak çerçevesinde psikolojik danışma desteğini sunar (Şahin, 2016). Psikolojik danışman bu

destek süreci içerisinde belki danışanı farklı bir kuruma sevk eder ya da okul öncesi ve ilköğretim çağlarındaki bireylere oyun terapisi ya da grup terapisi gibi yöntemler kullanılarak bireyin kendini ve problemini tanıyarak problemin çözmesine yardım eder. Fakat bireylerin tamamı problemlerinin çözümü için bu kadar uzun ve kapsamlı bir psikolojik danışma sürecine ihtiyaç duymaz. Uyum sağlayıcı rehberli türünde işleve göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri tüm bireylere değil problem yaşayan bireyleri yardım etmeyi öngörür. Bir başka deyişle psikolojik danışma ve rehberliğin bu işlevi problem yaşayan bireyleri tedavi etmeyi amaçlamaktadır (Tan ve Baloğlu, 2013).

2.2.4.5.2. Yöneltili Rehberlik

Bireyler arasında farkların bulunduğunu kabul eden rehberliğin bir başka işlevi de bireylerin kendi özellikleri ile uyumlu bir alan seçmesine ve seçtiği alanda gelişimini başarı ile devam ettirmesine destek olmaktır. Rehberliğin bu işlevi bireyin sahip olduğu tüm ilgilerini, yeteneklerini, ihtiyaçlarını, kişilik özelliklerini ve şartlarını bilmesine ve anlamasına yardımcı olur. Rehberlik ve psikolojik danışmanlığın bu işlevine tüm bireyler ihtiyaç duyar. Tüm bireyler sahip oldukları kendi özelliklerine uygun bir alan ve mesleği seçmeye ihtiyaç duyar. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bireyin niteliklerini ve toplumun ihtiyaçlarını göz önüne alarak bu işlevini yürütür (Tan ve Baloğlu, 2013). Meslek seçimi gibi kararlar bireylerin yaşamlarını tümü ile etkilemektedir. Dolayısıyla doğru yapılamayan yönlendirmeler bireylerin yaşamlarına olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Doğru yönlendirme için bireyi tanımak, bireyin beklenti ve ilgilerini bilmek, bireyin kişilik özelliklerini bilmek gerekmektedir (Halmatov, 2014).

2.2.4.5.3. Ayarlayıcı Rehberlik

Bireye verilen en işlevsel yardım ona nerede olduğunu fark ettirmektir. Birey nerede olduğunu bilirse gitmek istediği yere daha kolay gidebilir. Rehberlik hizmetleri de hedefine ulaşmak istiyorsa nerede olduğunu bilmek zorundadır. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri, bu süreçte aksayan yönleri, ihtiyaçları, beklentileri, okulun amacı, öğrencilerin demografik özellikleri ve sahip olunan fiziksel ve sosyal çevre olanakları net bir şekilde belirlenmeli ve rehberlik programları ona göre yapılmalıdır. Rehberliğin bu işlevi daha çok eğitim programcılarına yönelik olarak yürütülmektedir (Şahin, 2016). Başka bir deyişle öğrencilerin sahip olduğu özellikleri, yaşadıkları sorunları inceleyerek toplumun değerleri ve beklentileri göz önüne alınarak ilerleyen süreçlerde ortaya çıkabilecek sorunları anlamaya çalışır. Rehberliğin ayarlayıcı işlevinde program yapıcılara bu sorunları dikkate alarak öğrencilerin ve çevre koşullarının öğretim süreci ile ilişkisi konusunda bilgi verilir ve danışmanlık yapılır (Halmatov, 2014).

2.2.4.5.4. Geliştirici Rehberlik

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bireyi bütün yönleri ile geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bireyin bir dönemde kazanması gereken bir özelliği kazanmaması daha sonra bu özelliğin üzerine kazanılacak özelliklerin kazanılmasını güçleştirecek hatta olanaksız kılacaktır. Dolayısıyla rehberlik, bireyin gelişim dönemlerini de dikkate alarak onun gelişimine ve kendini geliştirmesine katkı sağlayabilmektedir (Tan ve Baloğlu, 2013). Bireylerin kendini gerçekleştirmeye çalışırken yaşayabileceği sorunlarla mücadele etmesine ve kendi potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak rehberliğin geliştirici işlevidir. Ayrıca rehberlik, bireylerin farklılaşan dünyada kendine yer bulmasına, kendine karşı gerçekçi davranabilmesine, gerçekçi hedefler belirlemesine, ileriye dönük olabilmesine,

yeni yaşantılara açık olabilmesine, kendisini ve çevresindeki insanları sevmesine yardımcı olmaktadır (Yılmaz ve Üre, 2002).

2.2.4.5.5. Önleyici Rehberlik

Rehberliğin önleyici işlevi eğitim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesinde oldukça önemlidir. Bu işlevde rehberlik sorun ortaya çıkmadan oluşabilecek muhtemel sorunları tespit ederek bunlara önlem amayı amaçlamaktadır (Can, 2002). Bir başka deyişle rehberliğin sahip olduğu bu işlev, öncelikli olarak yaşanabilecek problemler meydana gelmeden ve yaşanabilecek bu problemler birey üzerinde herhangi bir olumsuz etki oluşturmadan önlem alınmasını vurgular. Okullarda demokratik bir ortamın sağlanması amacıyla özgürlüklerin ve disiplin ortamının okul ve sınıf içerisinde dengeli bir biçimde dağıtılması gibi yapılan çalışmalar bu işleve bir örnektir (Ilgar, 2011; Baysal, 2004).

2.2.4.5.6. Tamamlayıcı Rehberlik

Öğrenci kişilik hizmetleri çağdaş eğitim hizmetlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bunun anlamı eğitim hizmetlerinin rehberlik hizmetleri ile birlikte yürütülmesi gereğidir. Dolayısıyla rehberliğin eğitim sürecinin tamamlayıcısı olma özelliği vardır. Rehberlikte sunulan hizmetler eğitim sürecinin daha etkili ve belirlenen hedefe ulaşmak için yapılan tüm çalışmaların eksikliklerini tamamlayan ve destekleyen önemli bir ögedir (Şahin, 2016). Bir başka deyişle rehberlik hizmetlerinde bireyi sahip olduğu tüm özellikler ile bir bütün olarak kabul etmek gerekmektedir. Bu şekilde bireylere sunulacak hizmetler hem gerçekçi hem de amaca yönelik olarak gerçekleşecektir. Öğretim süreci ne kadar esnek bir yapıya sahip olsa da istenilen verimin alınabilmesi için rehberliğin tamamlayıcı işlevinden faydalanmak gerekmektedir (Yılmaz ve Üre, 2002).

2.2.5. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlıkta Başlıca Hizmetler

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin öncelikle okullarda verilen hizmetler incelendiğinde sunulan hizmetlerin bütünlük içerse de farklılıklar olduğu görülmektedir (Kepçeoğlu, 2010). Belirli bir plana, programa, örgütlenmeye ve profesyonelliğe ihtiyaç duyan rehberlik hizmetleri daha anlaşılabilir olması için bazı sınıflandırmalar yapılmıştır (Yaycı, 2010). Bütünlük ilkesinden ayrılmadan, rehberlik ve psikolojik danışmanlıkta hizmet alanları dokuz kategoride incelenebilir (Kepçeoğlu, 2010):

1. Psikolojik danışma
2. Bireyi tanıma
3. Bilgi toplama ve yayma
4. Yerleştirme
5. İzleme
6. Alıştırma-oryantasyon
7. Müşavirlik(konsültasyon)
8. Araştırma ve değerlendirme
9. Çevre ve veli ile ilişkiler

2.2.5.1. Psikolojik Danışma

Psikolojik danışma, problem çözmekte ve karar vermekte zorlanan bireylere ihtiyaç duydukları alanda gelişim ve uyumu devam ettirebilmeleri amacıyla bireyle yüz yüze ilişki içerisinde bulunarak psikolojik destek sunma hizmetidir (Gibson ve Mitchell, 2011). Bu desteği alan kişi danışan, desteği sunan kişi ise psikolojik danışman olarak ifade edilmektedir. Okullarda sunulan psikolojik danışma hizmetlerinden, uyum problemi yaşayan, akademik olarak başarılı olmakta zorlanan, karar almakta zorlanan bireyler gibi kendini tanımayı, geliştirmeyi amaçlayan bireyler de yararlanabilir. Psikolojik danışma

hizmeti, alanında uzman, bu konuda eğitim almış kişilerce sunulan profesyonel bir hizmet alanıdır (Şahin, 2016). Rehberlik hizmetlerinin temelinde psikolojik danışma yer almaktadır. Başka bir deyişle bütün rehberlik hizmetleri, psikolojik danışma anlayışı ve yaklaşımı ile anlam bulmaktadır (Yeşilyaprak, 2012).

2.2.5.2. Bireyi Tanıma

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden verim alabilmek için öncelikle bireyi bütün yönleri ile tanımak gerekir. Bireyin güçlü olduğu taraflarını, sınırlılıkları, gelişim seviyesi gibi konularda bilgi sahibi olunması bireyin sahip olduğu potansiyelini arttırabilmesi ve sahip olduğu güçleri en üst düzeyde kullanabilmesi için gereklidir (Şahin, 2016). Bireyi tanıma hizmetinde asıl amaç, bireyin kendisini tanımasını sağlamaktır. Bireyi tanıma hizmeti ile alınan bilgiler ilk olarak psikolojik danışma olmak üzere, yöneltme ve yerleştirme, bilgi toplama, izleme, bilgilendirme hizmetleri gibi diğer hizmetler sunulurken kullanılmaktadır. Yani bireyi tanıma hizmeti diğer rehberlik hizmetleri için de bir önkoşuldur. Bireyi tanıma hizmeti de kendi içerisinde farklı teknikler barındırmaktadır. Bu teknikler ise test teknikleri ve test dışı teknikler olarak ikiye ayrılmaktadır. Test teknikleri herhangi bir uzmanlık gerektirmez yani sınıf rehber öğretmenleri de uygulayabilir fakat test dışı teknikler yalnızca psikolojik danışmanlar tarafından uygulanabilir. Bireyin iyi bir biçimde tanınabilmesi, kullanılan tekniğin doğru ve yerinde kullanılmasına ve mümkün olduğunca çok kaynak ve teknikten alınan verilere dayalı olmasına bağlıdır (Yaycı, 2010).

2.2.5.3. Bilgi Toplama ve Yayma

Rehberliğin bilgi toplama ve yayma işlevi bireylerin ihtiyaçlarına eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal rehberlik hizmetleri ile bireylere bilgilerin aktarılmasıdır. Çeşitli tekniklerle öğrencilerden toplanan bilgilerin öğrencilere aktarılması da bilgi verme işlevidir. Bireylerin

ihtiyaç duydukları bilgiler eğitsel, mesleki ve kişisel olabilmektedir. Verilen bilgilerin bazıları okulda gerçekleştirilen program, uygulama ve etkinliklerle ilişkili iken bazıları da okulun dışında yani günlük hayatla ilişkili olabilecek bilgilerdir (Güven, 2002). Rehberliğin bilgi toplama ve yayma işlevi, bireylere kişisel gelişimleri için gerekli olan şartları da haberdar etmektedir. Akademik gelişim, meslekler, iş bulabilme imkanları gibi konularda bireylere güncel ve güvenilir bilgi vermenin dışında ahlak kuralları, cinsel gelişim, etkili ders çalışma teknikleri gibi konularda da bireylere bilgi vermek rehberlik servisinin bu işlevinin içinde yer almaktadır. Bazı araştırmacılar, bireyi tanımak amacıyla kullanılan ölçme araçlarının sonuçlarını bireye dönüt vermenin de bu işlevin içinde yer aldığı fikrini savunmaktadır (Shertzer ve Stone, 2004).

2.2.5.4. Yerleştirme

Yerleştirme hizmetinde öncelikli amaçlar, öğrencilerin özelliklerine uyumlu alanlara, ders dışında yapılacak faaliyetlere, eğitsel kulüplere yerleştirilmeleri ve kendi özellikleri ile uyumlu iş bulmalarına destek olmaktır (Kuzgun, 2009). Bir başka deyişle yerleştirme hizmetinin amacı, bireyin şu an bulunduğu kademedeki bir sonraki kademeye geçişinde bireyin gelişimini ve uyumunu daha rahat yaşayabileceği duruma yönlendirmek ve yerleştirmektir. Yerleştirme hizmetinin başarılı olarak sunulabilmesi için öğretmenin, psikolojik danışmanın, okul yöneticisinin ve velinin iş birliği içinde çalışması gerekmektedir ve çevrede bulunan kurumları da iş birliği içerisine dahil edilmelidir (Yeşilyaprak, 2012).

2.2.5.5. İzleme

Rehberlikte sunulan izleme hizmeti, sunulan diğer hizmetlerin değerlendirilmesini de içine almaktadır. Alanlara veya işe yerleşen bireylerin ne kadar uyum sağlayabildiklerini ve başarılı olabildikleri hakkında bilgi almak, psikolojik danışma sürecinde verilen

kararların, belirlenen davranışların ne kadar verimli olduğunu belirlemek rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi için yapılması gereken işlemlerdendir (Kuzgun, 2009).

İzleme hizmetleri genel olarak iki tür faaliyeti kapsamaktadır:

- a. Mezun olan öğrencilerin izlenmesi (Hangi üst eğitim kurumuna devam ediyor, uyum becerileri nasıl, hangi alanlarda çalışıyorlar? Vb.)
- b. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti alan öğrencilerin alınan hizmetten ne derece yararlandığını görmek amacıyla izlenmesi, zaman zaman değerlendirilmesi (Yaycı, 2010).

2.2.5.6. Alıştırma ve Oryantasyon

Öğrencilere, okulun özelliklerinin ve okulun sahip olduğu imkanların tanıtımını yapmak amacıyla sunulan hizmetleri kapsamaktadır. Bir başka deyişle oryantasyon hizmeti bireylerin yeni başladığı iş, okul, üniversite gibi kurumların sahip olduğu çevreye, özelliklerine ve kurallarına uyum sağlayabilmesi amacıyla yetkili kişiler tarafından sunulan özel ve kısa bir süreçtir (Ceyhan, 1995). Okullarda veya kurumlarda sunulan alıştırma-oryantasyon hizmetlerinin içerisinde yer alabilecek başlıklar şunlardır:

- a. Okulun veya kurumun tarihçesi hakkında bilgi verilmesi
- b. Okulun veya kurumun sahip olduğu bina ve fiziksel imkanları hakkında bilgi verilmesi
- c. Okulun veya kurumun sahip olduğu çevre hakkında bilgi verilmesi
- ç. Okul veya kurumda sunulan eğitim programları gibi hizmetler hakkında bilgi verilmesi
- d. Okul veya kurumun programın dışında bulunan eğitsel, sosyal ve kültürel etkinlikler hakkında bilgi verilmesi
- e. Okul veya kurumdaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri hakkında bilgi verilmesi
- f. Okulun veya kurumun kuralları hakkında bilgi verilmesi (Kepçeoğlu, 2010).

2.2.5.7. Müşavirlik (Konsültasyon)

Okuldaki öğretmenlerin ve yöneticilerin ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmalarını sağlamak, öğrencilere daha iyi hizmet verebilmek için rehberlik hizmetleri konusunda eğitimcileri bilgilendirmek ve öğrencileri ilgilendiren konularda paylaşımlarda bulunmak amacıyla yapılan çalışmaları kapsar. Konsültasyon hizmetleri okulda bulunan psikolojik danışman ile öğrenciyle ilgili kişi ya da kişilerin iş birliği yaparak, öğrencinin gelişimi için kurdukları yardıma dayalı ilişkidir (Akman, 1992).

