

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINI
GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİ**

(SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emin ÇAKICI

Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aynur Bozkurt BOSTANCI

Şubat-2010

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINI
GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİ

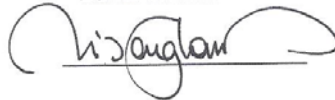
(SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emin ÇAKICI

Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi ve Denetimi

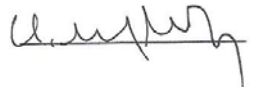
Bu tez 18/02/2010 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.



Yrd. Doç. Dr. H. İbrahim SAĞLAM
Jüri Başkanı
 Kabul
 Red
 Düzeltme



Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI
Jüri Üyesi
 Kabul
 Red
 Düzeltme



Yrd. Doç. Dr. Aynur B. BOSTANCI
Jüri Üyesi
 Kabul
 Red
 Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Emin ÇAKICI
24.12.2009

ÖNSÖZ

Öğretimsel liderlik konusu eğitim bilimleri alanında üzerinde birçok araştırma yapılan bir konudur. Öğretmen performansının artırılması için öğretim liderliğinin gerekli olduğu savunulan bu çalışmamda yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Aynur Bozkurt BOSTANCI' ya, anketime görüşleriyle önemli katkılar sağlayan Yrd. Doç. Dr. Erkan YAMAN, Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK hocalarıma teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Ayrıca çalışmalarımı destekleyen okul müdürüme ve görev arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Eğitimimde katkısı olan tüm öğretmenlerime minnettar olduğumu ifade etmek isterim.

Bana duyduğu sarsılmaz inançtan, manevi desteklerinden, sabrından ve fedakârlıklarından dolayı sevgili eşime teşekkürlerimi sunarım.

Emin ÇAKICI

24.12.2009

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	iii
TABLO LİSTESİ.....	iv
ÖZET.....	vii
SUMMARY.....	viii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
1. 1. Yönetici ve Liderlik.....	7
1. 2. Öğretimsel Liderlik.....	13
1. 2. 1. Öğretimsel Liderliğin Önemi.....	15
1. 2. 2. Öğretimsel Liderliğin Boyutları.....	16
1.2.3 Öğretimsel Liderliği Sınırlayan Etkenler.....	25
1.3. İlgili Araştırmalar.....	27
1.3.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	28
1.3.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	36
BÖLÜM 2: YÖNTEM.....	42
2.1. Araştırmanın Modeli	42
2.2. Evren-Örneklem.....	42
2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	44
2.3.1 Faktör Analizi Sonuç ve Bulguları.....	45
2.3.2. Verilerin Analizi.....	49
BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUM.....	50
3.1. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği Gerçekleştirme Düzeyine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri	50
3.2. Göreve göre İlköğretim Okullarında Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri.....	55
3.3. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine Yönelik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar	58

3.4. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine Yönelik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar	61
3.5. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine Yönelik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar	65
3.6. Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğe Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alıp-almama Durumuna Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine Yönelik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar	66
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
KAYNAKÇA.....	73
EKLER.....	78
ÖZGEÇMİŞ.....	85

KISALTMALAR

N	: Denek Sayısı
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama
S	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi
t	: t Değeri
F	: f Değeri
P	: Anlamlılık Düzeyi
İ.Ö.O.	: İlköğretim Okulu

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Kişisel Bilgileri	43
Tablo 2: Yöneticilerin Yönetim Becerileri Boyutuna İlişkin Faktör Analizi Sonuçları	45
Tablo 3: Yöneticilerin Okul Ortamını Geliştirme Boyutuna İlişkin Faktör Analizi Sonuçları	46
Tablo 4: Yöneticilerin Eğitim Öğretim Süreci Boyutuna İlişkin Faktör Analizi Sonuçları	47
Tablo 5: Yöneticilerin Öğretmen Geliştirme Boyutuna İlişkin Faktör Analizi Sonuçları	48
Tablo 6: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri.....	50
Tablo 7: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okul Ortamını Geliştirme Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri	52
Tablo 8: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Öğretim Süreci Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri	53
Tablo 9: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretmen Geliştirme Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri	55
Tablo 10: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin t - Testi Sonuçları	56
Tablo 11: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Ortamını Geliştirme Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin t - Testi Sonuçları	56
Tablo 12: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Öğretim Süreci Boyutuna Yönelik Öğretmen Ve Yönetici Görüşlerine İlişkin t - Testi Sonuçları	57
Tablo 13: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmen Geliştirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Ve Yönetici Görüşlerine İlişkin t - Testi Sonuçları	57
Tablo 14: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, , Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Yönetim Becerileri” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	58
Tablo 15: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel	

	Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Okul Ortamı” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	59
Tablo 16:	Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Eğitim Öğretim Süreci” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları.....	60
Tablo 17:	Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Öğretmen Geliştirme” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	60
Tablo 18:	Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Yönetim Becerileri” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları.....	61
Tablo 19:	Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Okul Ortamı” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	62
Tablo 20:	Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Eğitim Öğretim Süreci” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları.....	63
Tablo 21:	Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Öğretmen Geliştirme” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	64
Tablo 22:	Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Yönetim Becerileri” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin t- Testi Sonuçları	65
Tablo 23:	Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Okul Ortamı” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin t- Testi Sonuçları	65
Tablo 24:	Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Eğitim Öğretim Süreci” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin t- Testi Sonuçları	66

Tablo 25: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Öğretmen Geliştirme” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin t- Testi Sonuçları	66
Tablo 26: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğe Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alıp-Almama Durumuna Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Yönetim Becerileri” Boyutu ile İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar	67
Tablo 27: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğe Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alıp-Almama Durumuna Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Okul Ortamı” Boyutu ile İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar	67
Tablo 28: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğe Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alıp-Almama Durumuna Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Eğitim Öğretim Süreci” Boyutu ile İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar	68
Tablo 29: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğe Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alıp-Almama Durumuna Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Öğretmen Geliştirme” Boyutu ile İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar	69

Tezin Başlığı: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi (Sakarya ili Örneği)	
Tezin Yazarı: Emin ÇAKICI	Danışman: Yrd.Doç. Dr. Aynur Bozkurt BOSTANCI
Kabul Tarihi: 18/02/2010	Sayfa Sayısı: Xiii (ön kısım) + 77 (tez) + 7 (ekler)
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri	Bilim Dalı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi
<p>Bu çalışmada ilköğretim yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeyleri öğretmen ve yönetici görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bunun için araştırmada İlköğretim okulu yöneticilerinin Öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmenler ve yöneticilere göre göreve ve hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına, sadece öğretmenler arasında ise okulda çalışılan öğretmen sayısı, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma verilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle Sakarya ili merkez okullarında çalışan 349 öğretmen ve 57 yöneticinin görüşleri taranmıştır.</p> <p>Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.</p> <p>Öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğine yönelik davranışları çoğu zaman gerçekleştirdiklerini düşünürlerken, yöneticiler bu davranışlarını her zaman gerçekleştirdiklerini düşünmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmen görüşleri yine kıdem değişkenine göre okul ortamı, “eğitim öğretim süreci” ve öğretmen geliştirme boyutlarında farklılaşmazken yönetim becerileri boyutunda değişmektedir. Çalıştıkları okullarda öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenler, öğretmen sayısı daha az olan okullarda çalışan öğretmenlere göre yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını daha düşük düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin sınıf öğretmeni veya ders öğretmeni olup olmama durumlarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine yönelik görüşleri “yönetim becerileri, “okul ortamı geliştirme” ve “öğretmen geliştirme “boyutunda farklılaşırken, eğitim öğretim süreci boyutunda farklılaşmamaktadır.</p>	
Anahtar Kelimeler: Öğretim Liderliği, İlköğretim okulu	

Title of the Thesis: The Levels of Instructional Leadership Actualization of The Primary School Administrators (pattern of Sakarya province)

Author: Emin ÇAKICI

Supervisor: Assist Prof. Dr. Aynur Bozkurt BOSTANCI

Date: 18/02/2010

Nu. of pages:: xiii (pre text) + 78(main body)+7 (appendices)

Department: The Sciences Of Education

Subfield: The Education Administration and Inspection

In this study, it is aimed to determine the levels of instructional leadership actualization of the primary school administrators according to the opinions of the teachers and administrators. Therefore, in the study, it is aimed to determine whether the level of instructional leadership actualization of the primary school administrators differs accordingly to the duty and having in-service training according to the teachers and administrators. And among only the teachers, it is aimed to determine whether it differs according to the number of teachers being worked with, the branch, and the length of service factors. The research is a kind of scanning model. To collect research data, via a scale developed by the researcher, the opinions of 349 teachers and 57 administrators have been scanned.

In the study, the following conclusions were reached.

While the teachers think that primary school administrators mostly carry out the proceedings means to instructional leadership, the administrators think that they always carry out those proceedings. Opinions of teachers and administrators differ meaningfully. While the opinions of teachers do not differ again in the view of the school circle according to the length of service, teacher training and the period of education; it changes in the view of management skills. The teachers, whom work with 31 or more teachers in the same school, thinks that administrators carry out the instructional leadership in a lower level compared to whom work with less number of teachers in the same school. While teachers' ideas, in accordance with being class teacher or in-field-teacher, about the school administration's level of educational leadership differentiate in dimension of 'management skill', 'improving school environment' and 'improving teachers', it doesn't become different in dimension of education period.

Keywords: Instructional Leadership, Primary School

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

Liderlikle ilgili çok araştırmanın bulunması, eğitim yönetimi alanında en çok ilgi duyulan konulardan birinin “liderlik” olduğunu göstermektedir. Bu nedenle liderlik yaklaşımlarının ortaya koyduğu liderlik tanımlarındaki vurgu farklılıklarından kaynaklanan liderlik tanımına ilişkin de bir çeşitlilik varsa da liderliğe ilişkin çeşitli tanımların birleştiği temel nokta “liderliğin bireyleri ve kümeleri örgütsel amaçlar doğrultusunda etkileme süreci” olduğudur (Eren, 2000, 421; Şimşek, 2002, 90).

Liderlikle ilgili tanımlarda birçok ortak yönlerin olmasına rağmen liderliğin nasıl ortaya çıktığı konusunda farklı kuramlar geliştirilmiştir. Liderlik sürecinin oluşmasına etki eden değişkenler, değerler ve liderlik gücünün kullanılmasına yönelik eğilimler, beraberinde birçok yaklaşımı da ortaya çıkarmıştır (Akgün,2001, 2).

Alan yazında liderlik davranışlarına bağlı olarak liderliğe çeşitli adlar verildiği görülmektedir. Liderlik davranışları, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, kalite liderliği gibi adlar alabilmektedir (Çelik, 2000, 38).

Yöneticinin liderlik davranışları, okulun etkililiğinde temel faktörlerden biri olarak görülmüş; sonuçta okul yöneticiliğinden okul liderliğine doğru bir dönüşüm gündeme gelmiştir (Aksu ve diğ. 2006). Bu bağlamda öğretim liderliği de okul yöneticileriyle ilgili yeni bir liderlik kavramlaştırması olarak ortaya çıkmıştır (Şişman, 2002, 140).

Okul yönetiminin temel görevi, okulu belirlenen amaçlara ulaştırmaktır. Amaçlara ulaşmak ise kaynakları doğru ve yerinde kullanmakla gerçekleşir. Okul yönetiminin önemini, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da belirler. Okul sistemini etkileyen etmenler içinde okul yöneticisinin kritik bir önemi vardır. Okulun asıl fonksiyonunun farkında olma, okulun amaçlarını personele yorumlama, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etme, öğretimin kesintiye uğramaması için onlara rehberlik ve destek verme vb. yöneticinin temel uğraşdır.

Genel olarak okul yöneticileri;

- Problem çözebilen,
- Karar verip uygulayabilen,
- Örgütsel yetenek sahibi,
- Lider,
- Söz ve davranışlarında tutarlı,
- Okulundaki sorunlara karşı duyarlı,
- Strese karşı koyabilen,
- Yazılı-sözlü iletişim kurabilen,
- Eğitimsel değerlerin farkında olan kişilerdir.

Ekonomik, teknolojik, sosyal, siyasal alanlarda yaşanan bir takım değişimler, eğitim ve okulları da etkilemekte, okul yöneticilerini değişken ve istikrarsız bir ortamda çalışmaya zorlamaktadır (Şişman ve Turan, 2001, 19). Okullar bu değişimlerden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri bu değişime ayak uydurabilmelidir. Okul yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen rolleri oynayabilmesine bağlıdır (Çelik, 2000, 45).

Öğretim liderliği, okuldaki eğitimin öğretim kalitesinin yükseltilmesinde, öğretmenlerin mesleki uygulama ve gelişimlerinde, okul kültürünün gelişmesinde ve okul ortamının hazırlanmasında yöneticilerinin göstermesi gereken davranışlar olarak tanımlanabilir.

İlköğretim, bireylerin öğrenim hayatının en temel yapı taşıdır. İlköğretimde edinilen kazanımlar insanlara hayatları boyunca fayda sağlayacaktır. İlköğretim sürecinde kazanılan yanlış davranışların düzeltilmesi de oldukça zordur. Bireyleri hem üst öğrenime hem de hayata hazırlama görevi olan ilköğretim kurumlarının önemi bu nedenle küçümsenemez.

Eğitim sistemimizde önemli bir yere sahip olan ilköğretim kurumlarının belirlenen amaçlara ulaşabilmesi şüphesiz iyi birer öğretim lideri olan okul müdürlerine ihtiyacı

beraberinde getirmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri bu nedenle araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Problem Durumu

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında üzerinde önemle durulan bir boyut, okul yöneticisinin öğretim liderliği rolüdür (Özden, 2002, 118). Her örgütte olduğu gibi okulda da başarıyı etkileyen örgütsel yapı, kurallar ve etkinlikler vardır. Yapılan araştırmalar öğrenci başarısı üzerinde bireysel yeteneklerden çok örgütsel özelliklerin etkili olduğunu göstermektedir.

Okulun temel özelliklerinden biri üzerinde çalıştığı hammadenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Dolayısıyla, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Bursalıoğlu (2005: 32), okul yöneticilerinin daha informal ortam içinde çalışmalarının, yetkiden fazla etki yollarına başvurmalarının ve davranış bilimlerinde iyi yetişmiş olmalarının zorunlu olduğunu belirtmiştir.

Okul müdürünün öğretimsel liderliği, öğrencilerin başarılarını artırıcı ve öğretmenlerin iş doyumunu yükseltici ortamların geliştirilmesine yönelik gerekli önlemleri alması anlamına gelmektedir. Bir öğretim liderinin en önemli görevi, çocuklar için bir öğrenme çevresinin oluşturulmasıdır. Öğretim çevresini oluşturma ve yapılandırma rolü, öğretim liderliğinin temelini oluşturmaktadır. Okulda öğretim lideri olarak müdürünün;

- a- Okulun akademik amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için gerekli kaynakları sağlaması,
- b- Öğretmenlerle etkileşiminde, öğretim uygulamalarının geliştirilip yönlendirilmesi için öğretim ve program konuları hakkında bilgi ve beceriye sahip olması,
- c- Bireylerle, küçük ya da büyük gruplarla iletişimde etkili olması,
- d- Okul içinde ve dışında, okulun bütün olarak fiziksel ve felsefi açıdan ne olduğunu personel, öğrenci ve velilerin gözünde görülebilir bir hayal (resim) olarak

yaratabilmesi için vizyoner bakış açısına sahip olması gerekmektedir (Davis ve Thomas, 1997: 21Smith ve Andrews, 1989: 23-24: Akt. www.tegim.com Erişim tarihi , 25.02.2009).

Okulu yönetmenin ötesinde iyi birer lider hatta öğretim lideri olmaları beklenen okul yöneticileri, milli eğitim programının uygulanmasından da birinci derecede sorumludurlar. Milli Eğitim Bakanlığı 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren başlattığı pilot çalışmalar ile ilköğretim okullarında işlenen müfredatı kademeli olarak değiştirmiştir. Günümüzde uygulanmakta olan yeni müfredat incelendiğinde öğrenci merkezli olduğu, bireysel gelişime önem verdiği gözden kaçmayacaktır. Yeni bir müfredata geçiş sürecinin sıkıntılı ve zor olması kaçınılmazdır. Bu süreçte öğretmenlere, müfettişlere, velilere ve özellikle okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Programın verimliliği uygulayanların istek ve gayretleri ile yeterliliklerine bağlıdır. Bu noktada okul yöneticisinin liderlik özellikleri ön plana çıkmaktadır. Can'ın (2005) yeni programların uygulamaya konmasından sonra yaptığı “Bir öğretim lideri olarak ilköğretim okulu yöneticisinin yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi yeterliliği nedir?” araştırması sonucunda yeni öğretim programları hakkında ilköğretim okulu yöneticilerinin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Buraya kadar yapılan açıklamalar göstermektedir ki, ilköğretim müfredatının uygulanmasından birinci derece sorumlu olan, okulundaki çalışanları demokratik bir şekilde yönetmesi beklenen ilköğretim okulu yöneticilerinden etkili birer öğretim lideri olmaları beklenmektedir. Bu durumun gerçekleşmesinin okuldaki eğitim öğretime olumlu yönde etki sağlayacağı kesindir.

Problem Cümlesi

İlköğretim okulu yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?

Alt problemler

1)İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yönetim becerileri, okul ortamını geliştirme, eğitim-öğretim süreci ve öğretmen geliştirme boyutlarında gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri nedir?

2)İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin tüm boyutlarda gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri göreve göre farklılaşmakta mıdır?

3)İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin tüm boyutlarda gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri;

a) Kıdeme,

b) Okuldaki öğretmen sayısına,

c) Branşa göre farklılaşmakta mıdır?

4)İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin tüm boyutlarda gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri, öğretim liderliği konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik öğrenci, öğretmen ve öğretim programlarının yer aldığı öğretme ve öğrenme süreçleriyle doğrudan ilişkili olmasıdır.

Öğretim lideri, öğretme öğrenme süreçleri konusunda bilgi sahibi, eğitim programını etkili bir şekilde yöneten, öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun öğrenme ortamları

düzenleyen kişidir. Yapılan birçok araştırma da okul yöneticisinin davranışı ile öğrenci öğrenmesi ve başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okul yöneticisinin uygun bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrencinin daha iyi öğrenmesine katkıda bulunması beklenir.

Bu araştırmada, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmayla ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ortaya konacağından, aynı zamanda yöneticilerin bu konuda eğitim ihtiyacı olup olmadığı belirlenecektir. Bu anlamda yeni yapılabilecek düzenlemelere yol gösterebilecektir.

Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırmanın bulguları 2009–2010 öğretim yılında Sakarya ilindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan 349 öğretmen ve 57 yönetici ile sınırlıdır.
- 2) İlköğretim okulları yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının tespiti ilköğretim okulu öğretmenleri ile yöneticilerinin alguları ile sınırlıdır.
- 3) Bu araştırmada öğretimsel liderlik davranışları; yönetim becerileri, okul ortamını geliştirme, eğitim-öğretim süreci ve öğretmen geliştirme boyutlarında boyutları ile sınırlıdır.