2.2.5.8. Araştırma ve Değerlendirme

Şu anda kullanılmakta olan rehberlik ve psikolojik danışma programlarının verimliliğinin incelenmesi, bu programların geliştirilmesi ve yenilenmesi araştırma ve değerlendirme hizmetinin bir parçasıdır. Bütün rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde başarılı olabilmesi için sunulan hizmeti alacak bireylerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gelişimine uygun olanın belirlenmesi de araştırma ve değerlendirme hizmetinin kapsamındadır (Şahin, 2016). Bütün bilimsel alanlarda olduğu gibi rehberlik ve psikolojik alanında da araştırma hizmetleri günümüzde oldukça önemlidir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri çevrenin sahip olduğu koşullara, imkanlara ve bireylerin sahip olduğu ilgilere, ihtiyaçlara ve özelliklere göre düzenlenmesi için araştırma yapılmalıdır. Yani hizmetlerin sunulması için hangi noktadan başlanması gerektiğini tespit ederken ve sunulan hizmetlerin değerlendirilmesi araştırma ve değerlendirme hizmetinin önemli noktalarındandır. Bu nedenle, rehberlik ve psikolojik danışmada geleneksel olarak bilinen değerlendirme hizmetleri günümüzde araştırma ve değerlendirme hizmetleri olarak bir arada ele alınmakta; uzman personelin ise, her şeyden önce iyi araştırmacı olması gerektiği ayrıca vurgulanmaktadır (Kepçeoğlu, 2010).

2.2.5.9. Çevre ve Veli ile İlişkiler

İlgili alan yazına bakıldığında bazı kaynakların bu hizmet alanını çevre ile ilişkiler ve veli ile ilişkiler olarak iki farklı alan olarak sınıflandırdığını görmekteyiz. Çevre ile ilişkilerin genel olarak iki tür çalışmayı kapsadığı savunulmaktadır:

- Okulun çevreye tanıtılması çalışmaları: Okulun özellikleri, ihtiyaçları ve okulun çevreye katkılarının çevre tarafından bilinmesi çalışmalarını içerir. Bu amaçla okulu tanıtıcı geziler yapılabilir, gazete ve dergi çıkarılabilir ve yerel basından yararlanılabilir.
- Okulun çevreyi tanınması çalışmaları: Öğrenciler için zararlı olabilecek yerlerin ve durumların saptanması çalışmaları, öğrencilerin yararlanabileceği eğitsel, kültürel ve sosyal imkânların ve fırsatların belirlenmesine yönelik çalışmalar (Yaycı, 2010).

Öğrencilerin eğitim-öğretimden yeterince yararlanabilmeleri, uyum becerilerini geliştirebilmeleri ve olumlu bir akademik benlik kavramına sahip olabilmelerinde okul-veli iş birliğinin büyük önemi vardır. Velilere yönelik çalışmalardan bazıları şunlardır:

- Çocukla iletişim
- Çocuğun gelişim düzeyine yönelik bilgilendirme çalışmaları
- Çocukta kendine güven, sosyal beceri ve sorumluluk duygusunu geliştirme
- Sağlıklı bir aile oluşturma
- Çocuğa çalışma alışkanlığı kazandırmada ailenin rolü vb.

Bireylerin velilerini eğitim sürecinin içerisine dahil edebilmenin ve velilerin desteğini alabilmek için onları okulda yapılan uygulamalar ve etkinlikler hakkında bilgi vermek, ihtiyaç hissettikleri durumlarda rehberlik yapmak gerekir (Güven, 2009).

2.3. Okul Müdürlerinin Liderliği ile Okullardaki Rehberlik Uygulamaları Arasındaki İlişki

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkiye literatürde rastlanılmadığı için çalışmanın bu bölümünde okul müdürlerinin liderliği ile rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkiden bahsedilmiştir. Okul müdürlerinin sahip olduğu görev ve sorumluluklar incelendiğinde rehberlik hizmetlerinin ve uygulamalarının sürdürülmesinde lider konumunda olduğu görülmektedir (MEB, 2017). Okul müdürü, rehberlik uygulamalarını okulun diğer uygulamaları ile bütün olacak biçimde sunulmasını sağlamalıdır. Uygulamalar birbiri ile ilişkili ve destekleyici olmalıdır (Kuzgun, 2009). Okul müdürlerinin rehberlik uygulamalarına ilişkin tutumlarının incelendiği bazı araştırmalarda (Ametea ve Clark, 2005; Başaran, 2008; Erözkan, 1997; Ünal, 2004; Zalaquett, 2005) okul müdürlerinin rehberlik uygulamalarına ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Araştırmalar incelendiğinde okul müdürlerinin rehberlik uygulamalarına ilişkin sahip olduğu olumlu tutumların rehberlik uygulamalarının verimliliğini de olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak okul müdürlerinin rehberlik uygulamalarına ilişkin tutumlarının incelendiği diğer bazı araştırmalarda ise (Güven, 2009; Hamamcı, Murat ve Çoban, 2004; Hardesty ve Dillard, 1994) okul müdürlerinin rehberlik uygulamaları hakkında yeterince bilgiye ve olumlu algıya sahip olmadıkları görülmüştür. Okul müdürlerinin rehberlik uygulamaları hakkında, yeterince bilgi sahibi olmaması ve olumsuz bir algıya sahip olması ise rehberlik uygulamalarının verimliliğini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu doğrultuda okul müdürlerinin rehberlik uygulamalarına ilişkin algıları ve tutumlarının, okullarda sürdürülen rehberlik hizmetlerine doğrudan etki ettiği ifade edilebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Öğretimsel liderlik ve rehberlik uygulamaları konuları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen bazı araştırmaların sonuçları ve bulgularına bu kısımda değinilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kepeçoğlu (1974) yaptığı çalışmada MEB'e bağlı orta okullarda çalışan okul idaresi, psikolojik danışman ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarına karşı tutumlarını belirlemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda; okul idaresi, psikolojik danışman ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarına karşı tutumlarını saptamış ve karşılaştırmıştır. Yapılan çalışma sonucunda; okul idarelerinin, psikolojik danışmanların ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarına karşı tutumlarının, uygulamada verim sağlamak için istenilen seviyede olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet açısından karşılaştırıldığında; kadın öğretmenlerin rehberlik uygulamalarına karşı tutumlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin az olanlara, yüksek lisans ve lisanstan mezun olmuş öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre, pedagojik dersleri görmüş olanların görmeyen öğretmenlere göre, hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin almayanlara göre rehberlik uygulamalarına karşı tutumlarında pozitif yönde anlamlı farklılık göstermiştir.

Abaş (1987), yaptığı çalışmada sınıf rehber öğretmenlerinin %48'inin sınıf rehberlik planlarını kendisi hazırlarken %52'sinin okul idaresi tarafından verilen hazır sınıf rehberlik planını kullandığı, sınıf rehber öğretmenlerinin %70'inin bireyi tanıma tekniklerinden faydalanırken bu öğretmenlerinden %63'ünün öğrenci dosyası hazırladığı, sınıf rehber öğretmenlerinin %100'ünün okullarda yaşanan problem durumlarını belirledikleri, bu

öğretmenlerin %80'inin tespit edilen problemi çözmeye okul yönetimi ile, %93'ünün diğer öğretmenlerle ve %79'unun ise öğrenci aileleri ile iş birliği yaptıkları, sınıf rehber öğretmenlerinin %64'ünün öğrencilerin eğitsel kol çalışmalarında görev almalarını sağladıkları, %33'ünün seçmeli dersler konusunda yardımcı oldukları, %76'sının öğrencilerin üst eğitim kurumlarına geçişte ve %62'sinin ise öğrencilere meslek seçimi konusunda yardımcı oldukları bulgusunu ortaya koymuştur.

Gümüşeli (1996) yaptığı çalışmada İstanbul ilindeki belirlenen 110 okuldan tüm okul müdürleri ve bu okullarda görev yapan ikişer öğretmen olmak üzere toplam 330 kişi ile araştırma yapılmıştır. Uygulanan ölçekte okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları okulun misyonunu belirleme, öğretim programını oluşturma, okulda öğrenme iklimi sağlama şeklinde üç alt boyut ve 11 maddeden oluşmaktadır. Okul müdürleri araştırmadaki 11 görevden okul için amaç oluşturma, görünür olmak, öğretmenlerin performansını artırmaya destek olma, öğrencileri öğrenme için istekli kılmak üzere dört madde için her zaman; diğer maddeler, okul için belirlenen amaçları geliştirme, öğretim sürecine dönüt sağlama, eğitim programında eşgüdüm sağlama, öğrencilerin akademik durumunu takip etme, öğretimin gerçekleştirileceği zamanı düzenleme, öğretmenlerin mesleki olarak ilerlemesini destekleme, akademik standartlar oluşturma ve gerçekleştirilmesi gibi yedi unsuru çoğunlukla olarak algıladıkları görülmüştür. Ayrıca; öğretmenlerin mesleki olarak ilerlemesini destekleme ile öğretim sürecine dönüt sağlama maddelerinin en az gerçekleştirilen roller şeklinde algılanmış olması, okul müdürlerinin bazı rolleri diğer rollere göre kabullenme açısından daha düşük seviyede olduğunu göstermektedir.

Paskal (2001), çalışmasında ilköğretimde görev yapmakta olan okul müdürleri ile psikolojik danışmanların rollerindeki bilinçlilik seviyesini araştırmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ilköğretimde çalışan okulu müdürleri ile psikolojik

danışmanların rollerinde istenilen seviyede rehberlik uygulamaları konusuna hâkim olmadıklarını, rehberlik uygulamalarının okul idaresine ve eğitim- öğretime sağladığı faydanın farkında olmadıklarını işaret etmektedir.

Saylan ve Gürkan (2002), yaptığı çalışmada Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği esas alınarak rehberlik uygulamalarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca okulda görev yapacak psikolojik danışmanı olan ve olmayan okulların rehberlik uygulamalarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Psikolojik danışmanı olan ve olmayan okulların rehberlik uygulamalarını tam olarak yürütmediği fakat psikolojik danışman bulunan okullarda gerçekleştirilen rehberlik uygulamalarının daha nitelikli bir şekilde gerçekleştirildiği de saptanmıştır (Saylan ve Gürkan, 2002, Akt., Özeydin, 2002).

Şişman (2014), çalışmasını Eskişehir’de bulunan 18 ilköğretim okulunda gerçekleştirmiştir. Öğretimsel liderlik davranışlarını; okul için amaçların oluşturulması, öğretim programı ve eğitim sürecinin kontrol edilmesi, okuldaki akademik sürecin ve öğrencilerin akademik durumunun değerlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki olarak ilerleme sürecine destek olunması, okulda öğrenme ve öğretme iklimi yaratılması olarak beş boyutta incelemiştir. Öğretmen görüşleri esas alınarak algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarından öğretmenlerin mesleki olarak ilerleme sürecine destek olunması sıra diğer boyutlar ise çoğunlukla gerçekleştiriliyor olarak belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme durumu karşılaştırıldığında mesleki kıdem olarak daha yüksek seviyede olan okul müdürlerinde pozitif yönde, okulun konumlandığı çevre açısından ise bir farka rastlanılmamıştır, akademik seviye durumundan karşılaştırıldığında ise okulun amaçlarını oluşturma boyutu dışında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Yeşilyaprak (2004), gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenler yetiştirilirken veya hizmet içi eğitim alırken rehberlik alanı ile ilgili eğitim almamış olması bu öğretmenlerin, rehberlik uygulamalarında sunabilecekleri hizmetlerde tam kapasiteye ulaşmalarını engellediğini fakat rehberlik uygulamalarını içselleştirdiklerinde öğretmenlik performanslarının artacağını ve yaşadıkları mesleki doyumun artacağını belirtmiştir.

Yılmaz'ın (2008) çalışmasında devlet liseleri ve özel liselerde görev yapan 274 öğretmene sınıf rehberlik uygulamaları ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda Sınıf Rehberlik Uygulamaları Ölçeğine göre sınıf rehber öğretmenliği yapan öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki çalışma süresi ve hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Karatay (2011) Konya il merkezi ve Konya'ya bağlı ilçelerde gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmen algılarına başvurarak ilköğretim okullarında çalışan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları "her zaman" olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin, öğrenme-öğretme ortamı yaratma ve öğretmenlerin mesleki gelişimin desteklenmesi alt boyutları, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

Şahin (2011b) yaptığı çalışmada 2005-2006 öğretim yılında ABD'de 150, Türkiye'de ise 157 öğretmene ulaşmıştır. Araştırmada ABD ve Türkiye'deki müdürlerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin algılarına göre ve okulların bazı özelliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ABD ve Türkiye'deki öğretmenler müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını olumlu algılamalarına rağmen geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutunda Türkiye'deki öğretmenler müdürlerini orta düzey olarak değerlendirmişlerdir. Okulların başarı durumuna

göre ABD'deki ve Türkiye'deki öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarında akademik başarısı yüksek okullar ile akademik başarısı düşük okullar arasında anlamlı fark bulunmuştur ve her iki ülkede de akademik başarısı yüksek okullardaki öğretmen algıları, akademik başarısı düşük okullardaki öğretmen algılarına göre daha yüksek ortalama ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre ABD'deki öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarında anlamlı farklılık bulunmazken, Türkiye'de lisansüstü eğitim gören öğretmenler müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını lisans mezunu ve eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha yüksek algılamışlardır. Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre ise hem ABD hem Türkiye'deki öğretmenlerin algılarında anlamlı farklılık bulunmuş, Türkiye'de orta düzey okullardaki öğretmenler üst düzey ve alt düzey okullara göre müdürlerini daha öğretimsel lider olarak algılamakta, ABD'de ise alt düzey okullardaki öğretmenler orta düzey ve üst düzey okullara göre müdürlerini daha öğretimsel lider olarak algılamışlardır.

Soyvural (2014) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine öğretmenlerin görüşleri alınarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma Batman il merkezi ve Batman iline bağlı 5 ilçede olmak üzere 877 öğretmene ulaşılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonundan ulaşılan sonuçlarda öğretimsel liderlik rolleri yüksek seviyede olarak görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin branşına göre istatistiksel bir fark bulunmazken öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve çalışılan ilçe olarak anlamlı bir fark vardır.

Atalar (2016) tarafından yapılan araştırmada, eğitim yönetiminde yüksek lisans yapmış ve yapmamış okul müdürlerinin eğitim liderliğini incelemek için 8 okul müdürü ve 16 öğretmen ile nitel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda eğitim yönetiminde

yüksek lisans yapmış ve yapmamış okul müdürleri arasında öğretimsel liderlik davranışları açısından fark görülememiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ametea and Clark (2005) tarafından yapılan araştırmada bazı okul müdürlerinin psikolojik danışmanların öncelikli rolünün öğrencilere yardımcı olmak olduğunu fakat bunun yanında okul programının hazırlanması, öğrencilere nasıl yardım edilebileceği, eğitimin nasıl yapılacağı gibi konularda okul müdürlerine, öğretmenlere, velilere danışmanlık yapması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Higginson (2011) ilköğretimde görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin kavramlaştırmalarının zaman kullanım algılarıyla arasındaki ilişkiyi karma yöntemle incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma, 30 ilköğretim müdürü ile yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim müdürlerinin bir haftada 50-60 saat kadar çalıştıkları ve bu süre içerisinde en fazla zamanı öğretmenlere, ikinci olarak öğrencilere ve üçüncü olarak okulla ilgili iş ve işlemlere ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına kullandıkları ortalama süre, toplam zamanlarının %20'lik kısmını oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış sergilemelerini zorlaştıran durumlar ise büro yönetimi, velilerin problemleri ile uğraşma ve disiplin problemleri ile uğraşma olarak belirlenmiştir.

Sim (2011) tarafından yapılan çalışmada Malezya'daki okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları incelenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişki de araştırılmıştır. Çalışmada 220 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre, Malezyalı okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yedi boyutunu sergilediği görülmüştür. Aynı zamanda

öğretimsel liderlik davranışları ile öğrencilerin akademik düzeyi arasında da ilişkiye rastlanılmıştır.

Atkinson (2013), 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ABD'nin Virginia eyaletinde görev yapan okul müdür yardımcılarının öğretimsel liderlik davranışlarını 60 müdür, 93 müdür yardımcısı ve 3332 öğretmenin görüşlerine başvurarak incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul türü ve cinsiyet değişkenleri ile okul müdür yardımcılarının öğretimsel liderliği arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca mesleki kıdem değişkeni ile okul müdür yardımcılarının öğretimsel liderliği arasında düşük düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır.

Kabeta, Manchishi and Akakandelwa (2015), Zambiya'da görev yapan başöğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini sergileme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda başöğretmenlerin, öğretim liderlik rollerini sergilemediği ve eğitim-öğretim faaliyetlerini nadiren denetledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Fakat araştırmada görüşlerine belirten başöğretmenler ve öğretmenler öğretimsel liderliğin eğitim-öğretim faaliyetleri için oldukça faydalı olduğu görüşünde hemfikir olmuşlardır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre ise başöğretmenlerin öğretimsel liderlik ile ilgili bir eğitim almadığı ve öğretimsel liderlik ile ilgili başöğretmenlere hizmet içi eğitim sunulmasının öğretimsel liderlik davranışlarını artıracaktır.

Yasser and Amal (2015) tarafından Umman'da yapılan araştırmanın temel amacı öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin algılarını incelemektir. Ayrıca öğretimsel liderliğin ve cinsiyetin bu algılar ile ilişkisini de incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını orta düzeyde sergilediği ve kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin liderliğine ilişkin algıları daha

yüksek düzeydedir. Bu çalışmanın bulgularına göre Umman'da öğretimsel liderlik davranışları sergileyecek okul müdürlerine ihtiyaç duyulduğu söylenmektedir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerini kazanması ve bu becerilerin okullarda uygulanması beklenmektedir. Çünkü bu becerilerin öğrencilerin akademik başarısını artıracığı beklenmektedir.

Hallinger, Dongyu and Wang (2016), öğretimsel liderlikte cinsiyet farklılıklarının etkisini meta-analitik bir çalışma incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre kadın okul müdürlerinin erkek okul müdürlerine göre daha yüksek düzeyde öğretimsel liderlik sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Lin and Chen (2016) tarafından yapılan çalışmada etkili rehberlik uygulamalarının, çocukların öğrenmesini ve gelişimini artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Tayvanlı ilkokul çağı çocuklarında psikososyal sorunların daha çeşitli ve karmaşık olabileceği ve rehberlik çalışmalarının bu sorunların tespitinde önemli olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin okullarda yürütülen önleyici rehberlik çalışmalarında kilit rol oynandığı belirtilmiştir. Tayvan'daki ilgili yasa ve yönetmelikler de öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olmak için rehberlik çalışması yapmaları gerektiğini göstermektedir. İlkokulda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik yetkinliği ve uygulama yeteneği ile donatılmasının talep edildiği belirtilmiştir. Öğretmen yetiştirme programı öğrencileri rehberlik yeterlilik kurslarını uygulamalı eğitim ile alması gerektiği ve okullarda görev yapan öğretmenlere rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitim verilerek rehberlik yetkinlikleri artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Ishak, Ismail and Yusuf (2018) tarafından yapılan çalışmada Malezyalı ve Finli öğretmenlerinin okul rehberliği uygulaması hakkındaki algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca Malezyalı ve Finli öğretmen adaylarının PISA'ya ilişkin algıları ve

Malezyalı ve Finli öğretmen adaylarının okul rehberlik uygulamalarını PISA sonuçlarını geliştirmeye yönelik algılarının karşılaştırması amaçlanmıştır. Bu çalışma dört sınıf rehber öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeleri kullanan nitel bir araştırmadır; Finlandiya'dan iki katılımcı ve Malezya'dan iki katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Seçilen öğretmenler her iki ülkedeki ortaokullardaki öğretmenlerdir. Toplanan verilerin analizi için Nvivo analiz bilgisayar yazılımı kullanılmıştır. Öğretim bağlamında fikir birliğinde olan öğretmenler, öğrencilerinin okul sonrası hayatlarını sürdürmelerinde ihtiyaçlarının belirlenmesinde çok az rol oynadığını kabul etmişlerdir. Okul rehberlik programı finansal olarak desteklendiğinde ve aynı zamanda öğrenciler, öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve bir bütün olarak okul yönetiminden güçlü bir destek veya istek varsa okul rehberliği PISA sonuçlarının geliştirilmesinde katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nguyen, Hallinger and Chen (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Vietnam'daki eğitim liderliği ve yönetimi ile ilgili çeşitli hedefleri ele alarak literatüre katkıda bulunmaktır. Ardından, kentsel ve kırsal ilköğretim okulu müdürleri arasında görülen öğretimsel liderlik modellerini tanımlamayı amaçlamıştır. Ayrıca araştırmacılar, bu temel öğretimsel liderlik modellerini bir veya daha fazla değişken ile ilişkisini incelemeyi amaçladılar. Bu değişkenler ise okul büyüklüğü, okul yeri (kentsel / kırsal), müdürün cinsiyeti ve mesleki kıdem olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretimsel liderliğin nasıl güçlendirilebileceği konusunda müdürlerden ve öğretmenlerden öneri alabilmek için açık uçlu bir soru dahil edilmiştir. Yani bu çalışmada hem nicel araştırma hem de nitel yöntemler kullanılmıştır. Örneklem Vietnam'ın Ho Chi Minh eyaletinde bulunan 117 ilköğretim okulunda çalışan 569 öğretmen ve 117 müdürden oluşmaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yüksek düzeyde öğretimsel liderlik sergilediği sonucuna

ulaşılmıştır. Kadın okul müdürlerinin daha güçlü öğretimsel liderlik sergilediği sonucuna da ulaşılmıştır. Diğer değişkenlerden hiçbiri, temel öğretimsel liderlik modelleri ile anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Ayrıca Vietnam’da öğretimsel liderliği güçlendirmek için öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinin örtüştüğü bazı önerilerde sunulmuştur.



YÖNTEM

Yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmanın uygulandığı kişilere ait istatistiksel bilgiler, veri toplama araçları hakkında bilgi, ölçeklerin uygulanma süreci ve ölçeklerden toplanan verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesini hedefleyen ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ağrı ili Merkez, Diyadin, Doğubayazıt, Eleşkirt, Hamur, Patnos, Taşlıçay, Tutak ilçelerinde yer alan resmi ilkokullarda, ortaokullarda, genel ve mesleki liselerde görevli öğretmenler bu çalışmada evren olarak kabul edilmiştir. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiş olmasına rağmen 2018-2019 verilerinin kullanılmasının sebebi ise evrenin oluşturulduğu ve verilerin toplandığı zamanda eğitim-öğretim devam ettiği için güncel öğretmen sayısı ile ilgili veriye ulaşılamadığı için bir önceki senenin verilerinin kullanılmasıdır. Bu sekiz ilçedeki güncel sınıf rehber öğretmenlerinin sayısına Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemlerinde (MEBBİS) bulunan şube listesinden ulaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın evreninde 7019 sınıf rehber öğretmeni bulunmaktadır.

Araştırmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemek için öğretmenlerin algılarına başvurulmuştur. Araştırmada çalışılacak konu okul müdürlerinin öğretimsel

liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki olduğu için sınıf rehber öğretmenleri araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın evren ve örneklem sayısı

İlçe	Evren				Örneklem			
	İlkokul	Orta okul	Meslek Lisesi	Genel Lise	İlkokul	Orta okul	Meslek Lisesi	Genel Lise
Diyadin	329	177	33	83	17	9	2	4
Doğubayazıt	585	433	66	253	31	23	3	13
Eleşkirt	252	135	20	116	13	7	1	6
Hamur	203	88	20	54	11	5	1	3
Merkez	716	504	189	397	37	26	10	21
Patnos	671	511	100	264	35	27	5	14
Taşlıçay	164	87	0	65	9	5	0	3
Tutak	262	122	20	52	14	6	1	3
Toplam	3182	2057	448	1284	166	107	23	67

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

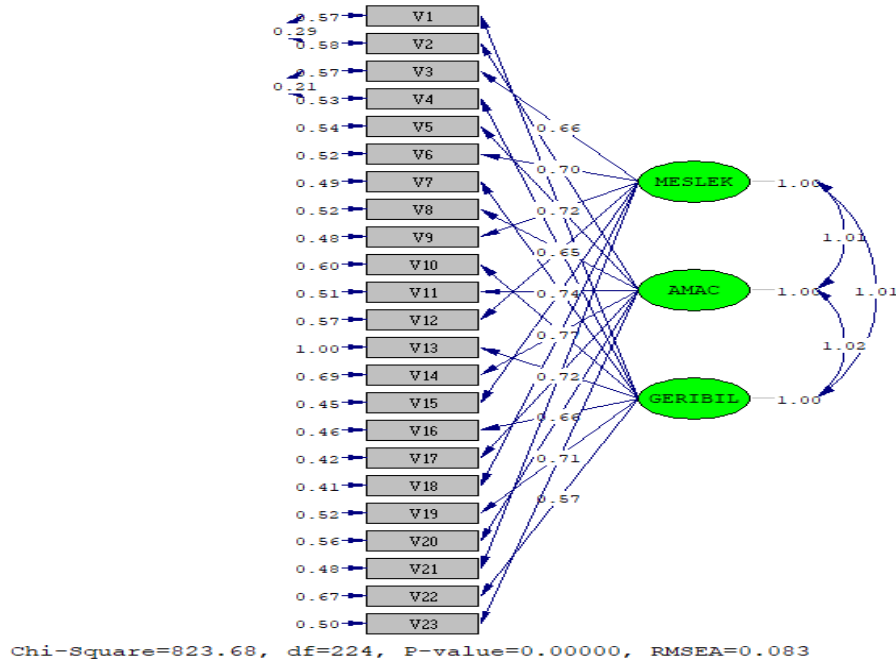
Araştırmada sınıf rehber öğretmenlerinin psikososyal özellikleri ile ilgili alan yazın taranarak araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bilgi formunda araştırmaya dahil olan sınıf rehber öğretmenlerine Ağrı ilinde çalıştıkları ilçe, cinsiyet, branş türü, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem, öğrenim durumu, okulda çalışma süresi, okul müdürü ile çalışma süresi, okulda rehberlik servisinin bulunma durumu, sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcudu ve sınıf rehber öğretmeni olma süresi gibi soruları içeren kişisel bilgiler sorulmuştur.

3.3.2.Öğretimsel Liderlik Ölçeği:

Alig-Meilcarek (2003) tarafından geliştirilen ve Şahin (2011a) tarafından ‘‘Öğretimsel Liderlik ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği)’’ isimli makale çalışması ile Öğretimsel Liderlik Ölçeği Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçekte 23 madde yer almaktadır. Ölçek Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum seçenekleri ile likert tipi beşli derecelendirme olarak oluşturulmuştur. Açımlayıcı faktör analiziyle üç boyutlu bir yapı veren orijinal ölçeğin faktör yükleri .50’nin üzerindedir. Orijinal ölçeğin toplamda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .94 iken, faktörlerde bu katsayı .94 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçeğin dil geçerliğini sağlama sürecinde, Okul Kültürü Ölçeğinde belirtilen çeviri işlemleri yapılmış ve ölçeğin Türkçe ve İngilizce versiyonlarının korelasyonuna (.83) bakılmıştır (Şahin,2011a).

Öğretimsel Liderlik Ölçeği İçin Güvenirlik ve Geçerlik Sonuçları

Bu araştırmada Öğretimsel Liderlik Ölçeğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı’nın .94 olduğu görülmüştür. Alt boyutlar açısından bu değer, okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama boyutunda .88, paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme boyutunda .87 ve öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme boyutunda .78 olarak gerçekleşmiştir. Bu kapsamda ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Öğretimsel Liderlik Envanteri için DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları (N=391)

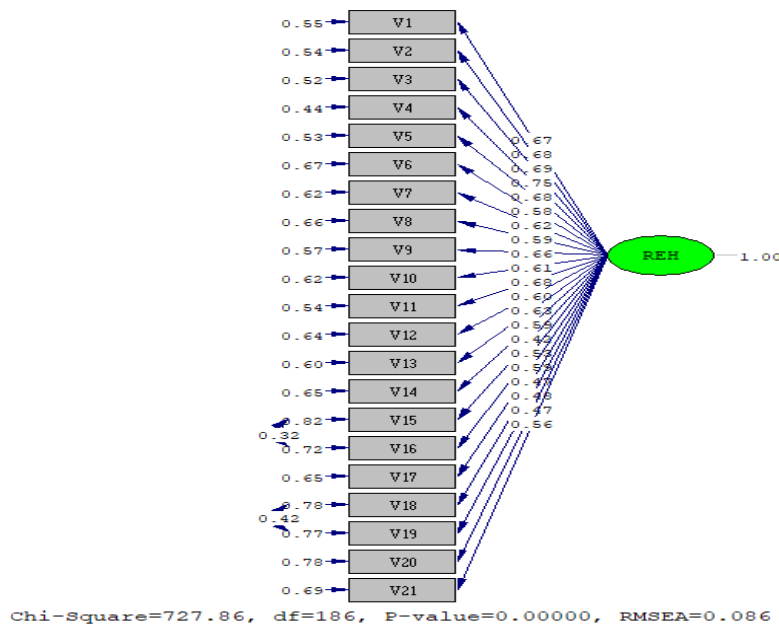
Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ilk olarak t değerlerine bakılmıştır. Buna göre t değerlerinin 2.58'den yüksek olduğu görülmüştür. Ardından Öğretimsel Liderlik Ölçeğine ait uyum değerleri incelenmiş ve söz konusu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($\chi^2 / sd = 3.68$, RMSEA = .083, NFI = .97, CFI = .98, SRMR = .050).

3.3.3. Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları Ölçeği

Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları konusunda alan yazın taraması yapılmıştır ve geçerlik ve güvenirlik sağlaması yapılan “Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek Terekeci (2010) tarafından “İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları Ölçeğinde 21 madde yer almaktadır, ölçeğin her bir maddesinde sınıf rehber öğretmenlerinin bir görev ifadesi likert tipi beşli dereceleme ölçeği üzerinde değerlendirilmeleri yer almaktadır.

Rehberlik Uygulamaları Ölçeği İçin Güvenirlik ve Geçerlik Sonuçları

Rehberlik Uygulamaları Ölçeğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı'nın .92 olduğu görülmüştür. Bu kapsamda ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.



Şekil 2. Rehberlik Uygulamaları Ölçeği için DFA sonucu standartlaştırılmış yol katsayıları (N=391)

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ilk olarak t değerlerine bakılmıştır. Buna göre t değerlerinin 2.58'den yüksek olduğu görülmüştür. Ardından Rehberlik Uygulamaları Ölçeğine ait uyum değerleri incelenmiş ve söz konusu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($\chi^2 / sd = 3.91$, RMSEA = .086, NFI = .94, CFI = .96, SRMR = .069.).