Tanımlar

İlköğretim Okul Yöneticisi: Sakarya ilindeki ilköğretimin hedeflerini gerçekleştirmek için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kişidir.

Öğretim liderliği: Sakarya ili ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinden öğrencilerin en etkili şekilde öğrenmeleri için yapmaları beklenen yönetim becerileri, okul ortamı, eğitim-öğretim süreci ve öğretmen geliştirme boyutlarındaki davranışlarının tümüdür.

BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. 1. Yönetici ve Liderlik

İnsanların ortak amaçları örgütler kanalıyla gerçekleştirme çabası gösterdikleri her yerde, yönetim söz konusu olmuştur. Bir grubun belli amaçları gerçekleştirebilmesi için; grubu örgütleyen, gerekli emirleri veren, grubun çabasını aynı amaç doğrultusunda eşgüdümleyen ve denetleyen yöneticilere ve bu uğurda istekle çalışacak insanlara gerek duyulmuştur. Bu durum; insanlardan oluşan grup ve örgütlerde yönetici-yönetilen öğeleri ile birlikte, yönetim olgusunu da yaratmıştır (Alıç,1987: 140).

Yönetici, genelde işgörenlerin davranışlarını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda eşgüdümleyen kişi olarak tanımlanmaktadır. Lider ise grup üyelerini etkileyen kişi olarak görülmektedir (Çelik,2005:188).

Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında değişik şekillerde tanımlanabilen bir kavramdır. Bu yüzden liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir tanım oluşmamıştır. Sabuncuoğlu ve Tuz'a göre (2001); lider, başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda davranışa sevk eden kişidir. Liderliğin temelinde başkalarını etkileme vardır. Eraslan'a (2004, 159) göre ise, liderlik konusunda ortaya atılan birçok tanım incelendiği ve bir sentez oluşturulmaya çalışıldığı takdirde bu kavram; "bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır" diye tanımlanabilir.

Liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir olgu olmaktadır (Şişman, 2002, 1).

Liderlik olgusu ile ilgili ortak bir tanımlamaya ulaşılmamış olması, örgütlerin içinde bulunduğu küresel ortamda, örgütlerde sürekli değişme ve buna bağlı olarak da liderlerden beklenen işlevlerin değişmesi ile ilgilidir. Erçetin'e (2000) göre, bu kadar

çok tanım olmakla birlikte bu tanımların çoğu net ve tam anlaşılır değildir. Bu yüzden liderliğin anlamı liderin içinde bulunduğu konuma, gruba ve sürece bağlı olarak farklı algılanmaktadır.

Eraslan (2004, 162), 20. Yüzyılda, liderlik alanında yoğun bilimsel çalışmaların yapıldığı, liderlik olgusunun deneysel olarak araştırıldığı ve çok yönlü olarak ortaya konulmaya çalışıldığı tarihi bir süreç yaşandığını belirtmektedir. Bu yüzyılda değişik bilim dallarından kuramcı ve uygulamacılar liderlik olgusunu çözümlenmeye ve deneysel ortamlarda analiz etmeye çalışmışlardır.

20. Yüzyılın ilk yıllarında, liderlik tanımlamalarında kontrol, merkezileşme ve grup odağı kavramları göze çarpmaktadır ve “Özellik Kuramı”na vurgu yapılmaktadır. Bogardus (1934) ve Kilbourne (1935) liderliği; “liderde var olan kişilik özelliklerinin ortaya konulması” şeklinde tanımlamıştır.

1940’lı yıllarda “Özellik Kuramı” yerini “Davranış Kuramı”na bırakmış ve grup liderliği kavramı ön plana çıkmıştır. 1950’lerde liderlik tanımlarında grup teorisinin etkileri kendini göstermektedir. Davranış bilimlerinin ve insan ilişkileri yaklaşımının etkileri bu dönemde liderlik çalışmalarını etkilemiştir.

1950 yılının başlarında, daha sonra modern liderlik çalışmalarına kaynaklık edecek, Ohio State ve Michigan Üniversiteleri’nde liderlik üzerine ilk deneysel çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

1960’larda liderlik tanımlarında, ortak amaçlar doğrultusunda kişileri etkileme davranışları kavramı vurgulanmaya başlamıştır. Douglas Mc Gregor’un “X,Y Yaklaşımı” gelişerek liderlik olgusuna katkıda bulunmuştur.

1970’lerde liderlik tanımı; “grup ya da örgüt amaçlarını başarıya ulaştırmak için grup ya da örgütsel yapıyı kurmak veya yaşatmak” şeklindedir. Ayrıca bu dönemde liderlik sınırlarını çizmeyi amaçlayan dört yararlı yaklaşım ortaya çıkmıştır (Akt. Arın,2006:10):

1- House’un Yol Amaç Yaklaşımı; Bu kuram, liderin, izleyenlerin gösterilen amaca ulaşabilmeleri için onları “amaca güdülemesini” üçüncü boyut olarak eklemektedir.

Bu kuramda liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçları nasıl algıladığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmuştur. Kuramı geliştiren Robert House ve Martin Evans, bu yaklaşım doğrultusunda dört temel liderlik davranışı belirlemişlerdir;

- Emredici,
- Başarıya yönelen,
- Destekleyici ve
- Katılımcı liderlik.

2- Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı; Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilen bu kuram, etkili liderlik davranışıyla grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Bu kuramda temel varsayım, lider etkililiğinin lider davranışıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmasıdır. Bu kuramda temel liderlik davranış boyutları görev yönelimli liderlik, ilişki yönelimli liderlik, grubun olgunluk düzeyi boyutu şeklindedir.

3- Reddin'in Üç Boyutlu (3D) Liderlik Yaklaşımı; Liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak etkililik boyutu eklenmiştir. Reddin, etkililik boyutunu liderin bulunduğu konum gereği, gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak tanımlamaktadır.

4- Vroom ve Yetton'un Karar Verme (Normatif) Kuramı; Victor Vroom ve Philip Yetton liderin astlarını karar verme sürecine katma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir. Bu kuram, her duruma uygun tek bir liderlik biçiminin olmadığını söylemektedir. Kararın kabulü ve kalitesi ile liderlik biçimi iki durumsallık değişkeni olarak bu kuramda önemlidir. Bu model normatif bir modeldir. Otokratik liderlikten, demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlenmiştir.

- **Otokratik Liderlik:** Otokratik liderler esas itibariyle izleyicileri yönetim dışında tutarlar. Başka bir ifadeyle amaçların, yöntemlerin belirlenmesinde yönetilenlerin hiçbir söz hakkı yoktur (Eren 2000, 35). Gücün merkezi

- **Demokratik-Katılımcı Liderlik:** Demokratik-katılımcı liderler, yönetim yetkisini izleyicilerle paylaşma eğilimini taşırlar. Bu nedenle amaçların, plan ve politikaların belirlenmesinde, iş bölümünün yapılmasında lider daima astlarına onlardan aldığı fikir ve düşünceler doğrultusunda liderlik davranışı belirler. Demokratik yöneticiler astları üzerinde baskı kurmadan faaliyetlerin yürütülmesini benimsemiş olan kimselerdir. Astların katılımlarını sağlayarak kararları almayı tercih ederler. Demokratik yöneticiler güçlerini hem yetkilerinden hem de astlarından alırlar.
- **Tam Serbesti Tanıyan Liderlik:** Yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, izleyicileri kendi hallerine bırakan ve her izleyicinin kendisine verilen kaynaklar dâhilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkân tanıyan davranış gösterirler. Diğer bir deyimle, tam serbesti tanıyan liderler, yetkiye sahip çıkmaz ve yetki kullanımını tamamıyla astlarına bırakırlar. Astlarının kendi plan ve programlarını mevcut imkânlar ölçüsünde yapmalarına fırsat tanırırlar. Ancak astları kendilerine bir şey sorduğunda görüşlerini belirtirler. Ceza ve ödül sistemini pek işletmezler.

1980'lerin liderlik tanımlamalarının ana unsuru özellik yaklaşımında olduğu gibi "büyük insan" kavramına dayanmaktadır. Bass, Kellerman (1984), Krausz (1986) ve Gardner (1986) liderliği; "kişi ve grup üyeleri arasında bir etkileşim ve alışveriş, grup etkinliklerinin tabiat ve yönü çerçevesinde bir kişinin sürekli olarak diğerlerini etkilemesi süreci, liderin grup üyelerine kendisi örnek olarak ve onları ikna ederek grubu harekete geçirme süreci" şeklinde tanımlamıştır.

1990'lı yıllarda liderlik anlayışında yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

- Norris (1990) liderliği; "sezgisel ve analitik düşüncüyü tümüyle kullanarak yaratıcı olmaktır" şeklinde,

- Pogonis (1992) liderliği; “insanları belli bir amacı gerçekleştirmek için uzmanlık, empati gibi önemli ve birbiriyle bütünleşen davranışlarla etkileme”,
- Sullivan ve Harper da (1996) liderliği; “amaç, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi rgt var eden iyi dşnlmş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır” şeklinde tanımlamışlardır.

1900 ile 2000 yılları arasında yapılan liderlik tanımları farklılık göstermektedir. Ancak tüm bu tanımların ortak noktaları da bulunmaktadır. Katz ve Kahn bu ortak noktaları; örgütsel yetki, bazı özellikleri alan kişi ve bir eylem biçimi olarak göstermişlerdir. Liderlik tanımlarında anlatılmak istenen durum ortaktır. Bu da; “liderliğin, kendine atfedilen bazı özellikleri ile grupta etkileşmesi ve yapıyı harekete geçirmesidir” (Eraslan, 2004, 162). Sonuç olarak; toplumsal, örgütsel, bireysel farklılıkların, içinde bulunulan zaman diliminin, bu dilimde liderliğe ilişkin algı ve beklentilerle geliştirilen yaklaşımların tanımları farklılaştırdığı söylenebilir (Erçetin,2000; 11-12).

Lider yönetici, kendi gücünü ve başkalarının gücünü olumlu ve etkili bir biçimde kullanmak zorundadır. İki tür g vardır; yasal g, kişisel g. Yasal g yöneticilik rolüne verilen formal yetkidir. nemli olan bu yetkinin olumlu yönde kullanılmasıdır. Kişisel gücü artıran bazı özellikler arasında net bir vizyon, görev duygusu, enerji, moral, g, karakter sağlamlığı, motivasyon, iletişim yeteneği, ikna edicilik, kendine güven, cesaret, dışa dönüklük, yeterlilik, güvenilirlik, doğruluk ve dürüstlük yer almaktadır (Clayton, 2000;157–158). Lider yönetici, çalışanları motivasyonla besleyen ve onların enerjilerini örgütün hedefleri doğrultusunda harekete geçiren yöneticidir. Liderlik, ortak bir hedefe ulaşmada başka insanları etkileme sürecidir.

Liderliğin t farklı yönü vardır:

a-) Vizyon ve yn berraklığı

b-) Dürüstlük, yani sahip olunana değerlere ve örgütün değerlerine sadakat

c-) Güçlendirme, yani başkalarındaki gücü açığa çıkarma yeteneği (Clayton, 2000, s.153).

Eğitim yönetiminin en önemli özelliği; yetki ve sorumlulukların paylaşıldığı, kararların birlikte alındığı, izleyicilerin değil, işbirliği yapan bireylerin söz konusu olduğu demokratik liderliği gerektirmiş olmasındır. Bununla birlikte demokratik liderliği geliştirmek için yönetici pek çok engeli yenmek zorundadır.

Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, var olan örgüt yapısını kullanan kişidir (Memişoğlu,2001:88). Yöneticinin görevi, insanları ortak performans gösterebilir duruma getirmek, onların güçlü yanlarını ortaya çıkarmak, zayıflıklarını da önemli olmaktan çıkarmaktır.

Konuyla ilgili alan yazında yönetim ve liderlik, yönetici ve lider kavramları değişik amaçlarla farklı anlamlar yüklenerek kullanılmıştır. Yönetici ve lider arasındaki farklılıklar şu şekilde sıralanabilir (zden,2004:188):

- Lider uzun vadeli ve ufkun ötesini düşünür. Yönetici ise kısa vadeli ve günlük olayları düşünür.
- Lider, küresel eğilimleri ve dışsal koşulları düşünür. Yönetici ise örgüt çerçevesinde düşünür.
- Lider ve yöneticinin etkileme biçimi ve etki alanı birbirinden farklıdır.
- Liderin paylaşılmış amaca dayalı bir gücü vardır. Yöneticinin ise ödül ve cezaya dayalı bir gücü vardır.
- Liderin vizyon, değerler ve isteklendirmeye önem verdiği ve akılcı olmaya çalıştığı vurgulanmaktadır. Yönetici ise planlamaya ve denetime önem vermektedir.
- Yönetici rgtsel yapı ve süreç içindeki gündelik işlerle uğraşmaktadır. Lider ise örgütsel yapı ve süreci değiştirmeye çalışmaktadır.

Bu karşılaştırmada da görüldüğü gibi liderin ayırt edici özelliği yeniliği ya da değişmeyi vurgulaması iken yöneticiliğin belirgin niteliği var olan örgütsel yapıyı koruması ve kullanmasıdır. Bununla birlikte, her iki davranış biçiminin hedefi de örgütün amaçlarını gerçekleştirmektir. Ayrıca her iki davranışın uygunluğu koşullara ve duruma bağlıdır. (Szeroğlu,2006:7).

1. 2. Öğretimsel Liderlik

Toplumsal değişmeler ve gereksinmelerle başa çıkabilmek için, okulu yeniden yapılandıracak, okulun işlevlerini yerine getirerek örgütsel etkililiği sağlayacak, okulun toplum niteliğini artıracak olan kişi okul yöneticisidir. Böyle bir sorumluluğu yüklenecek ve okulu etkili kılacak bir okul yöneticisinin, yönetim mesleğinde iyi yetişmesinin yanı sıra etkili bir lider olması da gerekmektedir (<http://yazarlar.bozuyuknet.com/arin/arin2.html> Erişim: 25.02.09).

Geçmişten günümüze kadar okul liderlerinin rollerinin incelenmesi sonucunda, ilk yıllarda müdür “bürokratik idareci” olarak ifade edilirken, daha sonraları “insani duyguları dikkate alan kolaylaştırıcı bir yönetici” olmuşlardır. Bunu “öğretimsel lider” olma takip etmiştir. Bu doğrultuda okul yöneticisi son yıllarda güçlü bir öğretimsel lider olarak tanımlanmaktadır (İnceler,2005:49).

Moorthy’e göre(1992) öğretimsel liderlik ve yönetimi birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmelidir. Öğretmen etkili bir okulda yönetilen astlardan biri olmayı istememektedir. Öğretimsel liderlik, bir yönetim uzmanı olmayı gerektirmektedir Toplumun beklentilerini karşılayamayan bir okulun etkili bir okul olması mümkün değildir. Öğretimsel liderlik ile toplumsal değişme beklentileri karşılanabilir (Çelik,2000: 43).

Okul yönetiminde liderlik, önce sorunları gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir (Celep, 2002: 297). Yönetici olarak okul müdürü gemiyi düzgün götürmeye çalışırken; öğretimsel lider, öğretim ve öğrenme üzerinde odaklanmalıdır. De Bevois’e göre (1984), öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini, güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip değerlendiren kişidir (Çelik, 2000:43).

Araştırmanın konusunu oluşturan öğretimsel liderlik ile ilgili tanımlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Öğretim lideri; öğretim ve öğrenme üzerine odaklanan, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip değerlendiren kişidir.

Şişman (2004:58)'ın DeBevoise (1984)' den aktardığı üzere; öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır. Öğretim lideri, öğretme ve öğrenmeyle beslenen ve onlarla uyuyan, devamlı olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ve öğretimi nasıl organize edeceğini düşünendir (Gümüseli, 1996).

Gorton ve Schneider (1991) öğretimsel liderlik kavramını; iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici bir çevreye dönüştürülmesi eylemleri şeklinde ifade etmektedir (Çelik, 1999,41).

Okul yöneticilerinin okulunu bir öğretim lideri olarak yönetmesi, onların temel rolünün öğretim liderliği olduğu pek çok yazarca vurgulanmıştır. (Balcı, 2000: 62). Kısaca bir eğitim/öğretim lideri;

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

1. 2. 1. Öğretimsel Liderliğin Önemi

Özden'e göre (1998); liderlik hakkındaki yeni anlayış ve ilkeler, yetkisiz ve güçsüz insanlara liderlik yapmayı liderlik olarak kabul etmemektedir. Geleceğin en güçlü liderleri üyelerinin her birisi lider kapasite ve yetkisinde olan grupların liderleri olacaktır. Bu bağlamda, öğretim lideri; sosyal bilimler, fen ve matematik bilimleri, mühendislik bilimleri alanlarında kişisel özelliklerini ve çevresel faktörleri kullanarak, edindiği bilgi birikimini alanına yansıtarak "lider" kimliğini almış kişilerin de yetiştiği okul örgütlerinin lideridir. Bennis'in ve bir anlamda Özden'in de (1998) tanımladığı; liderlerin lideri "lider lider" dir (Arın, 2006: 27).

Bu derece hassas bir öneme sahip olan okullarımızın yöneticilerinin birer öğretim lideri olmaları, şüphesiz bazı yararlar da sağlayacaktır. Bu yararlar; okula yararları, öğretmene yararları ve yöneticiye yararları olarak sınıflamak mümkündür (Toker, 2007:30):

Yöneticiye yararları:

- Daha başarılı ve üretken bir okula sahip olur,
- Personele görev verirken yerine getireceği konusunda daha emin olur,
- Kendi yönetim becerilerini geliştirebilir,
- Başkalarının eksiklerini tamamlamaktan kurtulup kendini geliştirmeye vakit ayırabilir.

Öğretmene yararları:

- Öğretmenler, okul için önemli olduklarını gösterirler,
- Becerilerini geliştirir ve arttırırlar,
- Görevlerine daha fazla ilgi gösterirler,
- İşlerinde daha çok bağımsızlık ve sorumluluk kazanırlar,
- Başka işleri ve başarmanın daha büyük değer taşıdığı görevleri üstlenmeye hazır olurlar.

Okula yararları:

- İstekli ve gelişmeye açık elemanlara
- Amaçları gerçekleştirmeye istekli ve gelişime açık yöneticilere sahip olurlar.
- Bunun sonucunda da, daha kaliteli çıktı ve sürece ulaşılabilir (Taş,2000:56). Gelecek nesillerin yetiştirildiği okulların iyi yetişmiş öğretim liderleri tarafından yönetilmesi sayılan yararları da beraberinde getirecektir.

Bu tanımlamalar ve sınıflandırmalardan yola çıkarak öğretimsel liderliğin boyutlarına değinilmesi yararlı olacaktır.

1. 2. 2. Öğretimsel Liderliğin Boyutları

Öğretim liderliğinin tanımı dışında araştırmacılar öğretim liderliğinin boyutları ve davranışları hakkında da çalışmalar yaparak belli başlıklar altında bu davranış ve boyutları belirlemeye çalışmışlardır. Bazı yazar ve araştırmacılar tarafından belirlenen boyutlar aşağıda sıralanmıştır (Akt. Şişman,2004:64–72):

Heck&Others (1990)'ın araştırmasında, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için geliştirilen modelde, okul yöneticilerinin okuldaki öğretimi doğrudan etkilemesiyle ilişkili görülen üç boyut belirlenmiştir. Bunlar:

1. Okul yönetimi boyutu
2. Okul iklimi boyutu
3. Öğretimin örgütlenmesi

Smith ve Andrews ise yönlendirici öğretim liderlerince öğrenci başarısının artırılmasına yönelik gerçekleştirilen stratejik etkileşimin dört alanını tanımlamışlardır (Akt. Aksu ve diğ. 2006):

a) *Kaynak Sağlayıcı Olmak:* Okullardaki öğretmenler en büyük kaynaktır ve onlar örnek öğretmenlik ve diğerleri ile paylaşmayı başarmak konularında bilgilendirilmek zorundadırlar. Müdür, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmek, onların sağlıklarına, sosyal refahlarına ve profesyonel gelişmelerine gerçekten ilgi göstermek zorundadır.

b) *Öğretimsel kaynak olmak*: Müdürler iyi öğretmenliği tanımlarlar ve profesyonel gelişmeyi ilerletecek dönütü sağlarlar.

c) *İletişimci olmak*: Müdür personelle, temel olan şu inanışlarla ilgili olarak iletişim kurmak zorundadır: (1)Bütün öğrenciler öğrenebilir ve başarıyı tadabilir; (2)Başarılar başarı üzerinde inşa edilir; (3)Okullar öğrenci başarısını artırabilirler; (4)Öğrenenlere ilişkin sonuçlar, öğretimsel programlar ve kararlar rehber olmaları için açıkça tanımlanmak zorundadır.

d) *Görünebilir bir konumda olmak*: Günlük etkinlikler içinde görünebilir bir konumda olmak için müdürler, okulun vizyonunu içeren model davranışları göstermek; eğitime ilişkin inançlarını yaşamak ve solumak; hedefleri belirlemek ve onları gerçekleştirmeyi başarmak için kaynakları organize etmek; informal olarak sınıfa uğramak ve orada bulunmak; personel geliştirme etkinliklerini bir öncelik olarak ele almak; doğru şeyleri yapmak ve bu etkinlikleri güçlendirmek konusunda insanlara yardım etmek zorundadırlar.

King'in (2003) etkili öğretim liderleri ile yaptığı çalışmada gözlemlediği eylemlerden birkaçı şunlardır (Toker,2007:33):

1) *Öğrenmeyi yönlendirme*: Bugünün okul müdürleri ve eğitim müdürleri öğrenen liderlerdir. Onlar öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için düzenli işbirliğine dayalı profesyonel öğrenme uygulamalarına katılırlar. Yetişkin öğrenme etkinliklerinde, çalışma gruplarında, okul ziyaretlerinde ve öğrenci çalışmasının test edilmesinde öğretmenlerle birlikte çalışırlar. Müfredat programı, öğretim ve değerlendirme temeli üzerindeki bilgiyi geliştirmek için kendi gereksinimlerini bilirler ve bu hedefleri gerçekleştirmek için profesyonel geliştirme etkinliklerini sürdürmenin yollarını ararlar.

2) *Öğretme ve Öğrenme Üzerine Odaklanma*: Öğretim liderleri, öğretmenlerin kendi öğretimsel uygulamalarını geliştirmelerine yardım ederek ve öğrencilerin başarılarını en yüksek öncelik haline getirerek öğretme ve öğrenme üzerindeki bir odaklanmanın modeli olurlar ve bunu sürdürürler.

3) *Liderlik Kapasitesini Geliştirmek*: Günümüzün eğitim liderleri, okullarında veya bölgelerinde öğretimsel liderlik kapasitelerini geliştirmek için oldukça fazla zaman harcamaktadırlar. Öğretmenler ve ileride bir lider olarak çalışma hakkı ve potansiyeline sahip olan okuldaki topluluğun her üyesi tüm konularda açıkça bilgilendirilir. Kısaca liderlik, yöneticinin sadece formal durumunu koruyanlardan daha çok bütün okul topluluğu ile bir arada olur.

4) *Profesyonel Öğrenme Koşullarını Yaratmak*: Öğretim liderlerinin yeni kuşağı, profesyonel öğrenme topluluklarını cesaretlendiren koşulları aktif olarak yaratırlar. Günümüzdeki araştırmalar, öğrenci öğrenmesinin daha yüksek düzeylerini üreten öğrenme topluluklarının oluşturulmasının okulun bir işlevini gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır.

5) *Kararlara Işık Tutan Bilgileri Kullanmak*: Performans standartları ve iş sorumluluğunun günümüzdeki koşulları içinde öğretim liderleri, okul geliştirme kararlarını bilgi ile desteklemek için değişik kaynaklardan bilgi toplama ve kullanma becerisini geliştirmek zorunda olduklarını bilirler. Öğrencilerin öğrenme ve gelişme ihtiyacının olduğu yerler ve geliştirme çabaları için planların ne olduğu hakkındaki elde edilen sonuçları paylaşmak ve yorumlamak için, aileler, okul kurulu üyeleri ve diğer ilgili gruplarla çalışırlar.

6) *Kaynakların Yaratıcı Bir Şekilde Kullanılması*: Öğretim liderleri okul gelişmesini desteklemek için, insan, zaman ve para gibi bütün kaynakları yaratıcı bir şekilde kullanırlar.

Krug (1992), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının (Toker, 2007 s:30);

1. Okul misyonunun tanımlanması,
2. Program ve öğretimin yönetimi,
3. Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi,
4. Öğrenci gelişiminin izlenmesi,
5. Öğretim ikliminin geliştirilmesi olmak üzere biçimde beş boyuttan oluştuğunu belirtmiştir.

Wildy &Dimmock (1993)'ün araştırmasında öğretim liderliğinin (Toker, 2007 s:31);

1. Okulun amacını tanımlama,
2. Öğrenme için gerekli kaynakları sağlama,
3. Öğretmenleri denetlenme ve değerlendirme,
4. Okul kadrosunu geliştirme,
5. Programlar arasında eşgüdüm sağlama,
6. Öğretmenler arasında yakın ilişkiler geliştirme işlevlerini iğerdiği belirtilmiştir.

Hallinger(1985)'in okul, program ve öğretim konularıyla ilgili dokümanların taranması yanında, etkili okul konusunda yapılmış araştırmaların sonuçlarından da yararlanılarak geliştirdikleri ve konuyla ilgili yapılan araştırmalarda birçok araştırmacı tarafından da yararlanılan araçta söz konusu davranışlar üç kavramsal boyut altında toplanarak özetlenmiştir (Gümüşeli 1996,36):

1. Okul misyonunun tanımlanması
 - Okul amaçlarının belirlenmesi
 - Okul amaçlarının paylaşılması
2. Öğretim programının yönetimi
 - Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi
 - Programlar arasında eşgüdümün sağlanması
 - Öğrenci gelişimine öncülük etme işlevleri
3. Olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi.
 - Öğretim zamanın yerinde kullanılması
 - Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi
 - Görselliğe önem verilmesi

- Öğretmenlere özendiriciler saptanması
- Akademik standartların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi
- Öğrenme için teşvikler sağlanması

NAESP (2002) adlı çalışmada okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile ilgili altı standart belirlenmiş, bunların her birinin altında bir takım stratejilerden söz edilmiştir. Buna göre okul liderlerinden gerçekleştirmeleri beklenenler şunlardır (Toker, 2007 s:32):

1. Okulu, öğrenciler ve yetişkinler için bir öğrenme merkezi haline getirmeye öncülük eder.
2. Bütün öğrencilere ve yetişkinlere ilişkin olarak akademik ve sosyal boyutlarda yüksek beklentiler oluştururlar.
3. Öngörülen akademik standartlara uygun olarak öğretimin içeriğini oluşturur ve öğretimi gerçekleştirirler.
4. Öğrenci ve yetişkinler için “sürekli öğrenme” anlayışına dayalı bir okul kültürü oluştururlar.
5. Öğretimi iyileştirmek için mevcut durumu teşhis ve değerlendirmede çeşitli araçlar kullanırlar.
6. Öğrenci ve okulun başarısını artırmak için okul toplumunun etkin bir üyesi olarak sorumluluk üstlenirler.

Yukarıdaki sınıflamalardan görüldüğü üzere birçok araştırmacı, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin olarak birbirine benzer ya da farklı boyut ve davranışlar üzerinde durmuşlardır. Hemen hemen hepsinde okulun amaçlarının belirlenmesi, tüm okul üyeleri için olumlu bir ortam oluşturulması, öğretimin iyi bir şekilde yönetilmesi gerektiği görülmektedir. Özetle okul yöneticilerinin iyi bir öğretim lideri olarak değerlendirilebilmeleri için bazı bilgi temellerine ve becerilerine sahip olması, okulda bunları yerine getirmesi beklenmektedir. Bu çalışmada da

şimdiye kadarki sınıflamalardan yararlanılarak okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları aşağıdaki gibi boyutlandırılmıştır:

- Yönetim becerileri boyutu
- Eğitim-öğretim süreci boyutu
- Öğretmen geliştirme boyutu
- Okul ortamını geliştirme boyutu

1.2.2.1 Yönetim Becerileri

Her örgüt gibi okulların da öncelikle ulaşmak istedikleri belli amaçları vardır. Okulun amaçları okulun gerçekleştirmek istediği vizyonla uyumlu olmalı ve bu vizyonu kapsamalıdır. Bir okulda öncelikli konulardan biri, öğretmenlerin neleri öğretmesi gerektiği ve öğrencilerin de neleri öğrenmesi gerektiği konusunda açık öğrenme amaçlarının belirlenmesidir. Amaçların belirlenmesi okul müdürünün yalnız başına yapması gereken bir görev değildir. Bu süreç öğretmenlerin, ailelerin, toplumun belli kesiminden üyelerin ve hatta öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilebilir. Çünkü bu grupların tüm öğrenme süreçleri üzerinde güçlü bir etkisi vardır.

Etkili okullarda okul yöneticileri, okul amaçlarıyla, özellikle de okulun akademik amaçlarıyla büyük ölçüde bütünleşmiş olup eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir.

Bu süreçte okul yöneticisinin öğretim liderliği rolü, öğretim amaçlarını belirleyerek işgörenlerin bu amaçlara yönelmelerini sağlamaktır (Gümüseli 1996:39, Şişman 2004:76).

Ayrıca bu boyutta iyi bir öğretim liderinin;

- Öğretmenlerine eşit davranması
- Yeni göreve başlayanlara uyum çalışması düzenlemesi
- Öğretmenlerine karşı anlayışlı olması
- Okulda olanlardan haberdar olması,

- Personeliyle iletişim içinde olması,
- Okulda herkesin fikrine önem vermesi
- Rehberlik çalışmalarını sağlıklı bir şekilde yürütmesi beklenmektedir.

1.2.2.2 Eğitim Öğretim Süreci

Eğitim örgütünün var oluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Eğitim programı bir bakıma okulun üretim planıdır. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmek demektir (Başaran 1994: 81).

Okulda planlama yapma, öğrenci başarısını arttıracığı için öğretimsel liderliğe büyük katkısı vardır. Planlama yapma, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, bunların sürekli olarak göz önünde tutulması ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak durumların oluşturulmasına yardım eder. Okul programları planlanırken öğrenci, aile-veli, okul çevresi, iş dünyası, ülke ve küreselleşen dünyanın beklentileri dikkate alınmalıdır (Şişman 2004: 85).

Okulda okul yöneticisinin varlık nedenlerinden biri ve en önemlisi, okul programının işleyişinin yönetimidir. Öğretimsel liderlik de esas itibarıyla yöneticinin, okul programına ve öğretim- öğrenme sürecine liderlik etmesidir (Şişman 2004: 83).

Öğretimsel liderliğin bu boyutu özellikle eğitim programı ve öğretimle ilgili alanlarda öğretmenler ile birlikte çalışmayı içerir. Eğitim programı ve öğretimi yönetmede birbirleriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar:

- Başarıyı sağlamak için ders sürecini öğretmenlerinden fikir alarak düzenleme
- Ders sürecini denetleyerek geri bildirim verme
- Toplantılara katılarak alınan kararların uygulanmasını sağlama
- Öğrenci başarısını sürekli olarak izleme
- Öğrenme yetersizliği ve sorunu yaşayan öğrencilere yönelik önlemler alma
- Üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme

- Okul gelişim yönetim ekibinin çalışmalarını destekleme olarak sıralanabilir.

1.2.2.3 Öğretmen Geliştirme

Eğitimde işgörenlerin sürekli bir yetişme süreci içinde yaşamaları diğer mesleklere nazaran daha büyük bir önem taşımaktadır. Hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında özellikle öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri mesleki bir zorunluluk olmaktadır (Başaran 1994: 138).

Okul yöneticisi, öğretmenlere yararlı olacak öğretimsel kaynakların farkında olması gereken bir öğretimsel lider olarak öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerini sağlamaya dönük bazı etkinlikleri gerçekleştirebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinlikler; okul içinde ya da dışında bazı hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda düzenlenecek konferans, seminer vb. etkinlikler biçiminde gerçekleştirebileceği gibi öğretmenleri ilgilendiren bazı konularda eğitim fırsatlarından öğretmenleri haberdar etme biçiminde de olabilir (Şişman 2004: 99).

Etkili bir hizmet içi eğitim, öğretmenlerin değişik ihtiyaçlarını karşılamalarında, yeni bilgileri öğrenmelerinde ve değişim sürecini hızlandırmalarında ivme katıcı roller üstlenmektedir. Her yenilik ve değişim süreci öğretmenlere yeni yöntemleri tanıma, yeni ders notları hazırlama ve yeni kaynakları tarama gibi sorumluluklar getirmektedir (Demirel,1997:151). Mesleki gelişmeye yönelik olanakları öğretmenlere duyurma ve gerekli hizmet içi etkinliklerin düzenlenmesini sağlama okul yöneticilerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır (Hallinger & Murphy 1985: 223: Akt: Aksoy ve Işık, 2008:24).

Öğretmenlerin görevlerinde başarılı olabilmeleri için eğitim ve öğretim alanındaki yenilikleri, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izlemeleri ve okulda karşılaştıkları eğitim sorunlarının çözümünü sağlayacak yeni yöntemleri öğrenmeleri ile olanaklıdır.

Bu boyutta yer alan görevler;

- Eğitim öğretimle ilgili gelişmeleri öğretmenlerle paylaşma
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini teşvik etme

- Öğretime ilişkin sorunları olan öğretmenlere yardım etme
- Mesleklerinde başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesini teklif etme
- Öğretmenin uzman olduğu alanlarda diğer meslektaşlarına seminer, kurs vb vermesini sağlama
- Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesini sağlama olarak sıralanabilir.

1.2.2.4 Okul Ortamını Geliştirme

Okulun öğrenme iklimi büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumlarından oluşur. Klasik okul yöneticisi olmak yerine öğretimsel lider olmayı isteyen okul yöneticileri; öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli personel ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu biçimlendiren kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler (Gümüşeli, 1996: 60).

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

Olumlu öğrenme iklimi için sınıf ortamının da öğrenmeye uygun hale getirilmesi gerekir. Uyanıklık açısından zengin bir ortama sahip olan çocuklar bu tür çevre düzeni olmayan çocuklardan daha fazla öğrenirler (Braham, 1996: 41; Akt: Aksoy, 2006 s:43).

Etkili okulda bulunan öğretmen ve yöneticiler okulu geliştirme ve okulun amacı olan öğrenci başarısını artırma konusu üzerinde odaklanmışlardır. Oluşturulan çalışma

gruplarıyla sağlıklı bir okul iklimi ve ortak bir bilinci geliştirmek amaçlanmaktadır. Böylece eğitim– öğretime ilişkin kolektif amaç oluşturulmaya çalışılmaktadır (Çelik, 1999: 38).

Aynı şartlarda öğretmenler güvenli, özgür, dürüst, takdir edilen ve zaman zaman düşüncelerinin alındığı bir ortamda daha başarılı olurlar. Bu konu, yapılan araştırmalarda da önemle vurgulanmaktadır (Cafıoğlu, 1994: 52). Eğitim ve yönetim sürecine katılanların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin birbirinden çok farklı olması, eğitim kurumlarının örgüt iklimini oluşturan özelliklerdir (Bilgen, 1990: 2).

Bu boyutta yer alan görevler;

- Okulda takım çalışmalarını destekleme,
- Okulu ile gurur duyduğunu uygun ortamlarda ifade etme,
- Okulun örgütsel değerlerinin çağın gereklerine göre geliştirilmesini sağlama
- Okulda öğrenmenin bir değer olması için çabalama,
- Okul iklimini bozan olumsuz durumların giderilmesi için gerekli çabayı gösterme,
- Okul – aile işbirliğine önem verme,
- Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabileceği ortamlar hazırlama olarak sıralanabilir.

1.2.2 Öğretimsel Liderliği Sınırlayan Etkenler

Bir yönetim uzmanı olmayı gerektiren öğretim liderliği, öğretim ve öğrenme üzerine odaklandığından; okul misyonunu belirleme, öğretimsel programı yönetme ve okulun öğrenme iklimini geliştirme üzerine kurgulanır.

Gümüşeli (1996:201-209), öğretim liderliğini sınırlayan etkenleri, bürokratik ve yasal engeller, zaman sınırlılığı, müdür rolüne ilişkin farklı beklentiler, öğretim liderliği konusunda eğitim eksikliği, vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği ve kaynak yetersizliği başlıkları altında incelemiş ve okul yöneticisinin öğretim liderliği

davranışlarını göstermesini engellediğini savunmuştur. Öğretim liderliğini sınırlayan bu faktörleri aşağıdaki gibi daha açık olarak tanımlamak mümkündür.

- **Bürokratik ve yasal engeller**

Eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin bazıları, müdürün liderlik tutumunu olumsuz yönde etkileyen engellerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerinden yönetilen sistemlerde bu durum daha etkili bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Çünkü merkezden yönetim bir bakıma müdürü daha çok formal bir lider olarak davranmak zorunda bırakmakta, informal liderlik özellikleri göstermesine ortam yaratmamaktadır (Bursalıoğlu, 1991:80).

Örneğin iyi bir öğretim lideri olan okul müdürü çalışmalarında başarılı olduğunu düşündüğü öğretmenini değişik şekillerde ödüllendirmelidir. Fakat mevcut yönetmelik gereği okul müdürü bunu sadece bağlı olduğu sicil amirlerine teklif edebilir. Üst merciler uygun görürse öğretmen ödüllendirilebilir.