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Sınıf Rehber Öğretmenlerine 2019-2020 eğitim-öğretim dönemi Kasım ve Aralık aylarında Ağrı ilinin tüm ilçelerinde uygulanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 2.'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler

<i>Kişisel Bilgiler</i>	(N)	(%)	
1. Görev yapılan ilçe	Diyadin	34	9
	Doğubayazıt	78	20
	Eleşkirt	29	7
	Hamur	21	5
	Merkez	107	27
	Patnos	81	21
	Taşlıçay	17	4
	Tutak	24	6
2. Cinsiyet	Kadın	233	60
	Erkek	158	40
3. Branş türü	Sınıf Öğretmeni	156	40
	Branş Öğretmeni	235	60
4. Okul türü	İlkokul	164	42
	Ortaokul	125	32
	Mesleki ve teknik ortaöğretim	33	8
	Genel ortaöğretim	69	18
5. Mesleki Kıdem	5 yıl altı	336	86
	6-10 yıl arası	35	9
	11 yıl ve üzeri	20	5
6. Öğrenim düzeyi	Lisans	368	94
	Lisansüstü	23	6
7. Okulda çalışma süresi	0-1 yıl arası	201	51
	1-2 yıl arası	82	21
	2-3 yıl arası	58	15
	3-4 yıl arası	34	9
	4 yıl üzeri	16	4
8. Okul müdürü ile birlikte çalışma süresi	0-1 yıl arası	232	58
	1-2 yıl arası	98	25
	2-3 yıl arası	42	11
	3 yıl üzeri	19	6
9. Okulda rehberlik servisi bulunma durumu	Var	330	84
	Yok	61	16
10. Şube rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcudu	15 ve altı	80	20
	16 ve 20 arası	68	17
	21 ve 25 arası	73	19

	26 ve 30 arası	90	23
	31 ve 35 arası	59	15
	36 ve 40 arası	11	3
	41 ve üzeri	10	3
11. Sınıf rehber öğretmeni olma süresi	0-1 yıl arası	269	69
	1-2 yıl arası	77	20
	2-3 yıl arası	31	8
	3 yıl üzeri	14	3

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri frekans ve yüzde tablolarında gösterilmiştir. Ölçek ve alt boyut puanlarının normallik sınamasında çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları dikkate alınmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004; Büyüköztürk, 2011). Normal dağılım göstermeyen veriler için non-parametrik testler uygulanabilir (Büyüköztürk, 2011). Normal dağılım gösteren verilerin cinsiyet, branş türü, öğrenim düzeyi ve okulda rehberlik servisi bulunma durumlarına göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem *t* testinden; normal dağılım göstermeyen verilerin karşılaştırılmasında Mann Whitney *U* testinden yararlanılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin görev yapılan ilçe, okul türü, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, okul müdürü ile birlikte çalışma süresi, şube rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcuduna göre karşılaştırılmasında ANOVA testinden; normal dağılım göstermeyen verilerin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis *H* testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla *LSD* post hoc testinden; Kruskal Wallis *H* testinde

anlamli farklilik grldgnde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney *U* testinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0.05, $p < 0.05$) olarak belirlenmiştir.



BULGULAR

Bu bölümde, ilk olarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları bazı değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Ardından değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

4.1. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına ve Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının dağılımını gösteren betimsel istatistikler Tablo 3.'te sunulmaktadır.

Tablo 3.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının betimsel istatistikleri (N=391)

Öğretimsel Liderlik Davranışları ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeği	En Az	En Fazla	\bar{X}	S	Anlamı
1. Öğretimsel liderlik	1.35	5.00	3.67	0.65	Katılıyorum
1.a. Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama	1.43	5.00	3.68	0.73	Katılıyorum
1.b. Paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme	1.00	5.00	3.73	0.70	Katılıyorum
1.c. Öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme	1.63	5.00	3.59	0.62	Katılıyorum
2. Rehberlik Uygulamaları	2.05	5.00	3.90	0.57	Bana Uyuyor

Tablo 3.'e göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının ortalama puanı ($\bar{X}=3.67$) olarak bulunmuştur. Bu kapsamda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını çoğu zaman sergiledikleri anlaşılmaktadır. Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama boyutunun ($\bar{X}=3.68$), paylaşılan

amaçları tanımlama ve iletme boyutunun ($\bar{X}=3.73$) ve öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme boyutunun ($\bar{X}=3.59$) değere sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında okullarda yürütülen rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının ($\bar{X}=3.90$) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en homojen dağılımın öğretmenlerin rehberlik uygulamaları algılarında yaşandığı görülmektedir ($S=0.57$). Buna karşın en heterojen dağılım ise okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama ($S= 0.73$) boyutunda ortaya çıktığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin görev yaptığı ilçeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin Eleşkirt ve Hamur ilçelerinde +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş ve öğretmenlerin görev yaptığı ilçe açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere Kruskal Wallis H testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 4.'te okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının görev yaptığı ilçeye göre Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin görev yaptığı ilçeye göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Ölçekler	İlçe	N	\bar{X}	SS	X^2	p
1. Öğretimsel liderlik	Diyadin	34	3.80	0.56	6.82	0.448
	Doğubayazıt	78	3.54	0.70		
	Eleşkirt	29	3.80	0.43		
	Hamur	21	3.50	0.81		
	Merkez	107	3.70	0.69		
	Patnos	81	3.64	0.61		
	Taşlıçay	17	3.65	0.77		
	Tutak	24	3.82	0.52		
1.a. Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama	Diyadin	34	3.83	0.73	7.98	0.334
	Doğubayazıt	78	3.57	0.75		
	Eleşkirt	29	3.86	0.51		
	Hamur	21	3.51	0.88		
	Merkez	107	3.71	0.76		
	Patnos	81	3.63	0.73		
	Taşlıçay	17	3.65	0.82		
	Tutak	24	3.89	0.54		
1.b. Paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme	Diyadin	34	3.89	0.58	6.76	0.454
	Doğubayazıt	78	3.59	0.75		
	Eleşkirt	29	3.84	0.46		
	Hamur	21	3.52	0.89		
	Merkez	107	3.78	0.73		
	Patnos	81	3.71	0.63		
	Taşlıçay	17	3.73	0.81		
	Tutak	24	3.81	0.64		
1.c. Öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme	Diyadin	34	3.68	0.48	5.51	0.597
	Doğubayazıt	78	3.48	0.69		
	Eleşkirt	29	3.71	0.42		
	Hamur	21	3.48	0.76		
	Merkez	107	3.62	0.68		
	Patnos	81	3.58	0.56		
	Taşlıçay	17	3.57	0.72		
	Tutak	24	3.77	0.54		
2. Rehberlik Uygulamaları	Diyadin	34	3.75	0.51	9.58	0.214
	Doğubayazıt	78	3.88	0.53		
	Eleşkirt	29	4.02	0.51		
	Hamur	21	3.66	0.62		
	Merkez	107	3.87	0.62		
	Patnos	81	3.97	0.57		
	Taşlıçay	17	3.99	0.60		
	Tutak	24	4.04	0.55		

Tablo 4.'e göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları görev yapılan ilçeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($X^2_{(7)} = 6.82, p > 0.05$). Benzer şekilde okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama ($X^2_{(7)} = 7.98, p > 0.05$), paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme ($X^2_{(7)} = 6.76, p > 0.05$), öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme ($X^2_{(7)} = 5.51, p > 0.05$) alt boyutlarında da görev yapılan ilçeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının Diyarın, Doğubayazıt, Eleşkirt, Hamur, Merkez, Patnos, Taşlıçay, Tutak ilçelerinde görev yapan öğretmenlerde farklılaşmadığı ifade edilebilir. Okullarda yürütülen rehberlik uygulamaları açısından değerlendirildiğinde ise öğretmen algıları görev yapılan ilçeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($X^2_{(7)} = 9.58, p > 0.05$).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin kadın ve erkeklerde +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmüştür (EK-5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüş ve cinsiyet açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere *t*-testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 5.'te okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin cinsiyetine göre *t*-testi sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Öğretimsel liderlik	Kadın	233	3.61	0.66	-1.98*	0.049
	Erkek	158	3.75	0.63		
Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama	Kadın	233	3.62	0.74	-2.08*	0.038
	Erkek	158	3.78	0.71		
Paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme	Kadın	233	3.68	0.69	-1.61	0.108
	Erkek	158	3.80	0.71		
Öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme	Kadın	233	3.54	0.66	-1.99*	0.047
	Erkek	158	3.67	0.57		
2. Rehberlik Uygulamaları	Kadın	233	3.89	0.57	-0.40	0.686
	Erkek	158	3.91	0.59		

* $p < 0.05$

Tablo 5.'e göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{(389)} = -1.98, p < 0.05$). Bu kapsamda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin olarak erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.75$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}=3.61$) daha yüksek bir algıya sahip olduğu söylenebilir. Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama boyutunda öğretmen algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t_{(389)} = -2.08, p < 0.05$). Bu kapsamda, okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.78$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}=3.62$) daha yüksek bir algıya sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme boyutunda öğretmen algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t_{(389)} = -1.99, p < 0.05$). Bu kapsamda, öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.67$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}=3.54$) daha yüksek bir algıya

sahip olduğu söylenebilir. Buna karşın paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme boyutunda öğretmen algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($t_{(389)} = -1.61, p > 0.05$). Bu doğrultuda paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme boyutunda öğretmen algılarının kadın ve erkeklerde farklılaşmadığı ifade edilebilir. Okullarda yürütülen rehberlik uygulamaları açısından değerlendirildiğinde ise öğretmen algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($t_{(389)} = -0.40, p > 0.05$).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin branş türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin sınıf ve branş öğretmenlerinde +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmüştür (EK-5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüş ve branş türü açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere *t*-testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 6.'da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının branş türüne göre *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin branş türüne göre *t*-testi sonuçları

Ölçekler	Branş	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Öğretimsel liderlik	Sınıf öğretmeni	156	3.63	0.66	-0.90	0.366
	Branş öğretmeni	235	3.69	0.65		
1.a Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama	Sınıf öğretmeni	156	3.64	0.74	-0.97	0.335
	Branş öğretmeni	235	3.71	0.73		
1.b. Paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme	Sınıf öğretmeni	156	3.67	0.70	-1.34	0.181
	Branş öğretmeni	235	3.77	0.69		
1.c. Öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme	Sınıf öğretmeni	156	3.59	0.64	-0.23	0.819
	Branş öğretmeni	235	3.60	0.62		
2. Rehberlik Uygulamaları	Sınıf öğretmeni	156	3.92	0.55	0.70	0.483
	Branş öğretmeni	235	3.88	0.59		

Tablo 6.'ya göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının branş türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{(389)} = -0.90, p > 0.05$). Benzer şekilde okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama ($t_{(389)} = -0.97, p > 0.05$), paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme ($t_{(389)} = -1.34, p > 0.05$), öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme ($t_{(389)} = -0.23, p > 0.05$) alt boyutlarında da branş türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının sınıf ve branş öğretmenlerinde farklılaşmadığı ifade edilebilir. Okullarda yürütülen rehberlik uygulamaları açısından değerlendirildiğinde

ise öğretmen algılarının branş türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($t_{(389)} = 0.70, p > 0.05$).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin tüm gruplarda +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmüştür (EK-5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve okul türü açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere ANOVA testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 7.'de okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının görev yaptığı okul türüne göre ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre ANOVA testi sonuçları

Ölçekler	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	F	p
1. Öğretimsel liderlik	A-İlkokul	164	3.63	0.67	0.98	0.401
	B-Ortaokul	125	3.75	0.67		
	C-Mesleki/teknik ortaöğretim	33	3.64	0.50		
	D-Genel ortaöğretim	69	3.62	0.63		
1.a. Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama	A-İlkokul	164	3.64	0.75	1.18	0.315
	B-Ortaokul	125	3.77	0.76		
	C-Mesleki/teknik ortaöğretim	33	3.74	0.53		
	D-Genel ortaöğretim	69	3.60	0.72		
1.b. Paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme	A-İlkokul	164	3.67	0.71	2.62	0.050
	B-Ortaokul	125	3.87	0.71		
	C-Mesleki/teknik ortaöğretim	33	3.58	0.61		
	D-Genel ortaöğretim	69	3.68	0.65		
1.c. Öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme	A-İlkokul	164	3.59	0.64	0.07	0.976
	B-Ortaokul	125	3.61	0.65		
	C-Mesleki/teknik ortaöğretim	33	3.61	0.46		
	D-Genel ortaöğretim	69	3.58	0.63		
2. Rehberlik Uygulamaları	A-İlkokul	164	3.93	0.55	2.18	0.089
	B-Ortaokul	125	3.94	0.58		
	C-Mesleki/teknik ortaöğretim	33	3.70	0.65		
	D-Genel ortaöğretim	69	3.83	0.57		

Tablo 7.'ye göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($F_{(3-387)} = 0.98$, $p > 0.05$). Benzer şekilde okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama ($F_{(3-387)} = 1.18$, $p > 0.05$), paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme ($F_{(3-387)} = 2.62$, $p > 0.05$), öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme ($F_{(3-387)} = 0.07$,

$p>0.05$) alt boyutlarında da okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının ilkökul, ortaokul, mesleki/teknik ortaöğretim ve genel ortaöğretimde farklılaşmadığı ifade edilebilir. Okullarda yürütülen rehberlik uygulamaları açısından değerlendirildiğinde ise öğretmen algılarının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($F_{(3-387)} = 2.18, p>0.05$).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri olan grupta +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş ve mesleki kıdem açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere Kruskal Wallis H testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 8.'de okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdeme göre Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Ölçekler	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	X^2	p
1. Öğretimsel liderlik	A-5 yıl altı	336	3.65	0.67	2.29	0.318
	B-6-10 yıl arası	35	3.81	0.50		
	C-11 yıl ve üzeri	20	3.75	0.51		
1.a. Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama	A-5 yıl altı	336	3.66	0.76	1.57	0.457
	B-6-10 yıl arası	35	3.84	0.56		
	C-11 yıl ve üzeri	20	3.75	0.61		
1.b. Paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme	A-0-5 yıl altı	336	3.71	0.72	1.62	0.444
	B-6-10 yıl arası	35	3.84	0.61		
	C-11 yıl ve üzeri	20	3.81	0.48		
1.c. Öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme	A-5 yıl altı	336	3.57	0.64	3.79	0.150
	B-6-10 yıl arası	35	3.74	0.43		
	C-11 yıl ve üzeri	20	3.70	0.60		
2. Rehberlik Uygulamaları	A-5 yıl altı	336	3.87	0.58	5.61	0.060
	B-6-10 yıl arası	35	4.04	0.51		
	C-11 yıl ve üzeri	20	4.08	0.45		

Tablo 8.'e göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($X^2_{(2)} = 2.29, p > 0.05$). Benzer şekilde okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama ($X^2_{(2)} = 1.57, p > 0.05$), paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme ($X^2_{(2)} = 1.62, p > 0.05$), öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme ($X^2_{(2)} = 3.79, p > 0.05$) alt boyutlarında da mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen algılarının 5 yıl altı, 6-10 yıl arası ve 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemlerde farklılaşmadığı ifade edilebilir. Okullarda yürütülen rehberlik uygulamaları açısından değerlendirildiğinde ise öğretmen algılarının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($X^2_{(2)} = 5.61, p > 0.05$).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören gruplarda +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmüştür (EK-5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve öğrenim düzeyi açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere *t*-testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 9.'da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının eğitim durumuna göre *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin eğitim durumu göre *t*-testi sonuçları

Ölçekler	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Öğretimsel liderlik	Lisans	368	3.67	0.65	0.68	0.500
	Lisansüstü	23	3.58	0.62		
1.a. Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama	Lisans	368	3.69	0.74	0.21	0.835
	Lisansüstü	23	3.65	0.73		
1.b. Paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme	Lisans	368	3.74	0.70	0.92	0.361
	Lisansüstü	23	3.60	0.67		
1.c. Öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme	Lisans	368	3.60	0.63	0.79	0.429
	Lisansüstü	23	3.49	0.58		
2. Rehberlik Uygulamaları	Lisans	368	3.90	0.57	-0.25	0.805
	Lisansüstü	23	3.93	0.71		