- **Zaman sınırlılığı**

Açıkalın'ın (1994) da belirttiği gibi; iyi yetişmiş; yetkin, liderlik özelliklerine sahip yöneticiler, büyük ölçüde zamana hükmetmek konusunda üst düzeyde yeterlilikleri olan kişilerdir. Zamana hükmetmek, zamanı kontrol altına almak yönetmek demektir. Zamanı yönetmek olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilmektir. O halde öğretim lideri olan müdürler zamanı kullanırken önceliği eğitim programına ve eğitime vermeyi başarabilen kişilerdir.

Yapılan araştırmalar, yöneticilerin günlük zamanlarının çoğunu, eğitimle doğrudan ilgili olmayan bazı rutin işlere ayırdıklarını göstermektedir. Bu işlerin başında; okula kaynak sağlama, alt yapı sorunlarıyla ilgilenme, ziyaretçileri kabul etme, çeşitli toplantılara katılma, telefon görüşmeleri, yazışmalar vb. sayılabilir.

- **Öğretim liderliği konusunda eğitim eksikliği**

Eğitmcilerin çoğu okul müdürlerinin önceden öğretmen olduğundan dolayı, öğretim liderliği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarını varsayarlar. Hâlbuki öğretmenlik ve okul yöneticiliği birbiri ile ilişkili fakat çok farklı davranışlar

gerektirir. Bu nedenle bir kişinin öğretmen olarak yetişmesi ve çalışması onun okuldaki öğretimini analize etme; eğitim programını geliştirme, koordine etme ve uygulamasını kontrol etme gibi davranışları göstermesini garanti etmez (Gürsun, 2007:54).

Yönetim biliminin eğitime uygulanmasından meydana gelen eğitim yönetimi gelişmiş ülkelerde eğitimin bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmiştir. Buna karşılık ülkemizde uygulanan eğitim sisteminde önemli olan öğretmenliktir. Bu durumun günümüze kadar yaşatılması sistem ve kurumlardaki hiyerarşi, statü, rol kavramlarını zedelediği gibi uzmanlık niteliklerine sahip olarak görev yapmasını sınırlayan etkenler içerisinde, en önemli rolün yetişme eksikliğinin olduğu görülmektedir.

- **Vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği**

Müdürlerin öğretim liderliğini engelleyen etkenlerden bir diğeri de müdürün kişilik özelliklerinden kaynaklanan vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğidir. Bu nedenle birçok yazar liderlik konusunda insanın en büyük düşmanının kendisi olacağını ileri sürerler. Yapılan araştırmalar, diğer liderlik türlerinde olduğu gibi, öğretim liderliğini de olumsuz yönde etkileyen kişisel özellikler içerisinde vizyon ve temel bilgi eksikliğini, risk almaya, uzun çalışma saatleri geçirmeye, sürekli gelişmeye ve yetki aktarmaya karşı isteksizlik gibi özelliklerin takip ettiğini göstermektedir.

- **Kaynak yetersizliği**

Eğitim sisteminde çoğu işin yapılması paraya dayanır. Bu da eğitimin etkili yapılabilmesi için yeterli miktarda harcama yapmayı gerektirir. Eğitim harcamaları, eğitim kesimine ayrılan tüm parasal kaynaklardır. Bu kaynaklardaki eksiklikler yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarını kısıtlayacaktır.

1.3.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretimsel liderlik alanında yapılmış olan araştırmalar yer almaktadır. Daha önce belirtildiği gibi öğretimsel liderlik alanında yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Bütün araştırmalara burada yer vermek olanaksız olduğu gibi aynı zamanda araştırmanın amaç ve kapsamı bakımından da gereksizdir. Bunun için

yalnızca son yıllarda yapılan ve bu araştırmayla yakından ilgisi bulunan araştırmalar seçilerek özetlenmiştir.

1.3.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de, eğitim yönetimi, liderlik, alanında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Öğretim liderliğini doğrudan konu olarak ele alıp inceleyen ulaşılabilir kaynaklar: Bu araştırmalardan ilki Bursalıoğlu (1975) tarafından gerçekleştirilen “Okul Yöneticisinin Yeterlikleri” adlı araştırmadır. Eğitim yöneticisinin yeterliklerini hizmet öncesi ve hizmet içi olmak üzere bir matriks düzeyinde inceleyen araştırma ile ilk öğretmen okulu müdürlerinin göstermesi gereken ve gösterdikleri yeterliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan “ İstanbul İlindeki İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim liderliği davranışları” adlı araştırma, Çalhan’ın (1999) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği” adlı çalışması, Çelik’in (2002) yapmış olduğu “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları (Adana il merkezi örneği)” çalışması, Büyükdoğan’ın (2003) “Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi” ve yine Gürsel’in (2003) “Endüstri Meslek Lisesi Yöneticilerinin Yeterliklerine Yönelik Bir Araştırma” ve Şişman (2004) tarafından “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarıyla İlgili Araştırma” çalışmaları yapılmıştır.

Gümüşeli (1996) araştırmasının evrenini İstanbul ilindeki 602 resmi ilköğretim okulu oluşturmuştur. 110 İlköğretim okulunu örnekleme almıştır. Yaptığı araştırma neticesinde; okul müdürlerinin algılarına göre, okul müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerinin, müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirildiği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Müdürlerin, Demografik değişkenlere göre öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin algıları onların öğretim liderliği görevlerini yürütürken örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenmedikleri yönündedir.

Balcı (1993) “Türkiye’deki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine göre değerlendirilmesi” adlı araştırmasında öğretmenlerin algılarına göre, test edilen 12

görev içerisinde gerçekleşme düzeyi bakımından ilk beş sıraya giren etkili yönetici davranışlarının şunlar olduğunu ortaya çıkarmıştır:

1. Öğretici başarısına önem verilmesi,
2. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin önem sırasına dizilmesi, uygulamaya konması,
3. Öğretim programlarının koordinasyonu,
4. Personelin okula bağlanmasını sağlama,
5. Öğretmenlerin ilgilerine eğilme.

Diğer yandan aynı bulgular en düşük düzeyde gerçekleşen müdür etkinliklerinin şu üç görevden oluştuğunu ortaya koymuştur:

1. Yöneticilerin öğrencilere daha çok zaman ayırabilmeleri için günlük bazı işlerini astlarına devretmeleri,
2. Yöneticilerin sınıfta olup bitenleri bizzat sınıfları ziyaret ederek bilmesi,
3. Sürekli öğrenci ile temas halinde olma.

Balcı bu bulgulardan yola çıkarak, okul müdürlerinin yönetsel işleri birinci planda aldıklarını, öğretim işlerini ve dolayısıyla öğretim liderliğini ikinci plana attıklarını ileri sürmüştür. Ayrıca; etkili okul araştırmalarının yöneticilerin asıl işinin öğretim liderliği olduğunu gösterdiğini vurgulayarak, belirlenen bu sonucun Türkiye'deki okullar açısından olumsuz olduğunu ifade etmiştir.

Şişman (1997) tarafından Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, öğretimsel liderlik davranış boyutları beş boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar:

- 1.Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi

4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi

5. Düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma şeklinde belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin, öğretim liderliği kapsamında yer alan davranışları ne ölçüde gösterdiklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

1. İlköğretim okullarında, okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin sonuçlar okullar genelinde, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılamalarına göre, okul müdürlerinin; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretim- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutları kapsamında yer alan öğretim liderliği davranışları, ortalama olarak okul müdürlerince “çoğunlukla” yerine getirilmektedir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ise öğretmenlerin algılamalarına göre ortalama olarak “ara sıra” gerçekleşmektedir.

2. İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılamalarının, müdürlerin yöneticilik kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye dönük olarak öğretmen algılarının müdürlerin yöneticilik kıdemine göre karşılaştırılması sonucu, kıdemli müdürlerin ortalamaları daha yüksek çıkmıştır.

3. İlköğretim okullarının, içinde yer aldıkları sosyo-ekonomik çevreye göre gruplandırılarak (merkez-kenar) okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılamalarının, okulun bulunduğu çevre yönünden karşılaştırılmasıyla; öğretmen algılarının, okulun bulunduğu çevre yönünden genelde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

4. İlköğretim okullarının, akademik başarıları yönünden, başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük okullar olarak sınıflandırılarak okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının söz konusu okul kümelerine göre karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuca göre; “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, akademik başarı düzeyi yüksek okullarda daha yüksek

olduğu tespit edilmiştir. Diğer davranış boyutlarına ilişkin, okulların akademik başarı düzeyine bağlı olarak karşılaştırılması sonucunda öğretmen algılamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Akgün (2001), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği” adlı araştırmasında;

1. Okulun Misyonunu Tanımlama boyutuna ilişkin olarak:

—Okul müdürlerinin, Okulun Amaçlarını Geliştirmede; öncelikli görevlerinin okulun amaçlarını Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda gerçekleştirmek olduğu; öğretmenleri bölgesel ve yerel özelliklerle ilgili amaçlar belirlemesi konusunda herhangi bir çalışmalarının olmadığı, asıl görevlerinin ilköğretimin amaçları doğrultusunda öğrencileri yetiştirmek olduğu; bölgesel ve yerel özelliklerle ilgili çalışmalarının daha çok öğrencilerin geldikleri sosyokültürel çevre ile ilişkilendirdiklerini bu yönde öğretmenleri teşvik ettikleri ve teşvik etmelerine rağmen yetersiz oldukları belirlenmiştir. Yine okul müdürlerinin; öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak üst düzeyde amaç belirlemedikleri, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için öğrenci başarısını artırmaya yönelik çalışmalar, hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirleme ile ilgili bir çalışmalarının olmadığı; bunun dışında amaçları geliştirici etkinliklere yer verdikleri ve yine bu yönde öğretmenleri teşvik ettikleri tespit edilmiştir.

— Okul müdürlerinin; okulların amaçlarını; öğretmenlere, öğrencilerine, velilere ve çalışan personele açıkladıkları; okulun amaçlarını, öğretmenlere sohbet ve kurul toplantılarında, velilere okul aile birliği toplantılarında, törenlerde ve veli-öğretmen görüşmelerinde, öğrencilere ise öğretmenler vasıtasıyla açıkladıkları belirlenmiştir.

2.Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme boyutuna ilişkin olarak;

— Okul müdürlerinin; Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmede; mevzuata uygun olarak gözlem yaptıkları; değerlendirmede okulun amaçlarını ölçüt aldıkları; değerlendirmede öğrencilerin yapmış olduğu ödev ve diğer çalışmaların dikkate almadıkları; öğretmenlerin değerlendirilmesinde onların belirgin güçlü ve zayıf yönlerini belirledikleri ve bunları sicil raporlarına yazdıkları yine sicil raporlarında

öğretmenlerin zayıf yönlerini çok az vurguladıkları; toplantı ve karşılıklı görüşmelerde gözlem sonrası öğretmenlere bilgi verdikleri tespit edilmiştir.

—Okul müdürlerinin, eğitim programını koordine etmede; eğitim programının okulda uygulanması sırasında koordinasyonu sağladıkları; okulda uygulanan programın etkililiği ile ilgili karar verirken okulda yapılan sınav sonuçlarından yararlandıkları; ders içi ve ders dışı eğitim etkinliklerinin amaçlarla tutarlı olmasını sağlamaya çalıştıkları; yapılan planların incelendiği ve bu planlara uygun olarak öğretim etkinliklerinin yürütülmesini kontrol ettikleri; materyallerin incelenmesi ve seçimi görevini öğretmenlere bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

—Okul müdürlerinin, Öğrenci Başarısını İzlemede; öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından çok az yararlandıkları; öğrencilerin başarıları hakkında öğretmenlerle konuşma yaptıkları; okuldaki eğitim etkinliklerinin başarıları hakkında öğretmen ve öğrencilere bilgi verdikleri; özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirledikleri ancak onlarla ilgili gerekli önlemleri alamadıkları; öğrenme yetersizliği olan çocuklar için belli etkinlikler düzenledikleri ve öğretmenleri teşvik ettikleri; özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesinde herhangi bir çalışmalarının olmadığı ancak öğretmenleri teşvik ettikleri belirlenmiştir.

3. Olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ilişkin olarak;

— Okul müdürlerinin, öğretim zamanını korumada; ders zamanında eğitim ve öğretim faaliyetlerini kesecek bir davranışta bulunmadıkları; öğretim zamanının etkili olarak kullanılmasını yeterince kontrol edemedikleri belirlenmiştir.

—Okul müdürlerinin, varlığını hissettirmede; ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini kabul ettikleri ancak görüşmek için sınıf ziyaretlerini çok az yerine getirdikleri; ders dışı eğitim etkinliklerine katıldıkları; derslerin boş geçmesini önledikleri tespit edilmiştir.

—Varlığını hissettirme ile ilgili olarak; okul müdürlerinin, varlığını daha çok davranışları ile hissettirdikleri, makam odasının dışında okulun her yerinde görünür

kişi oldukları, diktatör bir anlayışta olmadıkları yönünde okul müdürleri ve öğretmenlerin görüş birliği içinde oldukları tespit edilmiştir.

—Okul müdürlerinin, öğretmenleri çalışmaya özendirmede; öğretmenlerin gösterdiği çaba ve başarıları çevreye açıkladıkları ve övdükleri; öğretmenlerin başarılarını özlük dosyalarına işleme davranışını çok az yerine getirdikleri; öğretmenlerin özel çabalarını ödüllendirdikleri saptanmıştır.

— Okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamada; öğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar ettikleri; hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bulunmadıkları ancak bu konuda öğretmenleri teşvik ettikleri; öğretmenlere kaynak sağlamak için çaba sarf ettikleri ancak kaynak kişi olarak yeterli davranışı gösteremedikleri; öğretim konusunda öğretmenlerle görüşmeye zaman ayırdıkları; yeterince hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmadıkları tespit edilmiştir.

— Okul müdürlerinin, akademik standartlar geliştirme ve uygulamada; öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için belirli standartlar belirlemedikleri ve öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesi davranışını yeterince yapmadıkları; öğretmenleri derse zamanında başlamaya ve ders süresince öğretim etkinliklerinde bulunmaya teşvik ettikleri ve okulun eğitim standartlarını gerçekleştiren öğretmenleri destekledikleri belirlenmiştir.

— Okul müdürlerinin, öğrencileri öğrenmeye özendirmede; öğrenci başarılarını ödüllendirdikleri; öğrencilerin başarılarından velileri haberdar etme davranışını yeterince yerine getirmedikleri saptanmıştır.

— İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin; okul müdürlerinin, öğretimsel liderliğe ilişkin gösterdikleri davranışlarla ilgili görüşler arasında genellikle fikir birliği içinde oldukları tespit edilmiştir. Ancak, “Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutunda belli görev boyutlarına ilişkin davranışlarda farklı görüşler belirtmişlerdir. Bunlar:

- “Varlığını Hissettirme” görev boyutu içerisinde; okul müdürleri görüşmeye zaman ayırdıklarını ve görüşmek için sınıfları ziyaret ettiklerini ifade ederken;

- “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlama” görev boyutu içerisinde; okul müdürleri, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmadıklarını belirtirken, öğretmenler, okul müdürlerinin bu tür etkinlikleri yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.
- “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” görev boyutu içerisinde; “öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesi” etkinliklerinde okul müdürleri, bu tür davranışları gösterdiklerini belirtirken; öğretmenler, okul müdürlerinin yetersiz olduklarını ve bu tür davranışları kendilerinin yaptıklarını ve okul müdürlerine bu konularda danışmanlık yaptıklarını belirtmişlerdir.

4. Resmi ve özel ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, özel ilköğretim okullarının;

— “Öğrenci Başarısını İzleme” görev boyutu içerisinde; özel eğitimle ilgili etkinliklerde yetersiz oldukları,

— “Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme” görev boyutu içerisinde; ödüllendirme etkinliklerinde, “Öğretmenlerin Mesleki Gelişmelerini Sağlama” görev boyutu içerisinde; kaynak sağlayıcı ve kaynak kişi olarak okul müdürü davranışlarında ve “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” görev boyutu içerisinde; velilerle ilişki kurma etkinliklerinde özel ilköğretim okulu müdürlerinin daha yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Taş (2000), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Burdur-Isparta İlleri Örneği)” adlı araştırmasında; okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için okul yöneticilerinden öğretim lideri olarak pek çok rolü yerine getirmeleri beklendiği ortaya çıkarılmıştır. Okul yöneticisinin rolleri olarak; okul misyonunu tanımlama, okulda kaynak ve mesleki gelişimi sağlama, öğretim kaynağı ve öğretimi oluşturma belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

— Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre öğretim liderliği rollerinden; kaynak ve mesleki gelişimi sağlayıcı olma boyutundaki davranışlardan, yeni göreve başlayan öğretmenin yetişmesi için ortam ve imkânı her zaman sağlar.

— Her iki gruba göre yöneticiler, öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimi için ortam hazırlamayı çoğu zaman gerçekleştirmektedirler.

— Yine öğretmenlere göre yöneticiler öğretim kaynağı ve öğretimin yöneticisi olmada öğretim liderliği rollerinden; personel değerlendirmede öğretmeni mesleğindeki başarısı ve kişiliği ile bütün olarak değerlendirme davranışını, öğretmenlere göre yöneticiler nadiren yerine getirirken, yöneticilere göre, derslere girme ve örnek dersler verme davranışını ara sıra gerçekleştirmektedirler.

Polat (1998) “İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri (Kars Örneği)” adlı araştırmasında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolüne ilişkin, öğretmenlerin algı ve beklenti düzeyleri araştırılmıştır.

Araştırmada; öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Uygulanan araştırma bulgularına göre en düşük puanı “sınıflarda örnek dersi vermek”, yüksek puanı ise “okul içinde kendisine rahatça erişebilmek” maddesi almıştır. Öğretmen algıları yaş, cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen beklentilerinden en yüksek puanı “eğitim-öğretim programlarının gerçekleştirilebilmesi için en uygun ortamı hazırlama” maddesi almıştır. Öğretimsel liderlik konusunda öğretmen beklentileri, kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

İnandı ve Özkan (2006) tarafından yapılan araştırmada resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları gösterir konulu araştırma sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri tüm boyutlarda farklılık göstermiştir. Belirtilen on boyutun tamamında yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını “sık sık” ve “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarından öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını diğer kıdem grubu öğretmenlerine göre daha fazla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

1.3.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hallinger (1985) tarafından yapılan araştırmada on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya göre müdürlerin öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki müdürlük deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmüştür. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır(Aksoy ve Işık, 2008).

Smith ve Andrews' in 1989 yılında yaptıkları araştırmanın amacı öğretmen ve öğrenci algısına göre okul müdürünün etkili öğretim liderliği davranışlarını belirlemektir. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrenciler bakımından “güçlü” öğretim liderliğinin en büyük göstergesi okul müdürünün “sürekli göz önünde olma” özelliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından etkili öğretim lideri olarak algılanan okul müdürlerinin zamanlarının yüzde 93 ünde “varlıkları hissettirdikleri” ortaya çıkmıştır(Aksoy, 2006:55).

Jenkins da çeşitli araştırmacıların çalışmaları ile kendi çalışmasını bir araya getirdiğinde okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken liderlik yeterliklerinin, değişen koşulların etkisiyle okul müdürlerine yüklenen yeni rolleri belirleyecek şekilde bir değişme ve gelişme içinde olduğunu vurgulamaktadır. Jenkins, okul liderinin özelliklerini ortaya koyan listesine göre okul müdürü; ileriye gören, yetkilendiren, takım kuran, bürokrasiyi kıran, bilgi yayan, personeline ilgi gösteren ve değer veren, güçlü bir öğretim liderliği sergileyen, tutarlı bir bütünlük arzu eden,

yüksek kalite isteyen, kültür yaratan, öğrenme felsefelerini açıklayan, okul toplumu ve çevresini memnun eden kişidir (Aksoy, 2006:55).

Krug tarafından yapılan araştırmada etkili öğretim liderliği ve öğrenme ikliminin öğrenci öğrenmesi üzerinde ne ölçüde etkisinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim liderliği davranışları; okul misyonunun tanımlanması, program ve öğretimin yönetimi, öğretimin denetimi, öğrenci ve öğretmen gelişmesine öncülük, öğrenme ikliminin geliştirilmesi olmak üzere beş boyutta toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek, müdürlerin kendilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılamaları ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir bağ bulunmuştur (Aksoy, 2006:56).

Wildly ve Dimmock Batı Avustralya'daki ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, araştırmacılar yaptıkları çalışmada beş soruya cevap aramışlardır (Aksoy, 2006:55).

1. Müdürlerin öğretim liderliği ile ilgili sorumlulukları üstlenme dereceleri nedir?
2. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği algıları ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği algılarından farklı mıdır?
3. Öğretim liderliği yetkileri hangi oranda kimlere devredilmektedir?
4. Müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin kendi algıları diğer işgörenlerin algılarından farklı mıdır?
5. Müdürlerin öğretim liderliği algıları okul büyüklüğüne göre değişiklik göstermekte midir?

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçek yardımıyla toplanmış aritmetik ortalama, standart sapma, Scheffe'nin f testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucu şöyle özetlenmiştir.

1. Öğretim liderliği her düzeydeki personeli ilgilendiren paylaşılmış bir sorumluluk alanı olarak kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak müdür ve müdür yardımcılarının öğretim liderliğinde direkt olarak bir rol almadıkları öğretim liderliğine ilişkin temel

sorumlulukları bölüm düzeyinde bölüm başkanı ve öğretmenlerin üstlendikleri anlaşılmıştır.

2. “Eğitim programını yönetme” ile “dönüt sağlama ve değerlendirme” görevleri müdürler tarafından en az ilgi gören görevler olarak algılanmışlardır. Bu görevlerin daha çok bölüm başkanları ve öğretmenler tarafından yerine getirildiği ortaya çıkmıştır.

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

Blase ve Blase (1999)'in araştırmasında; müdürlerin öğretimsel liderliklerinde kullandıkları stratejileri ve müdürlerin öğretmenleri nasıl etkilediği incelenmiştir. Nitel olarak yapılan araştırmada veriler, ABD'nin güneydoğusu, orta batısı, kuzeybatısında bulunan toplam 800 öğretmenden elde edilmiştir. Açık uçlu sorularla: öğretmenlerin müdürlerin kendi sınıf öğretmenlerine ve bu özelliklerin onların nasıl etkilediğini belirleme ve detaylı olarak tarif etme olanağı sağlanmıştır (İnceler, 2005:77).

Verilerin analizi sonucunda 11 stratejiyi içeren iki ana başlık bulunmuştur. Bu stratejiler ayrıca öğretimsel liderlikte yansıtıcı büyüme modelinin oluşturulması için kullanılmıştır. Bulgular sonucunda bu stratejiler ve öğretmenlerin bu stratejilere yükledikleri anlamlar vurgulanmıştır. Bunlar;

1- Öğretmenlerin mesleki gelişimini arttırma ile ilgili:

a) Öğretmen ve öğrenme ile ilgili çalışmaları destekleme,

b) Eğitimciler arasındaki işbirliği çabalarını destekleme,

c) Eğitimciler arasında gelişimin desteklenmesini sağlama,

d) Programların yeniden oluşturulmasını cesaretlendirme ve destekleme,

- e) Hizmet içi eğitim programlarının tüm aşamalarında yetişkinlerin öğrenmeleri, mesleki açıdan gelişmelerini ve kendilerini yetiştirme ile ilgili prensipleri uygulama,
- f) Öğretimsel karar süreçlerini araştırmaları destekleme.

2- Öğretmenlerle Yansıtmayı artırma için konuşma:

- a) Önerilerde bulunma,
- b) Geribildirim sağlama,
- c) Model olma,
- d) Fikirlerini alma,
- e) Yüceltme, ödüllendirme, şeklinde bulunmuştur.

Daresh & Ching Jen tarafından 1985 yılında ABD'nin Ohio bölgesinde yapılan ve rastgele yöntemle seçilen 200 lise örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada ilgili okul müdürlerinin ve seçilen bölüm başkanlarının, kendileriyle ilgili öğretim liderliği davranışlarını nasıl algıladıkları belirlenmek istenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yöneticilerin kendileri ve okulları hakkında bazı sorular, ikinci bölümde de okulun kalitesiyle alakalı 28 sorudan oluşan sorular, üçüncü bölümde ise yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili bulunan 30 soru yer almıştır (Arın, 2006:66).

Yapılan araştırma sonucunda ikinci bölümden elde edilen bulgulara bağlı olarak okullar, orta dereceli etkili ve etkili olmayan okullar olarak gruplandırılmıştır. Yapılan bu gruplamaya dayalı olarak okulların yöneticileri, öğretim liderliği davranışları yönünden birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu davranışlarla okulun büyüklüğü, yöneticilerin yöneticilik kıdemi, okulun müdür yardımcısı sayısı gibi değişkenler arasında ilişkiler aranmıştır. Üçüncü bölümde yer alan davranışlar karşısında her bir davranışın gerçekleşme sıklığı, likert tipi ölçeğe göre derecelendirilmiştir. Tüm bu değerlendirmeler sonucunda yapılan karşılaştırmalarda, okul grupları arasında yöneticilerin öğretim liderliği davranış yönünden farklılıklar bulunmuştur. Sonuçlar yönünden etkili okullarla diğer gruplarda yer alan okullar karşılaştırıldığında yöneticilerin öğretim liderliği davranışları, etkili okullar lehine

daha yüksek çıkmış ve öğretim liderliğinin, okulun etkinliğinde kritik bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır (Arın, 2006:67)

Molina (1995)'nin araştırmasında, okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmada, toplumsal, ekonomik, ailesel ve demografik yönlerden meydana gelen değişmelerin, yeni liderlik biçimlerini de gündeme getirdiği belirtilerek, okul reformlarında yöneticilerin mesleki yönden geliştirilmelerinin esas olduğu ileri sürülmüştür. Araştırmanın verileri; 3 müdür ve 16 öğretmenle görüşme ve gözlem yaparak elde edilmiştir. Okul yöneticilerine uygulanan hizmet içi eğitim programı öncesinde ve sonrasında yapılan ölçek sonuçlarına göre, liderlik davranışlarında anlamlı farklılık meydana geldiği saptanmıştır (Yılmaz,2007:36).

Brunn (1996)'un araştırmasında, New Jersey 'in merkez ve kenar mahallelerindeki devlet ilkokullarında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları incelenmiştir. Etkili bir okulda yöneticinin okuldaki günlük etkinliklerde önemli bir rolünün olabileceği ileri sürülerek, yöneticilerin liderlik biçiminin, öğrenme konusunda bir etken olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonunda okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği davranışlarının, okulun öğretim kadrosunu da etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmada okul müdürünün göstereceği liderlik biçiminin, olumlu yönde etkileri olabileceği gibi öğrenci, öğretmen, aileler ve toplum açısından olumsuz bazı etkilerinin de olabileceği belirtilmiştir (Yılmaz,2007:37).

Yapılan başka bir araştırmada Wongtrakool tarafından 1996 yılında Tayland'da yapılmıştır. Araştırmada özel ilkokullardaki okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin olarak 101 okuldan 639 öğretmene görüşleri sorulmuştur. Araştırma beş boyut (program, öğretim, yönetim, okul iklimi ve okul- toplum ilişkileri) ve kırk bir davranış üzerinden yapılmıştır. Öğrenci başarı ölçütü olarak ise ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda başlıca şu sonuçlara varılmıştır. Yöneticilerin algılarına göre öğretim liderliğinin davranış boyutlarının önem sıralamasında ilk sırada yönetim son sırada ise aile ve toplum ilişkileri yer almıştır. Öğretmenlerin algılarına göre ise müdürlerin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının önem sıralaması, yine aynı

yöneticilerde olduğu gibi ilk sırada yönetim son sırada ise aile ve toplum ilişkileri biçimindedir. Beş boyuta yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılar yönünden gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yöneticinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde ilişkiler bulunmuştur (Yılmaz, 2007:37).

Cotton (2003)'un, "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Yeterliği: Mesleki Gelişim Gereksinimlerinin Hazırlığı ve Devam Etmesi" adlı araştırmasının genel amacı; Virginia'daki ilköğretim müdürlerinin öğretim liderliği yeterliklerinin müdürlükteki başarıları için ne kadar önemle algıladıklarını değerlendirmektir. Aynı zamanda, bu yeterliklerin her birinde bundan başka bireysel mesleki gelişim gereksinimlerinin derecesini göstermeyi planlamaktır (Yılmaz, 2007:37).

Palladino (1998)'nin bir çalışmasının biraz değiştirilmesiyle elde edilerek kullanılan ölçek, ilköğretim müdürlerinin tanımlanan öğretim liderliği yeterliğinin önemini algılamalarını ve her yeterlik alanında mesleki gelişim için müdürlerin ihtiyaçlarını saptamak için kullanılmıştır. Cotton (2003)'un araştırmasının bulgularına göre; müdürler öğretim liderliği yeterlik alanlarının öğretim liderliği rollerinde önemli olduğunu algılamışlardır. Bu önemli yeterlik alanları şunları kapsamaktadır: vizyon, misyon ve hedef saptamak; öğretmenleri ve öğretimi denetlemek; eğitim programını ve öğretimi düzenlemek; öğrenci ilerlemesini izlemek ve mesleki gelişmeyi desteklemektir. Beklenenden daha çok sayıda müdür, seminer toplantısının öğretim liderliğinin tüm alanlarında mesleki gelişimin en değerli kaynağı olduğunu, beklenenden oldukça az sayıda müdür ise kendi mesleki gelişimlerinin en değerli kaynağı olarak üniversite dersleri olduğunu saptamışlardır. Ayrıca müdürler, okulun hedefleriyle tutarlı mesleki gelişim faaliyetlerinin bilgi temellerini ve yeteneklerini arttırdığını, kişisel hedeflerini desteklediğini ve işlerine uygulanabilir olduğunu tespit etmişlerdir (Yılmaz, 2007:37).

BÖLÜM 2: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi ve uygulanması ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma mevcut olan durumu saptamaya yönelik olduğundan tarama modelindedir. Tarama modeli, “Resmi bir kuruluşun, yani kamu kuruluşunun ve benzerlerinin belli bir zamanda olay ve olguları doğal koşullar altında gerçek durumunu saptamak üzere, toplum evreninden seçilen bir örneklemde elde edilen verilere dayalı yapılan bir araştırma biçimidir” (Arseven, 2001:24). Bu araştırmada genel tarama modeli türlerinden, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1995,76-86). Araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine yönelik yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin göreve; öğretmen görüşlerinin branşlarına, kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına ve hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öğretmen ve yönetici görüşleri taranmıştır.

2.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009–2010 öğretim yılında Sakarya ilinde 470 ilköğretim okulunda görev yapan 6734 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan öğretmenlerin sayıca çokluğu, zaman ve maddi kaynakların sınırlı olması nedeniyle evreni temsil edecek örneklem belirlenmesi uygun görülmüştür.

Örneklemin seçiminde şu yollar izlenmiştir:

Örneklem seçiminde Kuramsal büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgede 50000 kişilik evrende %95’lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5’lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 381 kişi olarak belirtilmiştir (Balci, 1995). Ölçeklerin bir kısmının geri dönüşümünün sağlanamaması, eksik ve yanlış

doldurulma olasılıkları dikkate alınarak örneklem büyüklüğü 400 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın örnekleme küme örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Evrendeki okulların ilköğretim okulu olması benzer özellikler göstermesi nedeniyle her bir okul küme olarak kabul edilmiştir. Örnekleme girecek öğretmen sayısına ulaşılan kadar okullar belirlenmiştir.

Araştırmada eksik ve yanlış doldurmalarından dolayı 349 öğretmen ve 57 yöneticinin görüşü değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılarak görüşleri değerlendirmeye alınan öğretmen ve yöneticilerin; kıdem, branş, öğrenim durumu, öğretim şekli, öğretmen sayısı, öğretimsel liderliğe yönelik hizmet içi eğitim durumları aşağıdaki tabloda sayı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Kişisel Bilgileri

Demografik Özellik		N	%
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10 Öğretmen	15	3,7
	11-20 Öğretmen	103	25,4
	21-30 Öğretmen	112	27,6
	31 ve daha fazla öğretmen	176	43,3
Öğrenim Durumu	2 Yıllık Yüksek Okul	30	7,4
	4 Yıllık Fakülte	326	80,3
	Lisans Üstü	50	12,3
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	164	40,4
	11-20 yıl	149	36,7
	21 ve üzeri yıl	93	22,9
Branş	Sınıf Öğretmeni	186	45,8
	Ders Öğretmeni	163	40,1
Öğretim Şekli	Normal Öğretim	267	65,8
	İkili Öğretim	139	34,2
Öğretimsel Liderlik Hizmet İçi Eğitimi	Aldım	103	25,4
	Almadım	303	74,6

Tablo 1’de görüldüğü üzere, ölçeğin uygulandığı okullarda öğretmen sayısı; 1-10 arası olan okullarda çalışanlar 15 (%3.7), 11-20 arası olan okullarda çalışanlar 103 (%25.4), 21-30 arası olan okullarda çalışanlar 112 (%27.6), 31 ve daha fazla olan okullarda çalışanlar ise 176 (%43.3) olmak üzere toplam 406 kişidir. Öğrenim

durumları; ön lisans mezunu 30 (%7,4), lisans mezunu 326 (%80,3), 50 (%12,3) lisansüstü mezunu olmak üzere toplam 406 kişidir. Branş bölümünde görüldüğü üzere; sınıf öğretmeni 186 (%45,8), ders öğretmeni ise 163 (%40,1) olmak üzere toplam 349 kişidir. Öğretmen ve yöneticilerin kıdem durumlarında görüldüğü üzere; kıdemi 1-10 yıl olanlar 164 (%40,4), 11-20 yıl olanlar 149 (%36,7), 21 yıl ve üzeri olanlar 93 (%22,9) olmak üzere toplam 406 kişidir. Öğretim şekli bölümünde görüldüğü üzere; normal öğretimde çalışan 267(%65,8), ikili öğretimde çalışan 139 (%34,2) olmak üzere toplam 406 kişidir. Öğretimsel liderliğe yönelik hizmet içi eğitim bölümünde görüldüğü üzere; hizmet içi eğitim alan 103 (25,4), hizmet içi eğitim almayan 303 (%74,6) olmak üzere toplam 406 kişidir.

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ölçekle toplanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki yollar izlenmiştir:

Ölçeğin geliştirilmesinde konuyla ilgili alan yazın taraması yapılmış ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ölçek alan yazındaki yapılmış araştırmalar göz önünde bulundurularak alt ölçekler şeklinde belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçekte bulunan her bir boyut alt ölçek gibi düşünülmüştür. Boyutlar şöyledir: Yönetim becerileri, okul ortamını geliştirme, eğitim-öğretim süreci ve öğretmen geliştirmedir. Ölçek geliştirilirken öncelikle belirlenen bu boyutlara maddeler yazılmış, daha sonra bu maddeler kapsam geçerliliği için alanda beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen eleştiriler ışığında gerekli düzeltmeler yapılarak ölçek son şeklini almıştır (EK 1). Yapılan bu işlemler ölçeğin uygulanması için yeterli görülmüş gerekli izinler alınarak (EK2) ölçek 2009/2010 öğretim yılında seçilen örnekleme araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Ölçeğin ilk bölümü altı sorudan oluşan kişisel bilgiler, ikinci bölümü ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik 38 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümde ölçekteki her bir maddenin karşısında da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek için beşli bir seçenek verilmiş, bunlar en olumsuzundan en olumluşuna doğru; “hiçbir zaman”, “nadiren”, “ara sıra”, “çoğu zaman” ve “her zaman” (1-5) biçiminde derecelenmiştir.

Güvenilirlik çalışması için SPSS programı ile faktör analizi yapılmış olup, her boyut tek bir ölçekmiş gibi değerlendirilerek veriler analiz edilmiş, faktör yük değerleri .30 ve madde toplam korelasyonları ,20' nin altında olan ve ölçeğin yapısını bozan maddeler çıkarılmıştır. Faktör analizi ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

2.3.1 Faktör Analizi Sonuç ve Bulguları

Bu bölümde boyutlara ilişkin faktör analizi sonuç ve bulguları ölçekteki sıralamaya göre verilecektir.

Tablo 2: Yöneticilerin Yönetim Becerileri Boyutuna İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Sıra No	Yönetim Becerileri Boyutu Maddeleri	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
1	Okulda belirlenen vizyona ulaşılması için herkesi güdüler.	,663	,7566
2	Okul amaçlarının gerçekleşmesi için gerekirse risk almaya isteklidir.	,604	,7115
3	Tüm öğretmenlere eşit davranır.	,510	,6431
4	Yeni göreve başlayan öğretmenler için uyum çalışmaları düzenler.	,521	,6490
5	Öğretmenlerin sorunlarına karşı anlayışlıdır.	,559	,6786
6	Okulda neler olup bittiğini bilir.	,390	,5499
7	Öğretmenlerine yapıcı eleştirilerde bulunur.	,701	,7815
8	Öğretmenleriyle sürekli iletişim içindedir.	,643	,7410
9	Okulda herkesin fikrine önem verdiğini hissettirir.	,707	,7873
10	Okulda rehberlikle ilgili çalışmaların sağlıklı şekilde yürütülmesini sağlar.	,475	,6157
Açıklanan Toplam Varyans: 57,728			
Alpha: . ,8499		P<0.05	

Öğretmenlerin ve yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin görüşleri için ölçekte 10 madde yer almıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerlerinin tamamının ,30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Tek faktörün toplam varyansın % 57,728'ini açıkladığı için, ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmüştür.

Güvenirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .8499'dur. Buna göre ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 3: Yöneticilerin Okul Ortamını Geliştirme Boyutuna İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Sıra No	Okul Ortamını Geliştirme Boyutu Maddeleri	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
11	Okulda takım çalışmalarını destekler	,638	,724
12	Okulu ile gurur duyduğunu uygun ortamlarda ifade eder.	,635	,723
13	Okulun örgütsel değerlerinin çağın gereklerine göre geliştirilmesini sağlar.	,688	,760
14	Okulda öğrenmenin bir değer olması için çabalar.	,710	,775
15	Okul iklimini bozan olumsuz durumların giderilmesi için gerekli çabayı gösterir	,691	,759
16	Okul – aile işbirliğine önem verir.	,632	,714
17	Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabileceği ortamlar hazırlar.	,692	,762
Açıklanan Toplam Varyans: 66,951			
Alpha: . ,8634		P<0.05	

Öğretmenlerin ve yöneticilerinin okul ortamını geliştirme boyutuna ilişkin görüşleri için ölçekte 7 madde yer almıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerlerinin tamamının ,30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Tek faktörün toplam varyansın % 66,951'ini açıkladığı için, ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmüştür. Güvenirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .8634'dür. Buna göre ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 4: Yöneticilerin Eğitim-Öğretim Süreci Boyutuna İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Sıra No	Eğitim Öğretim Süreci	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
18	Başarının artırılması için gerekli ders materyallerini sağlamaya çabalar.	,627	,658
19	Derse zamanında girilip çıkılmasını ister.	,559	,515
20	Ders sırasında anons, duyuru gibi faaliyetlerden kaçınır.	,405	,511
21	Öğretmenlerin ders programlarını onlardan görüş alarak düzenler.	,466	,614
22	Öğretmenlerle doğrudan etkileşim için düzenli olarak toplantı yapar.	,554	,695
23	Okulda yapılacak ders dışı çalışmalarının öğretim zamanından ayrı bir zamanda yapılmasını sağlar.	,630	,669
24	Öğrenci başarısı için öğretmenlerin çalışmalarını sınıflarında izleyerek geri bildirim verir.	,648	,571
25	Çalışma zamanlarının çoğunu, okuldaki öğretimin geliştirilmesi için harcar.	,523	,666
26	Zümre ve şube öğretmenler kurul toplantılarına katılır.	,550	,664
27	Öğretmenler kurulunda alınan kararların uygulanmasını sağlar.	,687	,754
28	Eğitici kulüp çalışmalarının daha verimli geçmesi için tüm olanakları sunar.	,721	,622
29	Öğrenci akademik ilerleme durumunu izler.	,502	,695
30	Üstün akademik başarısı olan öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendirir	,577	,766
31	Okuldaki OGYE çalışmalarına önem verir.	,676	,705
32	Tüm öğrenme yetersizliği olan öğrenciler için gerekli etkinlikleri düzenler.	,691	,763
Açıklanan Toplam Varyans: 58,779 Alpha: .9018		P<0.05	

Öğretmenlerin ve yöneticilerinin eğitim-öğretim süreci boyutuna ilişkin görüşleri için ölçekte 14 madde yer almıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerlerinin tamamının ,30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Tek faktörün toplam varyansın % 58,779'unu açıkladığı için, ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmüştür. Güvenirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı ,9018'dür. Buna göre ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 5: Yöneticilerin Öğretmen Geliştirme Boyutuna İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Sıra No	Öğretmen Geliştirme Boyutu Maddeleri	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
33	Eğitim öğretimle ilgili gelişmeleri öğretmenlerle paylaşır.	,696	,745
34	Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini teşvik eder.	,732	,779
35	Öğretime ilişkin sorunları olan öğretmenlere yardım eder.	,642	,708
36	Mesleklerinde başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesini teklif eder.	,683	,744
37	Öğretmenin uzman olduğu alanlarda diğer meslektaşlarına seminer, kurs vb vermesini sağlar	,616	,692
38	Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesini sağlar.	,696	,753
Açıklanan Toplam Varyans: 67,748			
Alpha: .8753		P<0.05	

Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretmen geliştirme boyutuna ilişkin görüşleri için ölçekte 6 madde yer almıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerlerinin tamamının ,30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Tek faktörün toplam varyansın % 67,748'ini açıkladığı için, ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmüştür. Güvenirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .8753'dür. Buna göre ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir.

2.3.2 Ölçeğin Uygulanması

Hazırlanan ölçeklerin uygulanabilmesi için Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. İzin belgesi (EK2), araştırmanın ekler kısmında sunulmuştur. Çoğaltılan ölçekler, öğretmenlere araştırmacı tarafından bizzat ulaştırılarak cevaplandırılmaları istenmiştir. 400 ölçek öğretmenlere 100 ölçek yöneticilere dağıtılmış, dağıtılan ölçeklerden 349 tane öğretmenlerden 57 tane de yöneticilerden olmak üzere 406 tanesi geri alınabilmiştir ve analize dâhil edilmiştir.

2.3.2. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen sayısal veriler SPSS paket programına aktarılmış sonra elde edilen bilgiler çözümlenmiştir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel bilgi analizinde frekans ve yüzde kullanılmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla çapraz tablo (Crostab) analizinden elde edilen frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır. Görüşlerin homojen ya da heterojen yapıda olup olmadığı hakkında bilgi edinebilmek için standart sapmalara bakılmıştır. Ayrıca görüşler arasında anlamlı fark olup olmadığı .05 düzeyinde Chi-Kare ile test edilmiştir. Anlamlı farklar yorumlanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin, ortalama puanları arasında anlamlı farkların olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin ve yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme boyutlarına yönelik gerçekleştirdikleri yeterlilik ifadeleri aritmetik ortalamalarına göre boyut içerisindeki maddeler sıralanarak tablo haline getirilmiştir.

İlköğretim okulları yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme boyutlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin göreve, okulun öğretim şekline, öğretim liderliği ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre ortalama puanları arasında anlamlı farkların olup olmadığına ilişkin analizler t-testi ile yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Öğretmenlerin kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, öğrenim durumu değişkenleri için her bir boyuta ilişkin ortalama puanlar hesaplanarak, görüşler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey-b testi yapılmıştır.

BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulguların sunumunda her değişkene göre her bir boyut ayrı ayrı ele alınmış ve boyutlar yönetim becerileri, okul ortamını geliştirme, eğitim-öğretim süreci ve öğretmen geliştirme sırasıyla verilmiştir. İlköğretim okulları yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin göreve öğretmenlerin kıdeme, öğrenim durumuna, çalıştıkları okulun öğretim şekline, öğretmen sayısına ve öğretimsel liderlik ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre bulgular ve yorumlar açıklanmaktadır.

3.1 İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği Gerçekleştirme Düzeyine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Elde edilen verilere göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri boyutlara göre şu şekildedir:

3.1.1. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Tablo 6. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Soru	Görev	N	\bar{x}	SS	Pearson Chi-Square
1. Okulda belirlenen vizyona ulaşılması için herkesi güdüler.	Öğretmen	349	3,44	1,137	,028*
	Yönetici	57	3,77	,982	
2. Okul amaçlarının gerçekleşmesi için gerekirse risk almaya isteklidir	Öğretmen	349	3,50	1,044	,007*
	Yönetici	57	3,93	1,050	
3. Tüm öğretmenlere eşit davranır	Öğretmen	349	3,64	1,316	,001*
	Yönetici	57	4,33	1,058	
4. Yeni göreve başlayan öğretmenler için uyum çalışmaları düzenler.	Öğretmen	349	3,34	1,266	,001*
	Yönetici	57	3,96	1,149	
5. Öğretmenlerin sorunlarına karşı anlayışlıdır.	Öğretmen	349	3,84	1,148	,001*
	Yönetici	57	4,35	,896	

Tablo 6'nın Devamı

Soru	Görev	N	\bar{x}	SS	Pearson Chi-Square
6. Okulda neler olup bittiğini bilir.	Öğretmen	349	4,01	1,048	,072
	Yönetici	57	4,30	,844	
7. Öğretmenlerine yapıcı eleştirilerde bulunur.	Öğretmen	349	3,61	1,057	,013*
	Yönetici	57	3,96	,963	
8. Öğretmenleriyle sürekli iletişim içindedir.	Öğretmen	349	3,82	,993	,013*
	Yönetici	57	4,16	,882	
9. Okulda herkesin fikrine önem verdiğini hissettirir.	Öğretmen	349	3,62	1,104	,000*
	Yönetici	57	4,23	,926	
10. Okulda rehberlikle ilgili çalışmaların sağlıklı şekilde yürütülmesini sağlar.	Öğretmen	349	3,68	1,050	,017*
	Yönetici	57	4,02	,876	

P<0.05

*Anlamlı Fark Vardır

Tablo 6'ya göre ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri boyutunda yer alan davranışları öğretmen görüşlerine göre “yeni göreve başlayan öğretmenler için uyum çalışmaları düzenler” (madde 4) maddesi haricinde çoğu zaman gerçekleştirdikleri görülmektedir. Dördüncü soruya öğretmenler tarafından verilen cevaplar ise yöneticilerin bu davranışı ara sıra gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Yöneticiler ise yönetim becerileri davranışlarını çoğu zaman ve her zaman gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. İnandı ve Özkan (2006) tarafından yapılan resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim lideri adlı araştırmada bu bulguları desteklemektedir. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri tüm boyutlarda farklılık göstermiştir. Yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm boyutlar için “her zaman” ve “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bu boyutta yer alan sorulara verilen cevaplar içerisinde öğretmenlerin en çok gerçekleştiğini düşündüğü davranış $\bar{x}=4,01$ ortalama ile “okulda neler olup bittiğini bilir” ifadesidir. Yöneticilerin cevaplarında ise en yüksek ortalama $\bar{x} = 4,35$ ile öğretmenlerine karşı anlayışlı olma davranışıdır. Bu boyutta öğretmenler yöneticilerin

okulda her şeyden haberdar olma davranışını yüksek düşünürken yöneticiler ise kendilerini öğretmenlerine karşı anlayışlı olduklarını belirtmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde yönetim becerileri boyutunda yer alan okulda neler olup bittiğini bilme davranışı dışındaki maddelere verilen cevaplarda öğretmen ve yöneticiler arasında anlamlı farklılık vardır. Bu maddelere verilen cevaplarda yöneticilerin verdikleri cevaplar daha yüksek ortalamaya sahiptir.

3.1.2. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okul Ortamını Geliştirme Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

İlköğretim okulu yöneticilerinin okul ortamı geliştirme boyutuna yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okul Ortamını Geliştirme Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Soru	GÖREV	N	\bar{x}	SS	Pearson Chi-Square
11. Okulda takım çalışmalarını destekler	Yönetici	57	4,33	,932	,000*
	Öğretmen	342	3,77	1,070	
12. Okulu ile gurur duyduğunu uygun ortamlarda ifade eder.	Yönetici	57	4,19	,953	,015*
	Öğretmen	345	3,85	1,048	
13. Okulun örgütsel değerlerinin çağın gereklerine göre geliştirilmesini sağlar.	Yönetici	57	4,21	,840	,000*
	Öğretmen	346	3,74	,983	
14. Okulda öğrenmenin bir değer olması için çabalar.	Yönetici	57	4,18	,928	,043*
	Öğretmen	347	3,90	1,016	
15. Okul iklimini bozan olumsuz durumların giderilmesi için gerekli çabayı gösterir.	Yönetici	57	4,39	,881	,000*
	Öğretmen	347	3,87	1,011	
16. Okul – aile işbirliğine önem verir	Yönetici	57	4,32	,848	,019*
	Öğretmen	343	4,02	,898	
17. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabileceği ortamlar hazırlar.	Yönetici	57	4,16	,960	,002*
	Öğretmen	346	3,73	1,009	

P<0.05

*Anlamlı Fark Vardır

Tablo 7'ye göre öğretmenler, yöneticilerin okul ortamını geliştirme boyutuna yönelik davranışları çoğu zaman gerçekleştirdiklerini düşünmektedir. Yöneticiler ise bu boyuttaki davranışlarını her zaman gerçekleştirdiklerini düşünmektedir. Okul ortamını geliştirme boyutuna yönelik cevapların tümünde öğretmen ve yöneticiler arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bunun nedeni yöneticilerin kendilerini bu konuda yeterli görmeleri olabilir.

3.1.3. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim-Öğretim Süreci Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri.

İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim -öğretim süreci boyutuna yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri ve standart sapmaları aşağıdaki tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim-Öğretim Süreci Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Soru	GOREV	N	\bar{x}	SS	Pearson Chi-Square
18. Başarının artırılması için gerekli ders materyallerini sağlamaya çabalar.	Yönetici	57	4,07	,799	,000*
	Öğretmen	344	3,58	1,074	
19. Derse zamanında girilip çıkılmasını ister.	Yönetici	57	4,49	,759	,002*
	Öğretmen	340	4,14	,974	
20. Ders sırasında anons, duyuru gibi faaliyetlerden kaçınır	Yönetici	57	4,19	1,076	,003*
	Öğretmen	347	3,71	1,084	
21. Öğretmenlerin ders programlarını onlardan görüş alarak düzenler.	Yönetici	57	4,04	1,052	,013*
	Öğretmen	346	3,65	1,148	
22. Öğretmenlerle doğrudan etkileşim için düzenli olarak toplantı yapar.	Yönetici	57	3,88	,965	,092
	Öğretmen	348	3,64	1,007	
23. Okulda yapılacak ders dışı çalışmalarının öğretim zamanından ayrı bir zamanda yapılmasını sağlar.	Yönetici	57	4,18	1,002	,091
	Öğretmen	348	3,93	,985	
24. Öğrenci başarısı için öğretmenlerin çalışmalarını sınıflarında izleyerek geri bildirim verir.	Yönetici	57	3,46	1,070	,300
	Öğretmen	345	3,30	1,105	
25. Çalışma zamanlarının çoğunu, okuldaki öğretimin geliştirilmesi için harcar	Yönetici	57	4,25	,808	,001*
	Öğretmen	345	3,82	1,005	
26. Zümre ve şube öğretmenler kurul toplantılarına katılır.	Yönetici	57	4,35	,834	,000*
	Öğretmen	346	3,77	1,109	
27. Öğretmenler kurulunda alınan kararların uygulanmasını sağlar.	Yönetici	57	4,40	,821	,000*
	Öğretmen	347	3,94	,972	

Tablo 8'in Devamı

Soru	Görev	N	\bar{x}	SS	P
28. Eğitici kulüp çalışmalarının daha verimli geçmesi için tüm olanakları sunar.	Yönetici	57	4,07	,904	,001*
	Öğretmen	347	3,61	1,012	
29. Öğrenci akademik ilerleme durumunu izler.	Yönetici	57	4,11	,920	,016*
	Öğretmen	337	3,78	,941	
30. Üstün akademik başarısı olan öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendirir	Yönetici	57	4,18	,889	,001*
	Öğretmen	347	3,73	1,009	
31. Okuldaki OGYE çalışmalarına önem verir.	Yönetici	57	4,00	,866	,143
	Öğretmen	343	3,81	,973	
32. Tüm öğrenme yetersizliği olan öğrenciler için gerekli etkinlikleri düzenler.	Yönetici	57	3,75	,987	,096
	Öğretmen	348	3,51	1,048	

P<0.05

*Anlamlı Fark Vardır

Tablo 8'e göre öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim -öğretim sürecine yönelik davranışlarını çoğu zaman gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Yöneticiler ise “Çalışma zamanlarının çoğunu, okuldaki öğretimin geliştirilmesi için harcar”, “Zümre ve şube öğretmenler kurul toplantılarına katılır”, “Öğretmenler kurulunda alınan kararların uygulanmasını sağlar” “Derse zamanında girilip çıkılmasını ister” davranışlarını her zaman gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Bunun nedeni yöneticilerin bu davranışları yapmak zorunda olduklarını düşünmeleri olabilir.

3.1.4. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretmen Geliştirme Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri.

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmen geliştirme boyutuna yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo9. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretmen Geliştirme Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Soru	GOREV	N	\bar{X}	SS	P
33. Eğitim öğretimle ilgili gelişmeleri öğretmenlerle paylaşır.	Yönetici	57	4,12	0,888	,002*
	Öğretmen	347	3,7	1,126	
34. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini teşvik eder.	Yönetici	57	4,16	0,882	,001*
	Öğretmen	346	3,72	1,039	
35. Öğretime ilişkin sorunları olan öğretmenlere yardım eder.	Yönetici	57	4,12	0,867	,005*
	Öğretmen	345	3,76	1,01	
36. Mesleklerinde başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesini teklif eder	Yönetici	57	4,23	1	,000*
	Öğretmen	345	3,53	1,141	
37. Öğretmenin uzman olduğu alanlarda diğer meslektaşlarına seminer, kurs vb vermesini sağlar.	Yönetici	57	4,05	0,971	,000*
	Öğretmen	345	3,46	1,11	
38. Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesini sağlar.	Yönetici	57	4,23	0,866	,000*
	Öğretmen	344	3,68	1,072	

P<0.05

*Anlamlı Fark Vardır

Tablo 9'a göre öğretmen ve yöneticiler, öğretmen geliştirme boyutuna yönelik davranışların yöneticiler tarafından çoğu zaman gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında öğretmen geliştirme boyutunda her maddede anlamlı farklılık vardır. Bu farklılığın nedeni yöneticilerin ortalamalarının öğretmenlerden daha yüksek olmasıdır. Bu bulguya göre yöneticiler öğretmen geliştirme boyutunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

3.2. Göreve göre İlköğretim Okullarında Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirmelerine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri.

Bu bölümde ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmelerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin t - testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin t - Testi Sonuçları

GÖREV	N	\bar{x}	SS	t	P
Yönetici	57	41,02	7,153	4,30	0.000*
Öğretmen	349	36,50	8,442		

P<0.05

*Anlamlı Fark Vardır

Tablo 10’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmelerine yönelik yönetim becerileri boyutuna ilişkin öğretmen ile yöneticilerin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [P<0.05]. İlköğretim okullarında çalışan yöneticilerin “yönetim becerileri” boyutuna ilişkin görüşleri (\bar{x} =41,02), ilköğretim okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine (\bar{x} =36,50) göre daha olumludur. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle, ilköğretim okulu yöneticilerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerine oranla yönetim becerileri yeterliliğini gerçekleştirdikleri konusunda kendilerini daha olumlu gördüğü söylenebilir.