Tablo 9.'a göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{(389)} = 0.68, p > 0.05$). Benzer şekilde okul genelinde mesleki gelişmeyi

sağlama ($t_{(389)} = 0.21, p > 0.05$), paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme ($t_{(389)} = 0.92, p > 0.05$), öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme ($t_{(389)} = 0.79, p > 0.05$) alt boyutlarında da eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim durumuna sahip öğretmenlerde farklılaşmadığı ifade edilebilir. Okullarda yürütülen rehberlik uygulamaları açısından değerlendirildiğinde ise öğretmen algılarının eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($t_{(389)} = -0.25, p > 0.05$).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin okuldaki çalışma süresi 4 yıl üzeri olan grupta +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş ve okuldaki çalışma süresi açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere Kruskal Wallis H testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 10.'da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının okuldaki çalışma süresine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki çalışma süresine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Ölçekler	Okuldaki Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	X^2	p
1. Öğretimsel liderlik	A-0-1 yıl arası	201	3.69	0.66	2.79	0.594
	B-1-2 yıl arası	82	3.63	0.69		
	C-2-3 yıl arası	58	3.66	0.62		
	D-3-4 yıl arası	34	3.72	0.62		
	E-4 yıl üzeri	16	3.50	0.55		
1.a. Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama	A-0-1 yıl arası	201	3.72	0.74	3.52	0.474
	B-1-2 yıl arası	82	3.67	0.75		
	C-2-3 yıl arası	58	3.66	0.72		
	D-3-4 yıl arası	34	3.66	0.74		
	E-4 yıl üzeri	16	3.43	0.61		
1.b. Paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme	A-0-1 yıl arası	201	3.76	0.71	3.19	0.527
	B-1-2 yıl arası	82	3.66	0.74		
	C-2-3 yıl arası	58	3.73	0.64		
	D-3-4 yıl arası	34	3.81	0.61		
	E-4 yıl üzeri	16	3.53	0.67		
1.c. Öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme	A-0-1 yıl arası	201	3.59	0.63	1.76	0.779
	B-1-2 yıl arası	82	3.57	0.66		
	C-2-3 yıl arası	58	3.61	0.60		
	D-3-4 yıl arası	34	3.67	0.63		
	E-4 yıl üzeri	16	3.52	0.43		
2. Rehberlik Uygulamaları	A-0-1 yıl arası	201	3.89	0.57	2.60	0.626
	B-1-2 yıl arası	82	3.95	0.61		
	C-2-3 yıl arası	58	3.83	0.52		
	D-3-4 yıl arası	34	3.94	0.58		
	E-4 yıl üzeri	16	3.88	0.57		

Tablo 10.'a göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının görev yaptığı okuldaki çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($X^2_{(4)} = 2.79, p > 0.05$). Benzer şekilde okul

genelinde mesleki gelişmeyi sağlama ($X^2_{(4)} = 3.52, p > 0.05$), paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme ($X^2_{(4)} = 3.19, p > 0.05$), öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme ($X^2_{(4)} = 1.76, p > 0.05$) alt boyutlarında da okuldaki çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının görev yaptığı okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşmadığı belirtilebilir. Okullarda yürütülen rehberlik uygulamaları açısından değerlendirildiğinde ise öğretmen algılarının görev yapılan okuldaki çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($X^2_{(4)} = 2.60, p > 0.05$).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının, okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin okul müdürü ile birlikte çalışma süresi 0-1 yıl arası olan ve 2-3 yıl arası olan gruplarda +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş ve okul müdürü ile birlikte çalışma süresi açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere Kruskal Wallis H testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 11.'de okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Ölçekler	Okul Müdürü ile Birlikte Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	X^2	p
1. Öğretimsel liderlik	A-0-1 yıl arası	232	3.68	0.66	3.90	0.272
	B-1-2 yıl arası	98	3.71	0.66		
	C-2-3 yıl arası	42	3.61	0.58		
	D-3 yıl üzeri	19	3.43	0.62		
1.a. Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama	A-0-1 yıl arası	232	3.72	0.74	5.66	0.129
	B-1-2 yıl arası	98	3.70	0.75		
	C-2-3 yıl arası	42	3.59	0.70		
	D-3 yıl üzeri	19	3.36	0.70		
1.b. Paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme	A-0-1 yıl arası	232	3.74	0.71	3.52	0.318
	B-1-2 yıl arası	98	3.77	0.70		
	C-2-3 yıl arası	42	3.65	0.62		
	D-3 yıl üzeri	19	3.51	0.64		
1.c. Öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme	A-0-1 yıl arası	232	3.59	0.65	2.44	0.485
	B-1-2 yıl arası	98	3.65	0.61		
	C-2-3 yıl arası	42	3.59	0.56		
	D-3 yıl üzeri	19	3.41	0.59		
2. Rehberlik Uygulamaları	A-0-1 yıl arası	232	3.89	0.57	2.51	0.473
	B-1-2 yıl arası	98	3.96	0.58		
	C-2-3 yıl arası	42	3.83	0.58		
	D-3 yıl üzeri	19	3.76	0.58		

Tablo 11.'e göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($X^2_{(3)} = 3.90, p > 0.05$). Benzer şekilde okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama ($X^2_{(3)} = 5.66, p > 0.05$), paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme ($X^2_{(3)} = 3.52, p > 0.05$), öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme ($X^2_{(3)} = 2.44, p > 0.05$) alt boyutlarında da okul müdürü ile birlikte çalışma süresi

değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının okul müdürü ile birlikte çalışma süresi 0-1 yıl arası olan, 1-2 yıl arası olan, 2-3 yıl arası olan ve 3 yıl üzeri olan öğretmenlerde farklılaşmadığı ifade edilebilir. Okullarda yürütülen rehberlik uygulamaları açısından değerlendirildiğinde ise öğretmen algılarının okul müdürü ile birlikte çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($X^2_{(3)} = 2.51, p > 0.05$).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının, sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcuduna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin sınıf mevcudu 16-20 arası, 36-40 arası ve 41 ve üzeri olan gruplarda +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş ve sınıf mevcudu açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere Kruskal Wallis H testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 12.'de okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının, sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcuduna göre Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcuduna göre Kruskal Wallis

H testi sonuçları

Ölçekler	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	SS	X^2	<i>p</i>	Anlamlı Fark
1. Öğretimsel liderlik	A-15 ve altı	80	3.55	0.77	7.82	0.252	
	B-16 ve 20 arası	68	3.82	0.58			
	C-21 ve 25 arası	73	3.67	0.63			
	D-26 ve 30 arası	90	3.71	0.65			
	E-31 ve 35 arası	59	3.55	0.61			
	F-36 ve 40 arası	11	3.80	0.36			
	G-41 ve üzeri	10	3.73	0.61			
1.a. Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama	A-15 ve altı	80	3.58	0.83	10.81	0.095	
	B-16 ve 20 arası	68	3.86	0.67			
	C-21 ve 25 arası	73	3.71	0.73			
	D-26 ve 30 arası	90	3.69	0.73			
	E-31 ve 35 arası	59	3.50	0.71			
	F-36 ve 40 arası	11	3.99	0.33			
	G-41 ve üzeri	10	3.80	0.63			
1.b. Paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme	A-15 ve altı	80	3.58	0.84	8.84	0.183	
	B-16 ve 20 arası	68	3.91	0.63			
	C-21 ve 25 arası	73	3.73	0.66			
	D-26 ve 30 arası	90	3.78	0.70			
	E-31 ve 35 arası	59	3.62	0.61			
	F-36 ve 40 arası	11	3.90	0.37			
	G-41 ve üzeri	10	3.66	0.72			
1.c. Öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme	A-15 ve altı	80	3.50	0.74	5.46	0.487	
	B-16 ve 20 arası	68	3.70	0.57			
	C-21 ve 25 arası	73	3.58	0.59			
	D-26 ve 30 arası	90	3.65	0.61			
	E-31 ve 35 arası	59	3.53	0.60			
	F-36 ve 40 arası	11	3.55	0.48			
	G-41 ve üzeri	10	3.73	0.59			
2. Rehberlik Uygulamaları	A-15 ve altı	80	3.78	0.53	13.86*	0.031	G>A
	B-16 ve 20 arası	68	3.86	0.49			G>B
	C-21 ve 25 arası	73	3.95	0.59			G>C
	D-26 ve 30 arası	90	3.90	0.63			G>D
	E-31 ve 35 arası	59	3.92	0.61			G>E
	F-36 ve 40 arası	11	3.97	0.46			G>F
	G-41 ve üzeri	10	4.40	0.45			

* $p < 0.05$

Tablo 12.'ye göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($X^2_{(6)} = 7.82, p>0.05$). Benzer şekilde okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama ($X^2_{(6)} = 10.81, p>0.05$), paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme ($X^2_{(6)} = 8.84, p>0.05$), öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme ($X^2_{(6)} = 5.46, p>0.05$) alt boyutlarında da sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcudu 15 ve altı, 16-20 arası, 21-25 arası, 26-30 arası, 31-35 arası, 36-40 arası ve 41 ve üzeri olan öğretmenlerde farklılaşmadığı ifade edilebilir. Okullarda yürütülen rehberlik uygulamaları açısından değerlendirildiğinde ise öğretmen algılarının sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2_{(6)} = 13.86, p<0.05$). Bu kapsamda, rehberlik uygulamalarına ilişkin sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcudu 41 ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.40$); sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcudu 15 ve altı ($\bar{X}=3.78$), 16-20 arası ($\bar{X}=3.86$), 21-25 arası ($\bar{X}=3.95$), 26-30 arası ($\bar{X}=3.90$), 31-35 arası ($\bar{X}=3.92$), 36-40 arası ($\bar{X}=3.97$) olan öğretmenlere göre daha yüksek bir algıya sahip olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenlerin sınıf rehber öğretmeni olma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin sınıf rehber öğretmeni olma süresi 0-1 yıl arası ve 3 yıl üzeri olan gruplarda +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş ve sınıf rehber öğretmeni olma süresi açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere

Kruskal Wallis H testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 13.'te okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının sınıf rehber öğretmeni olma süresine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin sınıf rehber öğretmeni olma süresine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Ölçekler	Sınıf Rehber Öğretmeni Olma Süresi	N	\bar{X}	SS	X^2	p
1. Öğretimsel liderlik	A-0-1 yıl arası	269	3.66	0.65	0.11	0.990
	B-1-2 yıl arası	77	3.67	0.68		
	C-2-3 yıl arası	31	3.67	0.68		
	D-3 yıl üzeri	14	3.75	0.52		
1.a. Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama	A-0-1 yıl arası	269	3.68	0.73	0.58	0.901
	B-1-2 yıl arası	77	3.71	0.75		
	C-2-3 yıl arası	31	3.67	0.75		
	D-3 yıl üzeri	14	3.59	0.69		
1.b. Paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme	A-0-1 yıl arası	269	3.73	0.70	0.85	0.836
	B-1-2 yıl arası	77	3.66	0.72		
	C-2-3 yıl arası	31	3.76	0.70		
	D-3 yıl üzeri	14	3.90	0.50		
1.c. Öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme	A-0-1 yıl arası	269	3.57	0.61	1.26	0.738
	B-1-2 yıl arası	77	3.65	0.66		
	C-2-3 yıl arası	31	3.58	0.67		
	D-3 yıl üzeri	14	3.74	0.52		
2. Rehberlik Uygulamaları	A-0-1 yıl arası	269	3.90	0.55	1.39	0.707
	B-1-2 yıl arası	77	3.88	0.64		
	C-2-3 yıl arası	31	3.83	0.63		
	D-3 yıl üzeri	14	4.09	0.52		

Tablo 13.'e göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, sınıf rehber öğretmeni olma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($X^2_{(3)} = 0.11, p > 0.05$). Benzer şekilde okul

genelinde mesleki gelişmeyi sağlama ($X^2_{(3)} = 0.58, p > 0.05$), paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme ($X^2_{(3)} = 0.85, p > 0.05$), öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme ($X^2_{(3)} = 1.26, p > 0.05$) alt boyutlarında da sınıf rehber öğretmeni olma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, sınıf rehber öğretmeni olma süresi 0-1 yıl arası olan, 1-2 yıl arası olan, 2-3 yıl arası olan, 3 yıl üzeri olan öğretmenlerde farklılaşmadığı ifade edilebilir. Okullarda yürütülen rehberlik uygulamaları açısından değerlendirildiğinde öğretmen algılarının sınıf rehber öğretmeni olma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($X^2_{(3)} = 1.39, p > 0.05$).

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının, okulda rehberlik servisi bulunması durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin okulunda rehberlik servisi olan grupta +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş ve okulda rehberlik servisi bulunması durumu açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere Mann Whitney *U* testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 14.'te okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının okulda rehberlik servisi bulunma durumuna göre Mann Whitney *U* testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algılarının okulda rehberlik servisi bulunma durumuna göre Mann Whitney *U* testi sonuçları

Ölçekler	Okulda Rehberlik Servisi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
1. Öğretimsel liderlik	Var	330	3.67	0.63	-0.03	0.974
	Yok	61	3.65	0.75		
1.a. Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama	Var	330	3.68	0.72	-0.07	0.943
	Yok	61	3.68	0.84		
1.b. Paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme	Var	330	3.73	0.68	-0.30	0.764
	Yok	61	3.69	0.81		
1.c. Öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme	Var	330	3.60	0.61	-0.09	0.931
	Yok	61	3.58	0.69		
2. Rehberlik Uygulamaları	Var	330	3.92	0.58	-1.76	0.078
	Yok	61	3.79	0.54		

Tablo 14.'e göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, okulda rehberlik servisi bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($Z_{(389)} = -0.03, p > 0.05$). Benzer şekilde okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama ($Z_{(389)} = -0.07, p > 0.05$), paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme ($Z_{(389)} = -0.30, p > 0.05$), öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme ($Z_{(389)} = -0.09, p > 0.05$) alt boyutlarında da okulda rehberlik servisi bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, okulda rehberlik servisi olan ve olmayan öğretmenlerde farklılaşmadığı ifade edilebilir. Okullarda yürütülen rehberlik uygulamaları açısından değerlendirildiğinde ise öğretmen algılarının, okulda rehberlik servisi bulunma durumuna

göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($Z_{(389)} = -1,76$, $p > 0,05$).

4.2. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Rehberlik Uygulamaları Arasındaki İlişki

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ile rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda tüm değişkenler için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında yer aldığı görülmüştür (EK-5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 15.'te okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ve rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi sonuçları

Değişken	1	1a	1b	1c	2
1. Öğretimsel liderlik	1				
1.a. Okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama	0.96**	1			
1.b. Paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme	0.96**	0.88**	1		
1.c. Öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme	0.95**	0.86**	0.86**	1	
2. Rehberlik Uygulamaları	0.49**	0.47**	0.47**	0.45**	1

** $p < 0.01$

Tablo 15.'e göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılaması ile rehberlik uygulamalarını algılamaları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu anlaşılmaktadır ($r = 0.49$, $p < 0.05$). Benzer şekilde okul

genelinde mesleki gelişmeyi sağlama ($r = 0.47, p < 0.05$), paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme ($r = 0.47, p < 0.05$), öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme ($r = 0.45, p < 0.05$) alt boyut puanları ile rehberlik uygulamalarına ilişkin algı puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algısı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin, rehberlik uygulamalarına ilişkin algılarının da yüksek düzeyde olacağı ifade edilebilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olma durumu incelenmiştir. Tablo 16.'da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olma durumuna yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının rehberlik uygulamaları üzerindeki etkisine yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	SH _B	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.329	0.145		16.059	0.000
Öğretimsel Liderlik Davranışları	0.427	0.039	0.486	10.978	0.000
R=0.486	R ² =0.237	$\Delta R^2=0.235$	F ₍₁₋₃₈₉₎ =120.516		p=0.000

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kurulan regresyon modelinin uygun olduğu görülmektedir ($F_{(1-389)}=120.52; p < 0.05$). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı, rehberlik uygulamalarına ilişkin algıda yaşanan değişimin yaklaşık %24'ünü ($\Delta R^2=0.237$) açıkladığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) ve katsayıların anlamlılığına (*t*) göre öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algının, rehberlik uygulamalarına ilişkin algı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($\beta=.49; t=10.98; p < 0.05$). Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin,

okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları yükseldikçe rehberlik uygulamalarına ilişkin çalışmalarının da artacağı ifade edilebilir.



SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında araştırmadan elde edilen bulgu ve yorumlara dayalı bir biçimde elde edilen sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çalıştığı ilçe ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat öğretimsel liderlik toplam puanında ve okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama, öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutlarında Tutak ilçesi en yüksek ortalama puana sahip iken paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme alt boyutunda en yüksek ortalama puana sahip ilçe Diyadin olarak bulunmuştur. Bu bulguların karşılaştırılacağı Türkçe alan yazında Ağrı ili ve ilçelerinde öğretimsel liderliğin araştırıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama boyutunda öğretmen algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek bir algısının bulunduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu Can'ın (2014) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Can (2014) yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olmasının muhtemel nedenlerinin; kadın öğretmenlerin mesleki gelişimi destekleme anlamında okul müdürlerinden daha yüksek bir beklentiye sahip olması olarak gösterilebileceğini ve ülkemizde okul müdürlerinin genellikle erkek olması nedeniyle

erkek öğretmenler ile okul müdürleri arasında arkadaşlık, okul dışı faaliyetlerde birlikte olma, benzer sosyal gruplara dahil olma gibi durumlar erkek öğretmenlerin algılarının daha yüksek seviyede olmasına sebep olabileceğini ifade etmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile görüşleri alınan öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Köybaşı, Beycioğlu, Uğurlu ve Özer, 2017; Aydın, 2017). Deniz ve Erdener (2016) ve Sezer, Akan ve Ada (2014) tarafından yapılan araştırmalarda ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile görüşleri alınan öğretmenlerin cinsiyetleri arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ise öğretmenlerin branş türü ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç Ebcim (2019) ve Altaş (2013) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu ulaşılan sonuçların aksine Köybaşı ve ark. (2017) tarafından yapılan çalışmada branşlara göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ve farklılığın sınıf öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ise öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerin hem toplam öğretimsel liderlik puan ortalamasında hem de öğretimsel liderliğin okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama, paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme, öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutlarında ortalama puan olarak diğer okul türlerinde çalışmakta olan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Deniz ve Erdener (2016) tarafından yapılan çalışmada ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ilkokul ve lise düzeyinde görev yapan

öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna bizim araştırmamızla benzerlik gösterecek şekilde ulaşmıştır. Ebcim (2019) ise yaptığı çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim sürecinin ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutlarında okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır fakat düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda okul türüne göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşmanın sebebini ise Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden dolayı şeklinde ifade etmiştir. Ünal ve Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde çalışan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları okul türüne göre incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre ise ‘‘ilköğretim ve ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışı sergileme düzeyleri, öğretim liderliği davranışı alt boyutlarından öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme ve öğrenci gelişimini izleme alt boyutlarında farklılaşmamakta, sadece amaç tanımlama alt boyutunda farklılaşmaktadır’’. Öğretimsel liderlik toplam puanında ise ilköğretim düzeyinde görev yapan okul müdürlerinin lehine farklılaşma görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi olarak ise ortaokulların o dönem içerisinde ilköğretim içerisinde yer alması olarak gösterilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ise öğretmenlerin mesleki kıdemi ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat hem okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılama puan ortalamasında hem de öğretimsel liderliğin okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama, paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme, öğretme ve öğrenme sürecine

geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutlarına ilişkin algılama ortalama puanında 6-10 yıl arası çalışmış öğretmenler diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda da bizim araştırmamızla benzerlik gösterecek şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemi ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Aydın, 2017; K p 2011; Ebcim, 2019; Sezer ve diğ., 2014; Oran, 2019; ilesiz, 2019).

Araştırmadan elde edilen bir diğ r bulguya göre ise öğretmenlerin öğrenim durumu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat hem öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılama puan ortalamasında hem de öğretimsel liderliğin okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama, paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme, öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutlarına ilişkin lisans düzeyinde mezun olmuş öğretmenler lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıya sahiptirler. Bu durumun muhtemel nedeni olarak ise lisansüstü düzeyde mezun olmuş öğretmenlerin okul müdürlerinden yüksek düzeyde algı beklentisi içerisinde olması olarak gösterilebilir. Ayrıca yapılan diğ r çalışmalarda da bizim araştırmamızla benzerlik gösterecek şekilde öğretmenlerin öğrenim durumu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Aydın, 2017, Köse, 2016 ve Ebcim, 2019).

Araştırmadan elde edilen bir diğ r bulguya göre ise öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Oran (2019), tarafından yapılan çalışmada benzer

sonuçlara ulaşılmış ve öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürüyle birlikte çalıştığı süre ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılama puan ortalamasında ve paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme, öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutlarına ilişkin algılama puanında okul müdürü ile birlikte çalışma süresi 1-2 yıl arası olan grup en yüksek ortalama puana sahip iken okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama alt boyutuna ilişkin algılama puanında okul müdürü ile birlikte çalışma süresi 0-1 yıl arası olan grubun en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmüştür. İlgili alan yazında öğretmenlerin okul müdürüyle birlikte çalıştığı süre ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin araştırıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ise öğretmenlerin sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcudu ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ulaşılan bu sonuç Altaş (2013) ve Çilekar (2014) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile de örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf rehber öğretmeni olma süresi ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılama puan ortalamasında ve paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme, öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutlarına ilişkin puan ortalamasında sınıf rehber öğretmeni olma süresi 3 yıl üzeri olan grup en yüksek ortalama puana sahip iken okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama alt boyutunda sınıf rehber öğretmeni olma süresi 1-2 yıl arası olan grubun en yüksek

ortalama puana sahip olduğu görülmüştür. Türkçe alan yazında öğretmenlerin sınıf rehber öğretmeni olma süresi ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının algılanması arasındaki ilişkinin araştırıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptığı ilçe ile rehberlik uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat rehberlik uygulamaları ortalama puanında Tutak ilçesi en yüksek puana sahip ilçe olarak görülmektedir. Türkçe alan yazında Ağrı ili ve ilçelerinde rehberlik uygulamalarının araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ise öğretmenlerin cinsiyeti ile rehberlik uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ulaşılan bu sonuç Çilekar (2014) ve Darakcı (2010) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile de örtüşmektedir. Yapılan bir diğer araştırmada ise ilköğretim birinci kademesinde çalışan öğretmenlerin cinsiyetleri ile rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmüştür (Terekeci, 2010).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin branş türü ile rehberlik uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat rehberlik uygulamaları ortalama puanında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Türkçe alan yazında öğretmenlerin branş türü ile rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ile rehberlik uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat rehberlik

uygulamaları ortalama puanında ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Türkçe alan yazında öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ile rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ise öğretmenlerin mesleki kıdemi ile rehberlik uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat ulaşılan sonuçlara göre mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin rehberlik uygulaması ortalaması ($\bar{X}=4.08$) iken mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin rehberlik uygulaması ortalaması ($\bar{X}=4.04$) ve mesleki kıdemi 5 yıl altı olan öğretmenlerin rehberlik uygulaması ortalaması ($\bar{X}=3.87$) olarak bulunmuştur. Darakcı (2010) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılarak mesleki kıdem ile rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Terekeci (2010) tarafından yapılan çalışmada ise 6-10 yıl arası mesleki kıdem ile 16-20 yıl arası mesleki kıdem, 6-10 yıl arası mesleki kıdem ile 21-25 yıl arası mesleki kıdem arasında anlamlı bir farkın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında ve 21- 25 yıl arasında değişen öğretmenlerin 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre, rehberlik uygulamalarında becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ise öğretmenlerin öğrenim durumu ile rehberlik uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre rehberlik uygulamalarının daha yüksek seviye olduğu görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılarak öğretmenlerin öğrenim durumu ile rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır (Terekeci, 2010; Çilekar, 2014; Darakcı, 2010).

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ise öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi ile rehberlik uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat okuldaki çalışma süresi 1-2 yıl arası olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre rehberlik uygulamaları ortalama puanın daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkçe alan yazında öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi ile rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ise öğretmenlerin okul müdürüyle birlikte çalışma süresi ile rehberlik uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat okul müdürü ile birlikte çalışma süresi 1-2 yıl arası olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre rehberlik uygulamaları ortalama puanın daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkçe alan yazında öğretmenlerin okul müdürüyle birlikte çalışma süresi ile rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ise öğretmenlerin sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcudu ile rehberlik uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcudu 41 ve üzeri olan öğretmenlerin sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcudu farklı olan öğretmenlere göre rehberlik uygulamalarına ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bunun muhtemel nedeni sınıf mevcudu arttıkça sınıf yönetimine daha çok ihtiyaç duyulması ve sınıf yönetimini kolaylaştıran etmenlerden bir tanesinin de rehberlik uygulamaları olması olabilir. Terekeci (2010) ve Darakçı (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcudu ile rehberlik uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çilekar (2014) tarafından yapılan araştırmada ise istatistiksel olarak sınıf mevcudu ile rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkiye

rastlanmıştır. Ortalama puanlara bakıldığında sınıf mevcudu 20-30 kişi arasında ve 30-40 kişi arasında yer alan sınıfların ortalaması ($\bar{X}=4.03$) iken 40-50 kişi arasında mevcudu bulunan sınıflarda rehberlik uygulamaları ortalaması($\bar{X}=3.61$) olarak görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf rehber öğretmeni olma süresi ile rehberlik uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat 3 yıl üzeri sınıf rehber öğretmeni olma süresi olan öğretmenlerin rehberlik uygulamaları ortalaması diğer öğretmen gruplarına göre daha yüksektir. Türkçe alan yazında öğretmenlerin sınıf rehber öğretmeni olma süresi ile rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ise okulda rehberlik servisi bulunma durumu ile rehberlik uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat rehberlik servisi bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin rehberlik uygulamaları puan ortalaması($\bar{X}=3.92$) iken rehberlik servisi bulunmayan okullarda çalışan öğretmenlerin rehberlik uygulamaları puan ortalaması($\bar{X}=3.79$) olarak bulunmuştur. Bu durumun muhtemel sebebi olarak ise rehberlik uygulamalarında rehberlik servisi ile yapılan iş birliği gösterilebilir. Terekeci (2010) ve Çilekar (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılarak okulda rehberlik servisi bulunma durumu ile rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır fakat rehberlik servisi bulunan okulların rehberlik uygulamaları puanı daha yüksek olarak bulunmuştur.

5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulguya göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algısı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin, rehberlik uygulamalarına ilişkin algılarının da yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Çilekar (2014) tarafından yapılan çalışmada da okul müdürlerinin liderliği ile rehberlik uygulamaları arasından pozitif

yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Ayrıca yine aynı çalışmada sınıf rehber öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderliğinin rehberlik uygulamalarına olumlu bir şekilde yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkinin muhtemel sebebi okul müdürünün öğretim sürecine aktif olarak katılım göstererek öğretmenleri rehberlik uygulamalarına teşvik etmesi olarak gösterilebilir.

5.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı, rehberlik uygulamalarına ilişkin algıdaki değişimin yaklaşık %24'ünü ($\Delta R^2=0,237$) açıklamaktadır. Bir başka deyişle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı yükseldikçe rehberlik uygulamalarına ilişkin algı da yükselmektedir. Bu bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları rehberlik uygulamalarını yordamaktadır. Çilekar (2014) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına ilişkin algıdaki 1 birimlik artış, öğretmenlerin rehberlik uygulamalarının etkililiğine ilişkin 0.399'luk bir artışa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının, rehberlik uygulamalarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Stone and Clark (2001) tarafından yapılan çalışmada iş birliği içerisinde çalışan psikolojik danışman ve okul müdürünün birbirlerinin etkisini artırabileceği ve böylece okulun potansiyelinin artabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ametea and Clark (2005) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin okulun rehberlik uygulamalarının tanımını ve yönünü belirleyerek değişimi başlatma ve durdurma gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fitch, Newby, Ballestero and Marshall (2001) tarafından yapılan çalışmada ise psikolojik danışmanların genellikle kendi görev tanımları dışında kalan işleri yapmaya zorlanmasıyla öğrencilerin ihtiyaç

duyduğu bireysel ve grupla psikolojik danışma veya rehberlik hizmetlerini sunmaya zaman bulmakta zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun çözümü olarak ise okul yöneticilerinin gelişimsel rehberlik hakkında bir anlayışa sahip olmalarını sağlamak için eğitim liderliği programlarına dahil edilmesi olarak gösterilmiştir. Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için okul yöneticilerinin öneminin büyük olduğu belirtilmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Mevcut araştırma kapsamında ileriki araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Araştırma kapsamında erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ve okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama, öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutlarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu kapsamda kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının düşük olmasının nedenlerini derinlemesine araştırarak bir çalışma veya okul müdürlerinin ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin öğretimsel liderlik algılarında belirleyiciliği ile ilgili bir çalışma tasarlanabilir.
2. Araştırma kapsamında sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıfın mevcudu 41 ve üstü olan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarına ilişkin algısının sınıf mevcudu daha az olan sınıf rehber öğretmenlerinin algısı ile karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf mevcudunun artması ile rehberlik uygulamalarına ilişkin algının artmasının sebeplerini araştırarak bir çalışma tasarlanabilir.

3. Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algısı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin, rehberlik uygulamalarına ilişkin algılarının da yüksek düzeyde olmasının nedenlerini araştırmak için nitel veya karma yöntemle bir çalışma tasarlanabilir.
4. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup nitel veya karma yöntemler de kullanılarak öğretimsel liderlik ve sınıf rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceleyecek çalışmalar tasarlanabilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Politika yapıcılara ve uygulayıcılara yönelik uygulamaya dönük aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Bu çalışmanın verileri sadece öğretmen algılarına dayalı olarak toplanmıştır. İleriki araştırmalarda okul yöneticilerini de içine alacak farklı veri kaynakları kullanılabilir.
2. Bu çalışmanın evrenini Ağrı ili ve ilçelerinde çalışan sınıf rehber öğretmenleri oluşturmuştur. Evrenini tüm Türkiye’de görev yapmakta olan sınıf rehber öğretmenlerinin oluşturduğu bir çalışma yapılabilir.
3. Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları düzeyini artırmak için okullarda rehberlik servisi ve okul idaresi ile iş birliğinin artırılması teşvik edilebilir. Ayrıca sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abaş, K. (1987). *Okullarında rehber öğretmen bulunmayan sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik uygulamalarını değerlendirmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, S., & Çam, S. (2003). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan iş birliğinin incelenmesi*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri. Ankara: Cantekin Matbaası.
- Akdağ, B. (2002). Öğretim liderliğinin bir davranış boyutu: Okulun misyonunu tanımlama. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*:9, 1-8.
- Akman, Y. (1992). İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik gereksinimleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(3), 4-6.
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 109-119.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Ohio State, Columbus, USA.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri: Beyoğlu İlçesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntaş, E. (2006). *Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik*. G. Can (Ed.). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Ametea, E. S., & Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling, 9*(1), 16-27.
- Appleby, R. C. (1991). *Modern business administration* (5th ed.). London: Pitman Publishing.
- Atalar, E. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetimi eğitimi alan ve almayan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve ğretmen görüşleri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Atkinson, R. (2013). *An assessment of the perceived instructional leadership behaviors of assistant principals* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia.
- Aydın, İ., Arastaman, G. ve Akar, F. (2011). Sources of conflict between primary school principals and school counselors in Turkey. *Education and Science, 36*(160), 199-212.
- Aydın, M. (2017). *Ortaöğretim müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarının incelenmesi (Gaziantep rneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2008). *rgtsel davranış: İnsanın retim gücü*. Ekinoks Yayıncılık.
- Başaran, M. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber ğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, A. (2004). Psikolojik danışma ve rehberlikte başlıca hizmet türleri. A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (ss. 35-62). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Beesley, D., & Frey, L. L. (2006). Principals' perceptions of school counselor roles and satisfaction with school counseling services. *Journal of School Counseling, 4*(14), 1-27.
- Bennis, W. (1995). Lider olmanın temel ilkeleri: *Stratejik yönetim ve liderlik*. (Çev. M. Özel). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Bozkurt, Ö., Ergun, T. ve Sezen, S. (2008). *Kamu yönetimi sözlüğü*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Bulut, Y. ve Bakan, İ. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 5*(9), 63-89.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). Eğitim yönetimi teori ve uygulamaları. Ankara: *Pegem Özel Eğitim Hizmetleri*.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (New structure and behavior in school management). Ankara: *Pegem A Yayıncılık*.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*, P.C.P. Publising Ltd., University of Leicester.
- Bush, T. (2012). Leadership in early childhood education. *Educational Management Administration and Leadership, 41*(1) 3-4.
- Busher, H., & Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning. *Educational Management Administration Leadership, 31*(1), 51- 65.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Camadan, F., & Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,4(38), 199-211.
- Can, B. (2014). *Ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Can, G. (2002). *Rehberlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Canbazoğlu, S., Eroğlu B., & Demirelli H. (2010). Okul müdürlerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 759-774.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceyhan, E. (1995). Oryantasyon eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 42, 14-15.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *MANAS Journal of Social Researches*, 4(8), 115-130.
- Çaplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. London: Favistock.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8. baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Bays, D. A., & Crockett, J. B. (2007). Investigating instructional leadership for special education. *Exceptionality*, 15(3), 143-161. Doi:10.1080/09362830701503495.
- Çırpan, H. (1999). Lider mi, yönetici mi? *Active Bankacılık ve Finans Dergisi*, 7, 1-5.