Tablo 11. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Ortamını Geliştirme Boyutuna Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin t - Testi Sonuçları

GÖREV	N	\bar{x}	SS	t	P
Yönetici	57	29,77	5,542	3,97	0.000*
Öğretmen	349	26,58	6,167		

P<0.05

*Anlamlı Fark Vardır

Tablo 11’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmelerine yönelik okul ortamını geliştirme boyutuna ilişkin öğretmen ile yöneticilerin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [P<0.05]. İlköğretim okullarında çalışan yöneticilerin “okul ortamını geliştirme” boyutuna ilişkin görüşleri (\bar{x} =29,77), ilköğretim okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine (\bar{x} =26,58) göre daha olumludur. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle,

ilköğretim okulu yöneticilerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerine oranla okul ortamını geliştirme becerileri yeterliliğini gerçekleştirdikleri konusunda kendilerini daha olumlu gördüğü söylenebilir. Bu durum yöneticilerin kendilerini bu konuda yeterli görmelerinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 12. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Öğretim Süreci Boyutuna Yönelik Öğretmen Ve Yönetici Görüşlerine İlişkin t - Testi Sonuçları

GÖREV	N	\bar{x}	SS	t	P
Yönetici	57	61,40	9,462	4,36	0.000*
Öğretmen	349	55,31	11,611		

P<0.05

*Anlamlı Fark Vardır

Tablo 12’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmelerine yönelik eğitim-öğretim süreci boyutuna ilişkin öğretmen ile yöneticilerin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [P<0.05]. İlköğretim okullarında çalışan yöneticilerin “eğitim-öğretim süreci” boyutuna ilişkin görüşleri (\bar{x} =61,40), ilköğretim okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine (\bar{x} =55,31) göre daha olumludur. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle, ilköğretim okulu yöneticilerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerine oranla eğitim-öğretim sürecinin yönetimi konusunda kendilerini daha olumlu gördüğü söylenebilir. Bu durum yöneticilerin kendilerini bu konuda yeterli görmelerinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 13. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmen Geliştirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Ve Yönetici Görüşlerine İlişkin t - Testi Sonuçları

GÖREV	N	\bar{x}	SS	t	P
Yönetici	57	24,91	4,564	4,88	0.000*
Öğretmen	349	21,62	5,626		

P<0.05

*Anlamlı Fark Vardır

Tablo 13’te görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmelerine yönelik öğretmen geliştirme boyutuna ilişkin öğretmen ile yöneticilerin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [P<0.05]. İlköğretim okullarında çalışan yöneticilerin “öğretmen geliştirme” boyutuna ilişkin

görüşleri ($\bar{x} = 24,91$), ilköğretim okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{x} = 21,62$) göre daha olumludur. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle, ilköğretim okulu yöneticilerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerine oranla öğretmen geliştirme konusunda kendilerini daha olumlu gördüğü söylenebilir. Bu durum yöneticilerin öğretmenlerine destek olduklarını düşünmelerinden kaynaklanabilir.

3.3 Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine Yönelik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

Bu bölümde, öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine yönelik boyutları ile ilgili görüşleri arasındaki farklara ilişkin Varyans Analizi sonuçları boyut boyut verilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, , Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Yönetim Becerileri” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	N(349)	\bar{x}	SS
1-10 yıl (1)	153	37,96	8,000
11-20 yıl (2)	122	36,47	8,760
21 ve üzeri (3)	74	33,55	8,128

Yönetim Becerileri	ANOVA					
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar arası	968,826	2	484,413	7,032	,001*
	Grup içi	23834,42	346	68,886		
Toplam	24803,24	348				

P<0.05

*Anlamlı Fark Vardır

Tablo 14 incelendiğinde yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin kıdem değişkenine göre “yönetim becerileri” boyutunun puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, farklı kıdem gruplarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [P<0.05]. Bu farklılık kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlerin yönetim becerileri ortalamalarının ($X = 37,90$ $SS = 8,00$), kıdemi 21 ve üzeri yıl olan

öğretmenlerin ortalamalarından ($X= 33,55$ $SS=8,128$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre kıdemi 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler, kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlere göre yöneticilerini yönetim becerileri konusunda daha zayıf görmektedir. Bunun nedeni mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha fazla yönetici ile çalışmış olmaları olarak gösterilebilir. Bu bulgu yine İnandı ve Özkan (2006) tarafından yapılan resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları dalı araştırmada bu bulguları desteklemektedir. Araştırmada 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını diğer kıdem grubu öğretmenlerine göre daha fazla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Okul Ortamı” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	N(349)	\bar{X}	SS
1-10 yıl (1)	153	27,31	5,415
11-20 yıl (2)	122	26,50	6,514
21 ve üzeri (3)	74	25,19	6,844

ANOVA						
Okul Ortamı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar arası	224,824	2	112,412	2,989	,052
	Grup içi	13010,41	346	37,602		
	Toplam	13235,24	348			

Tablo 15 incelendiğinde yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin kıdem değişkenine göre “okul ortamı” boyutunun puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, farklı kıdem gruplarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Eğitim Öğretim Süreci” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	N(349)	\bar{x}	SS			
1-10 yıl (1)	153	56,04	11,479			
11-20 yıl (2)	122	56,02	11,683			
21 ve üzeri (3)	74	52,64	11,528			
ANOVA						
Eğitim Öğretim Süreci	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar arası	671,698	2	335,849	2,513	,083
	Grup içi	46246,88	346	133,662		
	Toplam	46918,58	348			

Tablo 16 incelendiğinde yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin kıdem değişkenine göre “eğitim-öğretim süreci” boyutunun puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, farklı kıdem gruplarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Öğretmen Geliştirme” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	N(349)	\bar{x}	SS			
1-10 yıl (1)	153	21,88	5,399			
11-20 yıl (2)	122	21,84	5,974			
21 ve üzeri (3)	74	20,70	5,477			
ANOVA						
Öğretmen Geliştirme	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar arası	78,932	2	39,466	1,248	,288
	Grup içi	10937,38	346	31,611		
	Toplam	11016,31	348			

Tablo 17 incelendiğinde yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin kıdem değişkenine göre “öğretmen geliştirme” boyutunun puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans

analizi sonucunda, farklı kıdem gruplarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.4. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine Yönelik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

Bu bölümde, yönetici ve öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine yönelik boyutları ile ilgili görüşleri arasındaki farklılara ilişkin Varyans Analizi sonuçları boyut boyut verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Yönetim Becerileri” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	N(349)	\bar{X}	SS
1-20 (1)	153	38,99	8,694
21-30 (2)	122	38,55	7,356
31 ve üzeri (3)	74	34,99	8,411

Yönetim Becerileri	ANOVA					
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar arası	1438,611	2	719,306	10,647	,000*
	Grup içi	27227,66	403	67,562		
Toplam	28666,27	405				

P<0.05

*Anlamlı Fark Vardır

Tablo 18 incelendiğinde yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre “yönetim becerileri” boyutunun puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, farklı grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [P<0.05]. Bu farklılık öğretmen sayısı 1-20 arası olan öğretmenlerin ve yöneticilerin yönetim becerileri ortalamalarının (X= 38,99 SS=8,694), öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlerin ve yöneticilerin ortalamalarından (X= 34,99 SS=8,411) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmen ve yöneticiler, öğretmen sayısı daha az olan öğretmen ve yöneticilere göre okul yöneticilerini yönetim

becerileri konusunda daha zayıf görmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmen sayısı fazla olan okulların yönetilmesinin zorluğu gösterilebilir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Okul Ortamı” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	N(349)	\bar{X}	SS
1-20 (1)	153	28,15	5,871
21-30 (2)	122	28,24	5,569
31 ve üzeri (3)	74	25,49	6,437

Okul Ortamı	ANOVA					
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar arası	728,014	2	364,007	9,960	,000
	Grup içi	14727,74	403	36,545		
	Toplam	15455,75	405			

P<0.05

*Anlamlı Fark Vardır

Tablo 19 incelendiğinde yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre “okul ortamı” boyutunun puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, farklı grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [P<0.05]. Bu farklılık öğretmen sayısı 1-20 arası olan öğretmenlerin ve yöneticilerin okul ortamı ortalamalarının ($X= 28,15$ $SS=5,871$), öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmen ve yöneticilerin ortalamalarından ($X= 25,49$ $SS=6,437$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmen ve yöneticiler, öğretmen sayısı daha az olan öğretmen ve yöneticilere göre okul yöneticilerini okul ortamı becerileri konusunda daha zayıf görmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmen sayısı fazla olan okullarda ortamın öğretimsel liderliği gerçekleştirmek için yetersiz olması gösterilebilir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Eğitim Öğretim Süreci” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	N(349)	\bar{X}	SS			
1-20 (1)	153	58,92	10,876			
21-30 (2)	122	58,09	9,401			
31 ve üzeri (3)	74	53,10	12,453			
ANOVA						
Eğitim Öğretim Süreci	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar arası	2964,326	2	1482,163	11,761	,000*
	Grup içi	50787,61	403	126,024		
	Toplam	53751,94	405			

P<0.05

*Anlamlı Fark Vardır

Tablo 20 incelendiğinde yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre “eğitim öğretim süreci” boyutunun puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, farklı grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [P<0.05]. Bu farklılık öğretmen sayısı 1-20 arası olan öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim-öğretim süreci ortalamalarının ($X= 58,92$), öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmen ve yöneticilerin ortalamalarından ($X= 53,10$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmen ve yöneticiler, öğretmen sayısı daha az olan öğretmen ve yöneticilere göre okul yöneticilerini eğitim-öğretim sürecinin yönetimi konusunda daha zayıf görmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmen sayısı fazla olan okullarda eğitim-öğretim sürecinde yaşanan zorluklar gösterilebilir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Öğretmen Geliştirme” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Gruplar	N(349)	\bar{X}	SS
1-20 (1)	153	23,12	5,246
21-30 (2)	122	22,88	4,869
31 ve üzeri (3)	74	20,88	6,051

Öğretmen Geliştirme	ANOVA					
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar arası	455,238	2	227,619	7,483	,001*
	Grup içi	12259,08	403	30,420		
Toplam	12714,32	405				

P<0.05

*Anlamlı Fark Vardır

Tablo 21 incelendiğinde yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre “öğretmen geliştirme” boyutunun puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, farklı grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [P<0.05].

Tablo 21’e göre bu farklılık öğretmen sayısı 1-20 arası olan öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim -öğretim süreci ortalamalarının (X= 23,12), öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmen ve yöneticilerin ortalamalarından (X= 20,88) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmen ve yöneticiler, öğretmen sayısı daha az olan öğretmen ve yöneticilere göre okul yöneticilerini öğretmen geliştirme becerileri konusunda daha zayıf görmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmen sayısı fazla olan okullarda öğretmen geliştirme becerilerini gerçekleştirmek için yeterli zamanın ayrılamaması gösterilebilir.

3.5 Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine Yönelik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

Bu bölümde, öğretmenlerin branş değişkenine göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyine yönelik boyutları ile ilgili görüşleri arasındaki farklara ilişkin t-Testi sonuçları boyut boyut verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Yönetim Becerileri” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Branş	N	\bar{x}	SS	sd	t	P
Sınıf ögrt.	186	36,59	8,474	347	,206	,837
Ders ögrt.	163	36,40	8,431	341,459		

Tablo 22’de görüldüğü gibi İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi “Yönetim Becerileri” boyutuna ilişkin branş değişkenine göre öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir [P = ,837 P<0.05].

Tablo 23: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Okul Ortamı” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Branş	N	\bar{x}	SS	sd	t	P
Sınıf ögrt.	186	26,59	6,379	347	,050	,960
Ders ögrt.	163	26,56	5,935	345,747		

Tablo 23’de görüldüğü gibi İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi “okul ortamı” boyutuna ilişkin branş değişkenine göre öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir [P = ,960 P<0.05].

Tablo 24: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Eğitim Öğretim Süreci” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Branş	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Sınıf öğrt.	186	55,49	12,161	347	,311	,756
Ders öğrt.	163	55,10	10,985	346,674		

Tablo 24’de görüldüğü gibi İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi “eğitim-öğretim süreci” boyutuna ilişkin branş değişkenine göre öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir [P = ,756 P<0.05]. Oysa Aksoy ve ışık tarafından yapılan Aydın ilinde yapılan araştırmada okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri branşlarına göre farklılaşmaktadır.

Tablo 25: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Öğretmen Geliştirme” Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Branş	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Sınıf öğrt.	186	21,65	5,824	347	,093	,926
Ders öğrt.	163	21,59	5,410	345,808		

Tablo 25’de görüldüğü gibi İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi “öğretmen geliştirme” boyutuna ilişkin branş değişkenine göre öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir [P = ,926 P<0.05].

3.6 Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğe Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alıp-Almama Durumuna Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine Yönelik Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

Bu bölümde, yönetici ve öğretmenlerin öğretimsel liderliğe yönelik hizmet içi eğitim alıp-almama durumuna göre, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını

gerçekleştirme düzeyine yönelik boyutları ile ilgili görüşleri arasındaki farklara ilişkin t-Testi sonuçları boyut boyut verilmiştir.

Tablo 26: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğe Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alıp-Almama Durumuna Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Yönetim Becerileri” Boyutu ile İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Aldım	103	38,77	7,788	404	2,395	,018*
Almadım	303	36,58	8,557	191,981		

P<0.05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 26’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi “yönetim becerileri” boyutuna ilişkin “öğretimsel liderlik ile ilgili” hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [P<0.05]. Bu farklılık “öğretimsel liderlik ile ilgili” hizmet içi eğitim alan öğretmen ve yöneticilerin yönetim becerileri puan ortalamalarının ($\bar{X}=38,77$), “öğretimsel liderlik ile ilgili” hizmet içi eğitim almayan öğretmen ve yöneticilerin yönetim becerileri puan ortalamalarından ($\bar{X}=36,58$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre “öğretim liderliği ile ilgili” hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin “öğretim liderliği ile ilgili” hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmede yönetim becerileri boyutunu daha fazla sergilediklerini belirttikleri söylenebilir. Bu durum “öğretim liderliği ile ilgili” hizmet içi eğitim alan öğretmen ve yöneticilerin yönetimi daha nesnel değerlendirme imkânı bulmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 27: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğe Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alıp-Almama Durumuna Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Okul Ortamı” Boyutu ile İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Aldım	103	28,20	5,512	404	2,416	,018*
Almadım	303	26,62	6,347	200,888		

P<0.05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 27’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi “okul ortamı” boyutuna ilişkin “öğretimsel liderlik ile ilgili” hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$P<0.05$].

Bu farklılık “öğretimsel liderlik ile ilgili” hizmet içi eğitim alan öğretmen ve yöneticilerin yönetim becerileri puan ortalamalarının ($\bar{X}=28,20$), “öğretimsel liderlik ile ilgili” hizmet içi eğitim almayan öğretmen ve yöneticilerin yönetim becerileri puan ortalamalarından ($\bar{X}=26,62$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre “öğretim liderliği ile ilgili” hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin “öğretim liderliği ile ilgili” hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmede okul ortamı geliştirme boyutunu daha fazla sergilediklerini belirttikleri söylenebilir.

Tablo 28: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğe Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alıp-Almama Durumuna Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Eğitim Öğretim Süreci” Boyutu ile İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Aldım	103	57,63	11,431	404	1,503	,134
Almadım	303	55,67	11,527	177,54		

Tablo 28’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi “eğitim-öğretim süreci” boyutuna ilişkin “öğretimsel liderlik ile ilgili” hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$P<0.05$].

Tablo 29: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğe Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alıp-Almama Durumuna Göre, Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi “Öğretmen Geliştirme” Boyutu ile İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Aldım	103	28,20	5,512	404	2,416	,018*
Almadım	303	26,62	6,347	200,888		

P<0.05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 29’da görüldüğü gibi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi “öğretmen geliştirme” boyutuna ilişkin “öğretimsel liderlik ile ilgili” hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [P<0.05]. Bu farklılık “öğretimsel liderlik ile ilgili” hizmet içi eğitim alan öğretmen ve yöneticilerin yönetim becerileri puan ortalamalarının (\bar{X} =28,20), “öğretimsel liderlik ile ilgili” hizmet içi eğitim almayan öğretmen ve yöneticilerin yönetim becerileri puan ortalamalarından (\bar{X} =26,62) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre “öğretim liderliği ile ilgili” hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin “öğretim liderliği ile ilgili” hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmede öğretmen geliştirme boyutunu daha fazla sergilediklerini belirttikleri söylenebilir. Bunun nedeni hizmet içi eğitim alan öğretmen ve yöneticiler öğretmen geliştirme konusuna daha olumlu bakmalarıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar ve gelecekte bu konularda yapılabilecek çalışmalar için öneriler sunulmaktadır.

Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin, yönetim becerileri boyutundaki ifadeleri çoğu zaman gerçekleştirdikleri görülmektedir. Yöneticilere göre ise yöneticiler bu boyuttaki davranışları her zaman gerçekleştirmektedirler. Öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin yönetim becerileri boyutunda en çok gerçekleştiğini düşündüğü davranış “okulda neler olup bittiğini bilir” ifadesidir. Yöneticiler ise, gerçekleştirdikleri en yüksek davranış olarak “öğretmenlerine karşı anlayışlı olma” ifadesini belirtmektedirler.

Öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğinin eğitim-öğretim süreci boyutuna yönelik davranışları çoğu zaman gerçekleştirdiklerini belirtirlerken, yöneticiler, “ Çalışma zamanlarının çoğunu, okuldaki öğretimin geliştirilmesi için harcar”, “.Zümre ve şube öğretmenler kurul toplantılarına katılır”, “Öğretmenler kurulunda alınan kararların uygulanmasını sağlar” ve “Derse zamanında girilip çıkılmasını ister” davranışlarını her zaman gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler.

Öğretmenler, yöneticilerin okul ortamını geliştirme ve öğretmen geliştirme boyutuna yönelik davranışları çoğu zaman gerçekleştirdiklerini düşünürlerken, yöneticiler bu boyuttaki davranışları her zaman gerçekleştirdiklerini düşünmektedir.

Öğretim liderliğinin yönetim becerileri, okul ortamı, eğitim-öğretimi geliştirme ve öğretmen geliştirme olmak üzere tüm boyutlarında, ilköğretim okulları yöneticilerinin öğretim liderliğine yönelik davranışları gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre “yönetim becerileri” boyutuna yönelik görüşleri, kıdem grupları arasında farklılaşmaktadır. Kıdemi 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler, kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlere göre yöneticilerin yönetim becerileri boyutundaki davranışları daha az düzeyde gerçekleştirdiğini belirtmektedirler. Okul ortamı, “eğitim-öğretim süreci” ve öğretmen geliştirme boyutlarında kıdem gruplarının görüşleri farklılaşmamaktadır.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğine yönelik davranışları gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri, çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre, farklılaşmaktadır. Çalıştıkları okulda öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenler, öğretmen sayısı daha az olan okullarda çalışan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin tüm boyutlarındaki davranışları daha düşük düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin sınıf öğretmeni veya ders öğretmeni olup olmama durumlarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin tüm boyutlarındaki davranışları gerçekleştirme düzeylerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeylerine yönelik görüşleri hizmet içi alıp almama durumlarına göre “eğitim-öğretim süreci” boyutunda farklılaşmazken, “yönetim becerileri”, “okul ortamı”, ve “öğretmen geliştirme” boyutunda farklılaşmaktadır. Öğretim liderliği ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenler, hizmet içi eğitim almayanlara göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler.

Öneriler

Bu bölümde elde edilen sonuçlara dayanarak hazırlanan öneriler yer almaktadır.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğine yönelik davranışları gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğretmenler ile okul yöneticilerin görüşleri farklılaşmaktadır. Öğretmenler yöneticilere göre, okul yöneticilerinin daha düşük düzeyde öğretim

liderliği davranışlarını gösterdiklerini belirtmektedirler. Bu farkın nedeni araştırılmalıdır.