- Çilekar, H. (2014). *Müdürlerin okullardaki rehberlik uygulamalarına yönelik liderliği ile rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çilesiz, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Darakcı, A. C. (2010). *İlköğretim Okullarında Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Rehberlik Hizmetlerinin Gerçekleştirilmesinde Okul Yöneticilerinin Etkililik Düzeyi (Afyonkarahisar İli Örnekleme)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Daresh, J. C. and Ching-Jen, L. (1985). *High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- De Bevoise, W. (1984). *Synthesis of research on the principal as instructional leader*. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Demir, M., & Can, G. (2015). Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ile psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 307-322.
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Ö. K. Tüfekçi (Ed.), *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (ss. 69-81). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona dayalı liderlik* (2. baskı). İstanbul: Kare Yayınları.

- Drucker, F. P. (1996). *Mananing for the future: the nineteen nineties and beyond* (Gelecek için yönetim: 1990'lar ve sonrası) (4. baskı). (Çev: F. Üçcan), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ebcim, E. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- English, F. W., & Hill, J. C. (1990). *Restructuring: The principal and curriculum change*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erözkan, A. (1997). *İlköğretim okullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin PDR hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Findley, D., & Findley, B. (1992). Effective schools: The role of the principal. *Contemporary Education*, 63(2), 102.
- Fitch, T., Newby, E., Ballestero, V., & Marshall, J. L. (2001). Future school administrators' perceptions of the school counselor's role. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 89-99.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.
- Gardner, J. W. (1986). Liderlik görevi: Nesnelere harekete geçirmek, yetki devri. (Ronald G Wells), (çev. Vedat Üner), *Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi*, İstanbul.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Gençdoğan, B. ve Onur, M. (2006). Öğretmenlerin rehberlik etkinliklerinin değerlendirilmesi (Erzurum ve Giresun il örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 47-54.
- Gibson, R. L. dan Mitchell, M. H. (2011). *Bimbingan dan konseling*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar. Diterjemahkan dari; *Introduction to Counseling and Guidance*. First publisher 2008 by Pearson Prentice Hall. Pearson education, Inc, Upper Saddle River, New Jersey.
- Glanz, E. G. (1974). *Guidance foundations, principles and techniques*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 167-179.
- Güven, M. (2002). Okul güvenliğinde psikolojik danışmanların rolü ve görevleri. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 67-72.
- Güven, M. (2009). Millî Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(5), 328-355.
- Hallinger, P., Dongyu, L., & Wang, W.C. (2016). Gender differences in instructional leadership: a meta-analytic review of studies using the principal instructional management rating scale. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 567-601.

- Hallinger, P. (2003a). Twodecades of ferment in school leader ship develop-ment in retrospect: 1980-2000. In P. Hallinger (Ed.), *Reshapingthe Land-scape of School Leadership Development: A Global Perspective*. Lisse, Netherlands: Svets and Zeitlinger.
- Hallinger, P. (2003b). Leading educational change: Reflections on thepracticeof instructional and transformational leader ship. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Halmatov, S. (2014). *Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberliğin gelişim süreci* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erzurum Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Erzurum.
- Hamamcı, Z., Murat, M., & Çoban, A. (2004). *Gaziantep’teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı bildiri özetleri*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Hardesty, P. H., & Dillard, J. M. (1994). The role of elementary school counselors compared with their middle and secondary school counterparts. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29(2), 83-91.
- Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description and measurement. *Columbus: Business Research, Ohio State University*, 1-18.
- Higginson, M. S. (2011). *The relationship between elementary principals’ conceptualizations of instructional leadership and their perceieved use of time*. Provo-Brigham Young University, Provo.
- Howard, J. (2005). Liderlik ve etik. *Executive Excellence Dergisi*, 99(6).

- Ilgar, Z. (2011). Rehberliğin başlıca türleri. G. Can (edt). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ishak, N. M., Ismail, H., & Yusuf, B. (2018). Teachers school guidance practice toward PISA enhancement: A comparison between Malaysia and Finland. *Al-Shajarah*, (Special Issue: EDUCATION), 337-368.
- Kabeta, R. M., Manchishi, P. C., & Akakandelwa, A. (2015). Instructional leadership and its effect on the teaching and learning process: the case of head teachers in selected basic schools in the central province of Zambia. *International Journal of Science and Research*, 4(4), 1876-1884.
- Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465.
- Kars, M. (2017). *Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kepçeoğlu, M. (1974). *Orta dereceli okullarda rehberlik anlayışı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kepçeoğlu, M. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Ankara Yayınevi.
- Kepçeoğlu, M. (2010). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kesici, Ş. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin anne baba tutumlarının ve rehberlik ihtiyaçlarının mesleki karar verme zorluklarını yordaması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 329-339.

- Kırsoy, İ. (2015). *Okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kış, A., & Konan, N. (2013). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta-analizi. *IV. Eğitim Yönetimi Forumu Bildiriler Kitabı*, 165-172.
- Kızıllı, D. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleriyle ilgili görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koç, M. (2012). Psikolojik danışma ve rehberlikte başlıca hizmet türleri. *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (Editör: Mehmet Güven), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Korkut, F. (2003). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 441-452.
- Korkut-Owen, F., & Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207-221.
- Köse, Ü. (2016). *İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köybaşı, F., Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T., & Özer, N. (2017). Müdürlerin okul liderliği davranışları: Öğretimsel destek, ilişki ve açıklık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 781-808.

- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational administration quarterly*, 28(3), 430-443.
- Kuzgun, Y. (2009). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küp, H. (2011). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği niteliğinin eğitim programlarının başarıyla uygulanmasına etkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Lashway, L. (1996). Ethical leadership. *ERIC Digest*, 107, 1-6.
- Lin, Y. N., & Chen, Y. H. (2016). Primary school teachers guidance role and competencies in Taiwan. *International Journal of Education and Social Science*, 3(9), 76-80.
- Luthan, F. (1998). *Organizational Behavior*, New York: Irwin McGraw-Hill Comp.
- Mathewson, R. H. (1962). *Guidance policy and practice*. New York: Harper and Bros.
- MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017, 10 Kasım). *Resmi Gazete* (Sayı: 30236).
Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.html> .
- Meşeci, F., Dinçer, D., & Çirakoğlu, B. (2006). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine ve çalışanlarına yönelik algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 175-186.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). SPSS for introductory statistics: Use and interpretation. *PsychologyPress*.
- Müller, G. F., Georgianna, S., & Engel, K. S. (2013). Super leadership and work enjoyment: direct and moderated influences. *Psychological Reports: Employment Psychology and Marketing*, 113(3), 804-821.

- Myrick, R. D. (2003). *Developmental guidance and counselling: A practical approach* (4th Ed.). USA: Educational Media Corporation.
- Nguyen, H. T., Hallinger, P., & Chen, C. W. (2018). Assessing and strengthening instructional leadership among primary schools principals in Vietnam. *International Journal of Educational Management*, 32(3), 396-415.
- O'Connor, P. J. (2002). Administrative support of counselling programs: Defining it and measuring it. *Journal of College Admission*, 177(1), 13-19.
- Oran, H. (2019). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Oswald, J. A. (1997). Happiness and economic performance. *Economic Journal*, 107(5), 1815-1831.
- Özabacı, N., Sakarya, N., & Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özaydın, A. (2002). *Resmi ilköğretim okullarında yönetici, rehber öğretmen, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre rehberlik uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Pankake, A. M., & Burnett Jr, I. E. (1990). *The effective elementary school principal*. ETC Publications, PO Box ETC, 700 E. Vereda Sur, Palm Springs, CA 92263-1608.
- Paskal, K. (2001). *Okul yöneticilerinin (İlköğretim okulu müdürlerinin) bu okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin görevleri ve rehberlik hizmetleri ile ilgili bilinçlilik düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools, *Educational Leadership*, 56, 28-30.
- Recepoglu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 3(1), 18.
- Saylan, N., & Gürkan, U. (2002). *Rehberlik hizmetleri yönetmeliğine göre rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi* (Bildiri kitabında özet basılan bildiri). VII. Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11.
- Seller, W. (1993). New images for the principal's role in professional development. *Journal of Staff Development*, 14(1), 22-26.
- Senge, P. M. (2013). *Beşinci disiplin*. (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan, B. Pala), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sezer, Ş., Akan, D., & Ada, Ş. (2014). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 239-249.

- Shertzer, B., & Stone, B. (2004). *Fundamentals of guidance and counselling*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sim, Q. C. (2011). Instructional leadership among principals of secondary schools in Malaysia. *Educational Research*, 2(December), 1784-1800.
- Smith, N. and Vigor, H. (1991). *People in organizations*. Oxford: Oxford University Press.
- Southworth, G. (2010). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-91.
- Soyvural, S. (2014). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolü* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Söğüt, G. (2003). *Özel ve resmi ilköğretim kurumlarının etkili okulun veliler boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeyleri (Bursa ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Stone, C. B., & Clark, M. A. (2001). School counselors and principals: Partners in support of academic achievement. *NASSP Bulletin*, 85(624), 46-53.
- Şahin, C. (Ed.). (2016). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, S. (2011b). Instructional leadership in Turkey and the United States: Teachers' perspectives. *Problems of Education in the 21st Century*, 34(34), 122-137.
- Şahin, S. (2011a). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tan, H., & Baloğlu, M. (2013). *Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama* (4.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatlılıoğlu, K. (2011). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir araştırma. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 1(1), 79-102.
- Taymaz, H. (1986). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 123-135.
- Terekeci, P. (2010). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Thompson, P., & McHugh, D. (1995). *Work organisations: A critical introduction*, (2nd ed.). London: Macmillan Press.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütününün yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Tortop, N. (1985). Yönetim Sistemimiz İçinde Belediyelerin Önemi, Sorunları ve Yeni Düzenlemeler. *Amme İdaresi Dergisi*, 18(4), 3-12.
- Ünal, A., & elik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).

- Ünal, E. (2004). *İlköğretim okullarında profesyonel olmayan rehberlik çalışmaları ve eksikliği hissedilen hizmetler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı bildiri özetleri, 6- 9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Yasser, F., & Amal, R. (2015). Teachers' perceptions of principals' instructional leadership in Omani schools. *American Journal of Educational Research*, 3(12), 1504-1510.
- Yaycı, L. (2010). Okullarda rehberlik hizmetleri. M. Güven (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (ss. 69-81). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım* (20. baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B., Güngör, A., & Kurç, G. (1995). *Eğitsel ve mesleki rehberlik*. Ankara: Varan Matbaası.
- Yılmaz, H., & Üre, Ö. (2002). *Rehberlik*. Konya: Çizgi Kitabevi
- Yılmaz, R. (2008). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmaları ile ilgili uygulamalarının araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26.
- Zalaquett, C. P. (2005). Principals' perceptions of elementary school counselors' role and functions. *Professional School Counseling*, 451-457.

EKLER

EK 1. İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.10.2019-E.30309



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

17/09/2019

Sayı : 68513552-730.08.01-E.17254629
Konu : Anket

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: 09.09.2019 tarih ve 23684 sayılı Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
Rektörlüğünün Yazısı.

İlgi de kayıtlı yazıya istinaden; Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Rektörlüğü
Ana Bilim Dalı öğrencisi Ercan KURT'un İlimiz dahilinde "Okul Müdürlerinin Öğretimsel
Liderlik Davranışları İle Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamaları Arasındaki
İlişki " ile ilgili okullarda saha çalışması yapması, Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
17/09/2019

Yusuf CIBİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bilgi için: Şef.M.Baki DURSUN

Adres: Millî Eğitim Müdürlüğü

Elektronik Ağ:
e-posta:

Tel: 0 (472) 280 94 37

Faks: 0 ()

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 156a-ae8-3126-8fa8-f063 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

ercan kurt <ercankurt7060@gmail.com>
Alıcı: pterekeci@hotmail.com

14 Mart 2019 16:33

Sayın Hocam,
Karamanoğlu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde okul müdürlerinin liderliği ile okuldaki rehberlik uygulamalarını gerçekleştirme düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyeceğim. Bu kapsamda yüksek lisans tezinizde geliştirmiş olduğunuz " Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları" adlı ölçeği izniniz dahilinde atıf yaparak kullanmak istiyorum. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim. İyi çalışmalar diliyorum.
Ercan KURT

Pınar TEREKECİ <pterekeci@hotmail.com>
Alıcı: "ercankurt7060@gmail.com" <ercankurt7060@gmail.com>

14 Mart 2019 16:51

Ercan Kurt ölçeği kullanabilirsiniz iyi çalışmalar dilerim.



ercan kurt <ercankurt7060@gmail.com>
Alıcı: semiha.sahin@deu.edu.tr, ssahin66@gmail.com

20 Aralık 2019

Sayın Hocam,
Ben Ercan KURT Karamanoğlu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ile okuldaki rehberlik uygulamalarını gerçekleştireceğim düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyeceğim. Bu kapsamda Öğretimsel Liderlik ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki İzmir İli Örneği makalenizde uyarladığınız Öğretimsel Liderlik ölçeğinizi yüksek lisans tezimde atıf yaparak kullanmak kullanmak istiyorum fakat ölçeğinize ulaşamadım izniniz olursa ve ölçeğinizi bizimle paylaşırsanız çok mutlu olurum Saygılarımla


Semiha Sahin <ssahin66@gmail.com>
Alıcı: ercan kurt <ercankurt7060@gmail.com>

20 Aralık 2019

Merhaba İnceleyebilirsiniz. Ekte gönderiyorum. Kullanacaksınız, mutlaka kaynak göstermeniz kaydıyla kullanmanızı izin veriyorum.
Kolaylıklar dilerim,
Semiha Sahin, PhD
Associate Professor
Dokuz Eylül University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

Postal Address:
Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Buca-İzmir/Turkey
Mobile: +90 506.388-9909
Office : +90 232.420-4882/12236
Fax : +90 232.420-4895

ercan kurt <ercankurt7060@gmail.com>, 20 Ara 2019 Cum, 10:33 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

 **Öğretimsel liderlik ölçeği tamamı.doc**
108K

EK 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Değerli Öğretmenim,

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (KMÜ) bünyesinde yürüttüğüm yüksek lisans tez çalışması için veri toplamaktayım. Toplanacak veriler, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, kişi ve okul adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir. Soruları cevaplamanız yaklaşık olarak 10 dakikanızı alacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınız için çok teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi Cihad ŞENTÜRK (Danışman)

KMÜ Eğitim Fakültesi

Ercan KURT,

ercankurt7060@gmail.com

KMÜ Yüksek Lisans
Öğrencisi

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Çalıştığımız İlçe:	<input type="radio"/> Diyadin <input type="radio"/> Doğubayazıt <input type="radio"/> Eleşkirt <input type="radio"/> Hamur <input type="radio"/> Merkez <input type="radio"/> Patnos <input type="radio"/> Taşlıçay <input type="radio"/> Tutak
Cinsiyetiniz:	<input type="radio"/> Kadın <input type="radio"/> Erkek
Branşınız:	<input type="radio"/> Sınıf Öğrt. <input type="radio"/> Branş Öğrt. Lütfen belirtiniz: _____
Okul türünüz:	<input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Mesleki ve Teknik Lise <input type="radio"/> Genel Lise
Mesleki kıdeminiz:	<input type="radio"/> 5 yıl altı <input type="radio"/> 6-10 yıl <input type="radio"/> 11 yıl ve üzeri
Eğitim durumunuz:	<input type="radio"/> Lisans <input type="radio"/> Lisansüstü
Bu okuldaki görev süreniz:	<input type="radio"/> 0-1 yıl arası <input type="radio"/> 1-2 yıl arası <input type="radio"/> 2-3 yıl arası <input type="radio"/> 3-4 yıl arası <input type="radio"/> 4 yıl üzeri
Okul müdürünüz ile birlikte çalışma süreniz:	<input type="radio"/> 0-1 yıl arası <input type="radio"/> 1-2 yıl arası <input type="radio"/> 2-3 yıl arası <input type="radio"/> 3 yıl üzeri
Okulda rehberlik servisi var mı?	<input type="radio"/> Var <input type="radio"/> Yok
Sınıf/Şube rehber öğretmenini olduğunuz sınıfın mevcudu:	<input type="radio"/> 15 ve altı <input type="radio"/> 16-20 <input type="radio"/> 21-25 <input type="radio"/> 26-30 <input type="radio"/> 31-35 <input type="radio"/> 36-40 <input type="radio"/> 41 ve üzeri
Kaç yıldır bu sınıfın öğretmenisiniz/ Sınıf rehber öğretmenisiniz?	<input type="radio"/> 0-1 yıl arası <input type="radio"/> 1-2 yıl arası <input type="radio"/> 2-3 yıl arası <input type="radio"/> 3 yıl üzeri

BÖLÜM II. ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Lütfen, sizin okul müdürünüzün davranışlarını bu ifadelerden hangisi en iyi tanımlıyorsa uygun seçeneği X işaretiyle belirtiniz. Aşağıda bu ifadelerin derecelemesi belirtilmektedir: 1. Hiç katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kararsızım 4. Katılıyorum 5. Tamamen katılıyorum		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen
1	Öğrencilere gösterdikleri çabaya ilişkin özel olarak geri bildirim sağlar.	1	2	3	4	5
2	Tüm öğrenciler için yüksek, fakat başarabilecekleri standartlar belirler.	1	2	3	4	5
3	Öğretmenlerin görevleri sırasında iş birliği yapabilecekleri zamanları planlar.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenlere gösterdikleri çabaya ilişkin özel olarak geribildirim sağlar.	1	2	3	4	5
5	Bütün öğrenciler için yüksek standart ve beklentileri sağlamaya yönelik okul amaçlarını geliştirir.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenler için yararlı mesleki araç ve kaynakları sağlar.	1	2	3	4	5
7	Öğretimsel uygulamaların gelişmesi için öğretmenleri değerlendirir.	1	2	3	4	5
8	Akademik karar alacağı zaman okulun amaçlarını göz önüne alır.	1	2	3	4	5
9	Öğretmenlerle hizmet-içinde mesleki gelişme planları yapar.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için denetlemekten ziyade gözlem yapar.	1	2	3	4	5
11	Öğretimsel uygulamalarda değerlendirme verilerini yorumlamak için öğretmenlerle çalışır.	1	2	3	4	5
12	Bireysel mesleki gelişim planlarını destekler.	1	2	3	4	5
13	Bütün gün odasındadır.	1	2	3	4	5

14	Okulun akademik hedefleri hakkında öğretmenleri bilgilendirir.	1	2	3	4	5
15	Mesleki gelişmeyi öğretmenlerin gereksinim ve isteklerine göre planlar.	1	2	3	4	5
16	Akademik etkinliklerde öğrencilerle birlikte çalışır.	1	2	3	4	5
17	Öğretmenlerle iş birliği içinde bilgiye dayalı akademik amaçlar geliştirir.	1	2	3	4	5
18	Okulda en iyi öğretimsel uygulamalar için mesleki gelişim fırsatları sağlar.	1	2	3	4	5
19	Programa uyumu sağlamak için sınıf etkinliklerini değerlendirir.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerin akademik gelişimleri için öğretmenleri veri analizi kullanmaya özendirir.	1	2	3	4	5
21	Öğretmenleri okul amaçlarıyla uyumlu olan mesleki gelişme etkinliklerine katılmaları için özendirir.	1	2	3	4	5
22	Okul amacıyla sınıf öğretimini uygun hale getirmek için sınıfları ziyaret eder.	1	2	3	4	5
23	Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki tartışmalarına yol göstermek için başarı durumuna ait verileri kullanır.	1	2	3	4	5

**Lütfen arka sayfaya
geçiniz**

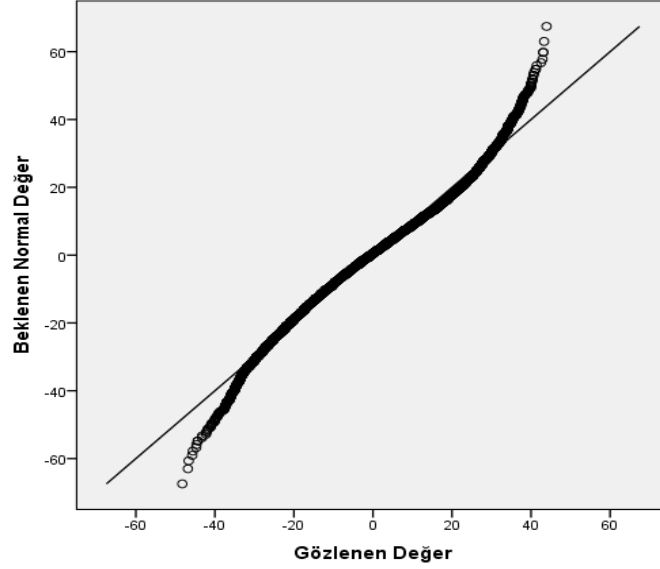
BÖLÜM III. ÖĞRETMENLERİN REHBERLİK UYGULAMALARI ÖLÇEĞİ

Teşekkür Ederiz

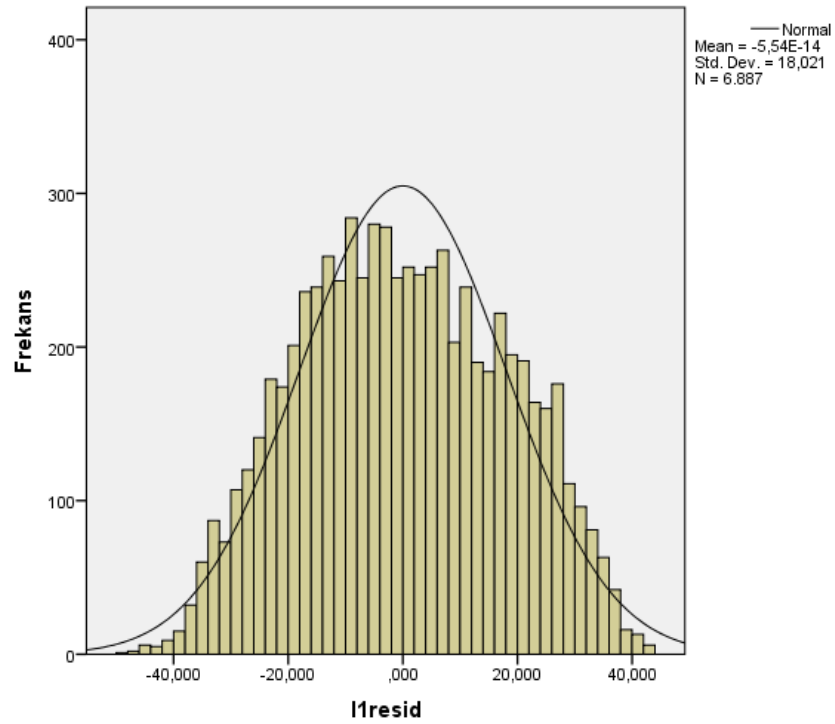
Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları	
<p>Değerli meslektaşım,</p> <p>Aşağıda sizlerin rehberlikle ilgili uygulamalarınıza yönelik sorular yer almaktadır.</p> <p>Her ifadenin karşısında o ifadeye katılma düzeyinizle ilgili seçenekler bulunmaktadır. Düşüncelerinizi Bana Tamamen Uyuyor ile Bana Hiç Uymuyor arasında size uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek ifade etmeniz istenmektedir.</p> <p>Lütfen her maddeyi cevaplandırınız.</p>	
1	Öğretim yılı basında sınıfımda uygulamayı düşündüğüm rehberlik çalışmalarını planlıyorum.
2	Sınıf öğretmeninin rehberlik ile ilgili görev ve sorumluluklarını biliyorum.
3	Okula yeni gelen öğrencilere okulu ve çevresini tanıtıyorum.
4	Öğrencilerimin rehberlik ihtiyaçlarını belirleyerek, bunlara ilişkin çalışmaları yürütüyorum.
5	Öğretim etkinliklerinde öğrencilerimin ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerini tanımlarına yönelik etkinlikler yapıyorum.
6	Öğrenci kişisel gelişim dosyalarını düzenli ve etkili olarak dolduruyorum.
7	Öğrencilerimi ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda, eğitici kol faaliyetlerine yönlendiriyorum.
8	Öğrencilerime verimli ders çalışma yolları hakkında bilgi veriyorum.
9	Öğrencilerim için çeşitli sınıf rehberlik etkinlikleri uyguluyorum.
10	Okuldaki sosyal etkinlikleri öğrencilerime duyuruyor ve bu etkinliklerle ilgili olarak onları bilgilendiriyorum.
11	Öğrencilerimin yaş grubuna/düzeyine uygun bireyi tanıma tekniklerini uyguluyorum.
12	İstenmeyen öğrenci davranışları için sorunun kaynağını bulma ve giderilmesine yönelik çalışmalar yürütüyorum.
13	Bireyi tanıma teknikleriyle elde ettiğim sonuçları, etik ilkeler çerçevesinde, öğrencilerimle paylaşıyorum, onlara bilgi veriyorum.
14	Öğrencilerimin meslekleri tanımları amacı ile; iş yeri ziyareti, meslek adamlarını sınıfa davet, meslekler panosu hazırlanması, vb. çalışmalar yürütüyorum.

15	Öğrenci velileriyle gerektiğinde bireysel görüşmeler yapıyorum.
16	Eğitim, iletişim, verimli çalışma, gelişim özellikleri vb. konularda velilere yönelik bilgilendirici toplantılar düzenliyorum.
17	Yıl sonunda uyguladığım rehberlik çalışmalarını değerlendirerek, sonraki yıllara yönelik ihtiyaçları belirleyen bir rapor hazırlıyorum.
18	(Rehberlik servisi yoksa cevaplamayınız.) İhtiyaç duyan öğrencileri belirleyerek bunları rehberlik servisine yönlendiriyorum.
19	(Rehberlik servisi yoksa cevaplamayınız.) Sınıf rehberlik çalışmalarımı okul rehberlik servisi ile iş birliği içinde yürütüyorum.
20	(Kaynaştırma öğrenciniz yoksa cevaplamayınız.) Kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik eğitim faaliyetlerini, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda düzenliyorum.
21	(Kaynaştırma öğrenciniz yoksa cevaplamayınız.) Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin velilerine yönelik aile katılımı etkinlikleri (Bilgi verme, toplantılar, vb.) düzenliyorum.

EK 4. NORMALLİK DAĞILIMLARI



Şekil 3. Düzey 1 hatalar (I1resid) için Q-Q grafiği



Şekil 4. Düzey 1 hatalar (I1resid) için Empirik Bayes (EB) tahminlerine ait histogram grafiği

EK-5 VERİLERE İLİŞKİN ÇARPIKLIK-BASIKLIK DEĞERLERİ

	Kategori	ÖĞRETİMSEL LİDERLİK		Mesleki gelişim		Amaç paylaşma		Geribildirim		REHBERLİK UYGULAMALARI	
		Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.
<i>Değişken</i>	-	-0,576	0,259	-0,477	-0,220	-0,600	0,385	-0,588	0,664	-0,377	0,026
Cinsiyet	Kadın	-0,628	0,463	-0,537	-0,107	-0,65	0,649	-0,584	0,774	-0,426	0,389
	Erkek	-0,473	-0,2	-0,368	-0,539	-0,571	0,083	-0,492	0,074	-0,321	-0,418
Branş türü	Sımf öğretmeni	-0,621	0,563	-0,489	-0,169	-0,727	0,871	-0,524	0,953	-0,309	-0,214
	Branş öğretmeni	-0,545	0,055	-0,472	-0,243	-0,523	0,05	-0,636	0,488	-0,404	0,126
Okul türü	İlkokul	-0,544	0,411	-0,411	-0,285	-0,637	0,722	-0,492	0,812	-0,299	-0,243
	Ortaokul	-0,6	0,026	-0,553	-0,123	-0,593	0,018	-0,759	0,558	-0,513	0,673
	Mesleki/teknik ortaöğretim	-0,651	-0,002	-0,218	-0,89	-0,79	0,928	-0,719	0,443	0,26	-0,434
	Genel ortaöğretim	-0,728	0,391	-0,57	-0,352	-0,768	0,332	-0,468	0,484	-0,615	0,177
Mesleki kıdem	0-5 yıl arası	-0,527	0,162	-0,439	-0,308	-0,557	0,291	-0,506	0,511	-0,337	-0,017
	6-10 yıl arası	-0,741	0,514	-0,344	-0,179	-0,843	0,848	-0,81	0,542	-0,632	0,425
	11 yıl ve üzeri	-0,684	-0,332	-0,791	-0,11	-0,758	0,076	-1,37	3,243	0,018	-0,326
Öğrenim düzeyi	Lisans	-0,587	0,305	-0,489	-0,175	-0,613	0,43	-0,594	0,72	-0,384	0,015
	Lisansüstü	-0,476	-0,457	-0,296	-0,945	-0,485	-0,05	-0,636	-0,363	-0,372	0,059
Okulda çalışma süresi	0-1 yıl arası	-0,793	0,843	-0,633	0,104	-0,723	0,758	-0,874	1,272	-0,372	0,323
	1-2 yıl arası	-0,431	-0,201	-0,445	-0,186	-0,532	0,049	-0,397	0,06	-0,493	-0,25
	2-3 yıl arası	-0,105	-0,665	-0,163	-0,735	-0,219	-0,163	0,085	-0,674	-0,364	0,044
	3-4 yıl arası	-0,558	0,041	-0,47	-0,543	-0,568	0,279	-0,534	0,603	-0,448	-0,28
	4 yıl üzeri	-0,147	-1,11	-0,076	-1,237	-0,499	-0,71	0,301	0,249	-0,164	0,021
Okul müdürü ile birlikte çalışma süresi	0-1 yıl arası	-0,73	0,698	-0,607	0,057	-0,668	0,607	-0,774	1,093	-0,402	0,342
	1-2 yıl arası	-0,446	-0,181	-0,386	-0,269	-0,63	0,41	-0,285	-0,303	-0,311	-0,408
	2-3 yıl arası	-0,073	-1,119	-0,341	-0,877	-0,301	-0,479	0,146	-0,723	-0,403	-0,443
	3 yıl üzeri	-0,495	-0,417	0,031	-0,47	-0,558	-0,819	-0,869	0,557	-0,574	-0,037
Rehberlik Servisi	Var	-0,531	-0,003	-0,484	-0,237	-0,555	0,103	-0,515	0,279	-0,420	0,073
	Yok	-0,710	0,913	-0,449	-0,269	-0,712	1,021	-0,873	2,069	-0,207	0,033
Sımf mevcudu	15 ve altı	-0,495	0,209	-0,213	-0,490	-0,589	0,304	-0,734	0,819	-0,293	-0,225
	16 ve 20 arası	-0,582	0,685	-0,644	0,606	-0,250	-0,088	-0,693	1,246	0,395	-0,250
	21 ve 25 arası	-0,390	-0,656	-0,529	-0,552	-0,434	-0,265	-0,215	-0,396	-0,716	0,457
	26 ve 30 arası	-0,679	0,232	-0,377	-0,590	-0,738	0,284	-0,715	0,897	-0,582	0,307
	31 ve 35 arası	-0,580	0,106	-0,728	0,165	-0,718	0,007	-0,214	-0,086	-0,398	-0,166
	36 ve 40 arası	1,298	1,137	2,063	5,140	1,180	1,510	0,731	-0,910	-0,100	-0,706
	41 ve üstü	0,253	-1,461	0,189	-1,304	0,430	-1,819	-0,250	-0,563	-0,490	-1,241