Kıdemi 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler okul yöneticilerin yönetim becerileri konusundaki liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini daha düşük görmektedir. Kıdemleri nedeniyle daha doğru gözleme olasılıkları bulunması nedeniyle, okul müdürleri öğretim liderliği konusunda hizmet içi eğitime alınmalıdır.

Okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenler, öğretmen sayısı az olan okullarda çalışan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğretim liderliğine yönelik davranışları daha düşük düzeyde gösterdiklerini belirtmektedirler. Kalabalık okullardaki öğretmenlerin, okul yöneticileri ile kişisel ilişkileri daha sınırlı olmasından dolayı daha nesnel değerlendirme yaptıkları düşünülebilir. Bu yüzden bu durum yine okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim almaları gerekliliğini desteklemektedir.

Öğretim liderliği konusunda hizmet içi alan öğretmen ve yöneticiler, öğretim liderliğinin “okul ortamı”, “eğitim-öğretim süreci” ve “öğretmen geliştirme” boyutunda okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle almayanlar okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışlarını ayırt edemiyor olabilirler. O yüzden öğretmenler de öğretim liderliği konusunda hizmet içi eğitime alınmalıdır.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirebilmeleri için okullarda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğine yönelik eğitim almaları için üniversitelerle işbirliği yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKDAĞ, B. (2002), “Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu: Okulun Misyonunu Tanımlama”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı:9, Ankara
- AKGÜN, N. (2001), **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği**, Yayınlanmış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi S.B.E. Bolu
- AKSOY, E. (2006), **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini**, Yüksek Lisans Tezi Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi S.B.E.
- AKSU, A., GEMİCİ Y., İŞLER, H. (2006), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Görüşler”, **Milli Eğitim Dergisi** s:172 Ankara
- ALIÇ, M. (1987). **Yönetim ve Liderlik**, Eğirim Fakültesi Dergisi Cilt:2 Sayı:1 Denizli
- ARIN, A. (2006), **Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi**, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi S. B. E.
- ARSEVEN, Ali D. (2001), **Alan Araştırma Yöntemi**. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık A.Ş. Ankara
- AYDIN, A.(1994.), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Alfa Basım Yayın Dağıtım, İstanbul
- AYDIN, M. (1994), **Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler**. Hatipoğlu Yayınları, Ankara
- BALCI, A. (2003), **Eğitim Yönetimi**. MEB Yayınları, İstanbul

BALCI, A. (1995), **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. 72 TDFO Bilgisayar Yayın.

L.t.d.Ankara

BARUTÇUGİL, İ. (2002), **Eğiticinin Eğitimi**, Kariyer Yayınları, İstanbul

BAŞARAN, İ. E. (1992), **Eğitim Yönetimi**.: Gül Yayınevi, Ankara

BİLGİN, N. (1990), **Örgüt İklimi**. TODAİE, Ankara.

BRAHAM, B. (1996) **Öğrenen Organizasyon Yaratmak**. (Çev: Ali Tekcan).

Rota Yayın. İstanbul

BURSALIOĞLU, Z. (2005). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**,

PegemA Yayıncılık, Ankara

BÜYÜKDOĞAN, B. (2003), **Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği**

Davranışlarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans

Tezi. Konya Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

CAFOĞLU, Z. (1997), **Değişen Dünyada Eğitim Liderliğinde Yeni Boyut:**

Dönüşümcü Liderlik. Ankara İli Örneği, Ümit Vakfı Ankara

CAN, H. (Ed.) Aşan, Ö. ,Eren M. A. (2005), **Örgütsel Davranış**. Arıkan

Yayınları, İstanbul

CELEP, C. (2000). **Önderlik**. Eğitim Yönetimi Kursu Ders Notu. (ed.C.Celep).

Eser Matbaası, Edirne

ÇALHAN, G. (1999). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği**

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üni. S.B.E.

ÇELİK, V. (2000). **Eğitimsel Liderlik**. İkinci baskı, Pegem A yayınevi, Ankara

ÇELİK, V. (2005). **Liderlik**. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. (Editör;

Yüksel Özden). PegemA. Ankara

DE BEOVİSE, W. (1984). **Synthesis Of Research On The Principal As Instructional Leader Educational Leadership.**

ERASLAN, L. (2004). “Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi”. **Milli Eğitim**, (162), 159-174.

ERÇETİN, Ş. (2000), **Lider Sarmalında Vizyon**. Nobel Ankara

ERDOĞAN, İ. (2000), **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. Sistem yayıncılık, İstanbul

EREN, Erol (2000), **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, 7.baskı, Beta Yayınevi, İstanbul

GÜMÜŞELİ, A.İ. (1996), “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler”. **Eğitim Yönetimi Dergisi**, (2)

GÜRSUN, Y. (2007), **İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini İle İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi S.B.E. İstanbul

<http://yazarlar.bozuyuknet.com/arin/arin2.html> **Okul Yönetimi ve Liderlik**,

Erişim Tarihi 25.02.2009

<http://www.tegim.com>,(2009). **Okul Liderliği Nedir** Erişim Tarihi 25.02.2009

İNANDI, Yusuf, ÖZKAN Metin (2006), “Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?” **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt:2 Sayı:2

İNCELER, S. (2005), **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin**

Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları, Yüksek

Lisans Tezi, AİBÜ S.B.E. Bolu

JENKINS, L. (1998), **Deming İlkelerini Uygulayarak Sınıflarda Öğrenmenin İyileştirilmesi**. (Çev: Prof. Dr. Gönül Yenersoy). Kalder İstanbul

KARASAR, N. (1995) **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Sanem Yayıncılık, Ankara

KRUG, S. (1992), **Instructional Leadership**, School Instructional Climate and Student Learning Outcomes, (Eric Document Reproduction Service)

<http://www.eric.ed.gov>. ED 359668

MEMİŞOĞLU, S. (2001). “Yeni Liderlik Yaklaşımları Işığında Eğitim

Örgütlerinde Lider Yöneticilere Duyulan Gereksinim”, **AIBU Eğitim**

Fakültesi Dergisi, Bolu

MURPHY, J. (1998) “What’s Ahead For Tomorrow’s Principals”, **Principal**

Magazine, September. ss 3

ÖZDEN Y. (1998), **Eğitimde Dönüşüm**, Pegem Yayın, Ankara

POLAT, E. (1998), **İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev**

Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne

İlişkin Algı ve Beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir

Dokuz Eylül Üniversitesi

SABUNCUOĞLU, Z.- TUZ, M. (2001), **Örgütsel Psikoloji**. Ezgi Kitabevi Bursa

SÖZÜEROĞLU, M. A. (2006), **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim**

Liderliğinin Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi

S.B.E.Konya

ŞİMŞEK M.Ş. - AKGEMCİ T. - ÇELİK A. (2002) **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış**, Nobel Yayın, Ankara

ŞİŞMAN M. (2002). **Öğretim Liderliği**, Pegem Yayın, Ankara,

ŞİŞMAN, M. ve TURAN S. (2001), **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara

TAŞ, A. (2000), **İlköğretim Okulu Yöneticiliğinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri**. Yayımlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi, Ankara.

TOKER, T. (2007), **Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyi**. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi S.B.E. Ankara

YILMAZ M. (2007), **Eğitimde Orta Kademe Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Yerine Getirme Dereceleri (Meslek Lisesi Uygulamaları)**, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi S.B.E. İstanbul

EKLER

EK 1 Veri Toplama Ölçekleri

Değerli Meslektaşım,

Öğretim liderliği, okuldaki eğitimin öğretim kalitesinin yükseltilmesinde, öğretmenlerin mesleki uygulama ve gelişimlerinde, okul kültürünün gelişmesinde ve okul ortamının hazırlanmasında yöneticilerinin göstermesi gereken davranışlar olarak tanımlanabilir. Belirlenen amaçlara ulaşmada ise öğretmenler önemli rol oynamaktadır.

Bu araştırma, ilköğretim **okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyini** saptamak amacıyla yapılmaktadır.

Hazırlanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretim liderliği ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

Bu ölçek sonucu elde edilecek veriler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi, sizin soruları hassasiyetle cevaplandırmanıza bağlıdır. Araştırmaya sağlayacağınız katkılar için teşekkür ederim.

Saygılarımla
Emin ÇAKICI
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde durumunuza uygun seçenekleri işaretleyiniz.

1. Branşınız:

Sınıf Öğretmeni () Ders öğretmeni ()

2. Mesleki Kıdeminiz

() 1 - 10 yıl () 11 - 20 yıl () 21 - 30 yıl () 31 + üstü yıl

3. Öğrenim Durumunuz

() Ön lisans () Lisans () Lisans üstü

4. Çalıştığınız Okul

() Normal öğretim () İkili öğretim

5. Öğretmen Sayısı:

() 1 - 10 () 11 - 20 () 21-30 () 30 ve üzeri

6. Öğretimsel liderliğe yönelik hizmet içi eğitim alıp almama durumunuz

Aldım() Almadım()

BÖLÜM II

Bu bölümde, bir okul yöneticisinin sahip olması gereken öğretim liderliği ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Okul yöneticinizin bu yeterliliklere sahip olma düzeyine ilişkin görüşünüze uygun olan seçeneği işaretleyiniz. **Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.**

	OKUL YÖNETİCİNİZİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİ				
	HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
YÖNETİM BECERİLERİ					
1. Okulda belirlenen vizyona ulaşılması için herkesi güdüler.					
2. Okul amaçlarının gerçekleşmesi için gerekirse risk almaya isteklidir.					
3. Tüm öğretmenlere eşit davranır.					
4. Yeni göreve başlayan öğretmenler için uyum çalışmaları düzenler.					
5. Öğretmenlerin sorunlarına karşı anlayışlıdır.					
6. Okulda neler olup bittiğini bilir.					
7. Öğretmenlerine yapıcı eleştirilerde bulunur.					
8. Öğretmenleriyle sürekli iletişimindedir.					
9. Okulda herkesin fikrine önem verdiğini hissettirir.					
10. Okulda rehberlikle ilgili çalışmaların sağlıklı şekilde yürütülmesini sağlar.					
OKUL ORTAMI					
11. Okulda takım çalışmalarını destekler					
12. Okulu ile gurur duyduğunu uygun ortamlarda ifade eder.					
13. Okulun örgütsel değerlerinin çağın gereklerine göre geliştirilmesini sağlar.					
14. Okulda öğrenmenin bir değer olması için çabalar.					
15. Okul iklimini bozan olumsuz durumların giderilmesi için gerekli çabayı gösterir					
16. Okul – aile işbirliğine önem verir.					
17. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabileceği ortamlar hazırlar.					

	OKUL YÖNETİCİNİZİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİ				
	HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİ					
18. Başarının artırılması için gerekli ders materyallerini sağlamaya çabalar.					
19. Derse zamanında girilip çıkılmasını ister.					
20. Ders sırasında anons, duyuru gibi faaliyetlerden kaçınır.					
21. Öğretmenlerin ders programlarını onlardan görüş alarak düzenler.					
22. Öğretmenlerle doğrudan etkileşim için düzenli olarak toplantı yapar.					
23. Okulda yapılacak ders dışı çalışmalarının öğretim zamanından ayrı bir zamanda yapılmasını sağlar.					
24. Öğrenci başarısı için öğretmenlerin çalışmalarını sınıflarında izleyerek geri bildirim verir.					
25. Çalışma zamanlarının çoğunu, okuldaki öğretimin geliştirilmesi için harcar.					
26. Zümre ve şube öğretmenler kurul toplantılarına katılır.					
27. Öğretmenler kurulunda alınan kararların uygulanmasını sağlar.					
28. Eğitici kulüp çalışmalarının daha verimli geçmesi için tüm olanakları sunar.					
29. Öğrenci akademik ilerleme durumunu izler.					
30. Üstün akademik başarısı olan öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendirir					
31. Okuldaki OGYE çalışmalarına önem verir.					
32. Tüm öğrenme yetersizliği olan öğrenciler için gerekli etkinlikleri düzenler.					
ÖĞRETMEN GELİŞTİRME					
33. Eğitim öğretimle ilgili gelişmeleri öğretmenlerle paylaşır.					
34. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini teşvik eder.					
35. Öğretime ilişkin sorunları olan öğretmenlere yardım eder.					
36. Mesleklerinde başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesini teklif eder.					
37. Öğretmenin uzman olduğu alanlarda diğer meslektaşlarına seminer, kurs vb vermesini sağlar.					
38. Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesini sağlar.					

Değerli Okul Yöneticisi,

Öğretim liderliği, okuldaki eğitimin öğretim kalitesinin yükseltilmesinde, öğretmenlerin mesleki uygulama ve gelişimlerinde, okul kültürünün gelişmesinde ve okul ortamının hazırlanmasında yöneticilerinin göstermesi gereken davranışlar olarak tanımlanabilir. Belirlenen amaçlara ulaşmada ise öğretmenler önemli rol oynamaktadır.

Bu araştırma, ilköğretim **okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyini** saptamak amacıyla yapılmaktadır.

Hazırlanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretim liderliği ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

Bu ölçek sonucu elde edilecek veriler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi, sizin soruları hassasiyetle cevaplandırmanıza bağlıdır. Araştırmaya sağlayacağınız katkılar için teşekkür ederim.

Saygılarımla

Emin ÇAKICI

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde durumunuza uygun seçenekleri işaretleyiniz.

1. Mesleki Kıdeminiz

1 - 10 yıl 11 - 20 yıl 21 - 30 yıl 31 + üstü yıl

2. Öğrenim Durumunuz

Ön lisans Lisans Lisans üstü

3. Çalıştığınız Okul

Normal öğretim İkili öğretim

4. Öğretmen Sayısı:

1 - 10 11 – 20 21-30 30 ve üzeri

5. Öğretimsel liderliğe yönelik hizmet içi eğitim alıp almama durumunuz

Aldım() Almadım()

BÖLÜM II

Bu bölümde, bir okul yöneticisinin sahip olması gereken öğretim liderliği ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu yeterliliklere sahip olma düzeyinize ilişkin görüşünüze uygun olan seçeneği işaretleyiniz. **Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.**

	ÖĞRETİM LİDERLİĞİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİ				
	HIÇBİR ZAMAN	NADİREN	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
YÖNETİM BECERİLERİ					
1. Okulda belirlenen vizyona ulaşılması için herkesi güdülerim.					
2. Okul amaçlarının gerçekleşmesi için gerekirse risk almaya istekliyim.					
3. Tüm öğretmenlere eşit davranırım.					
4. Yeni göreve başlayan öğretmenler için uyum çalışmaları düzenlerim.					
5. Öğretmenlerin sorunlarına karşı anlayışlıyım..					
6. Okulda neler olup bittiğini bilirim.					
7. Öğretmenlerime yapıcı eleştiriler bulunurum.					
8. Öğretmenlerimle sürekli iletişim içindeyim.					
9. Okulda herkesin fikrine önem verdiğimi hissettiririm.					
10. Okulda rehberlikle ilgili çalışmaların sağlıklı şekilde yürütülmesini sağlarım.					
OKUL ORTAMINI GELİŞTİRME					
11. Okulda takım çalışmalarını desteklerim					
12. Okulum ile gurur duyduğumu uygun ortamlarda ifade ederim.					
13. Okulumun örgütsel değerlerini çağın gereklerine göre geliştirilmesini sağlarım					
14. Okulda öğrenmenin bir değer olması için çabalarım					
15. Okul iklimini bozan olumsuz durumların giderilmesi için gerekli çabayı gösteririm					
16. Okul – aile işbirliğine önem veririm					
17. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabileceği ortamlar hazırlarım.					

EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİ					
18. Başarının artırılması için gerekli ders materyallerini sağlamaya çabalarım.					
19. Derse zamanında girilip çıkılmasını isterim					
20. Ders sırasında anons, duyuru gibi faaliyetlerden kaçınırım.					
21. Öğretmenlerin ders programlarını onlardan görüş alarak düzenlerim.					
22. Öğretmenlerle doğrudan etkileşim için düzenli olarak toplantı yaparım.					
23. Okulda yapılacak ders dışı çalışmalarının öğretim zamanından ayrı bir zamanda yapılmasını sağlarım.					
24. Öğrenci başarısı için öğretmenlerin çalışmalarını sınıflarında izleyerek geri bildirim veririm.					
25. Çalışma zamanlarının çoğunu, okuldaki öğretimin geliştirilmesi için harcarım.					
26. Zümre ve şube öğretmenler kurul toplantılarına katılırım.					
27. Öğretmenler kurulunda alınan kararların uygulanmasını sağlarım.					
28. Eğitici kulüp çalışmalarının daha verimli geçmesi için tüm olanakları sunarım					
29. Öğrenci akademik ilerleme durumunu izlerim					
30. Üstün akademik başarısı olan öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendiririm					
31. Okuldaki OGYE çalışmalarına önem veririm.					
32. Tüm öğrenme yetersizliği olan öğrenciler için gerekli etkinlikleri düzenlerim					
ÖĞRETMEN GELİŞTİRME					
33. Eğitim öğretimle ilgili gelişmeleri öğretmenlerle paylaşıyorum.					
34. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini teşvik ederim.					
35. Öğretime ilişkin sorunları olan öğretmenlere yardım ederim.					
36. Mesleklerinde başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesini teklif ederim.					
37. Öğretmenin uzman olduğu alanlarda diğer meslektaşlarına seminer, kurs vb vermesini sağlarım					
38. Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesini sağlarım.					

EK 2: İZİN BELGESİ

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.54.00.05.01.070/
KONU : Anket Uygulaması

26477

VALİLİK MAKAMINA
SAKARYA

Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emin ÇAKICI; “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki” konulu anket uygulamasını, İlimiz genelindeki İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilere uygulamak istendiğini; Sakarya Üniversitesinin 16.12.2009 tarih ve 1439 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Söz konusu anketin dersleri aksatmamak kaydıyla uygulanması; Yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi şartı ile Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınızı arz ederim.

Emin BAŞAR
İl Millî Eğitim Müdür Vekili

OLUR.
21/12/2009
Uğur ALADAĞ
Veli a.
Vali Yardımcısı



Resmî Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
Tel : 0 264 251 36 14-15-16
Fax : 0 264 251 36 04
http://sakarya.meb.gov.tr
sakaryamem@meb.gov.tr



ÖZGEÇMİŞ

Emin ÇAKICI, 1981 yılında Karabük'te doğdu. İlköğrenimini Karabük ili Safranbolu ilçesi Emek İlköğretim Okulu'nda, orta öğrenimini Karabük İmam Hatip Lisesi ve Açık Öğretim Lisesi'nde tamamladı. Lisans öğrenimini K.T.Ü. Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2003 yılında tamamladı. Aynı yıl Şırnak ili Silopi ilçesi Çukurca İlköğretim Okulu'na atandı. 2005 yılı Şubat ayında Adapazarı Karaman ilköğretim Okulu'na tayin edildi. Halen Karaman İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Evli ve bir çocuk babasıdır.