

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK DAVRANIŞLARI**

DERYA ÖZKAYNAK

İzmir

2013

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK DAVRANIŞLARI**

DERYA ÖZKAYNAK

Danışman

Yr. Doç. Dr. Necla ŞAHİN FIRAT

İzmir

2013

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘‘İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları’’ adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12.06.2013

Derya ÖZKAYNAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Y¼netim Deneticiliği Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Necla şahin Fırat



¼ye : Doç. Dr. Kadir Beycioğlu



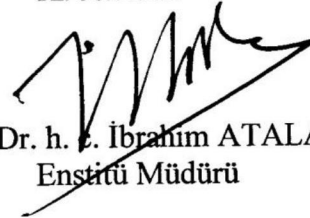
¼ye : Yrd. Doç Dr. Necip Beyhan



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

12/06/2013



Prof. Dr. h. e. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10004181
Yazar Adı / Soyadı	DERYA ÖZKAYNAK
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 20818734294
Telefon	5063108192
E-Posta	derya_ozkaynak@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları
Tezin Tercümesi	Instructional Leadership Behaviours of the Primary Schools' Principals
Konu	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2013
Sayfa	160
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. NECLA FIRAT 11374762876
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	eğitim yönetimi öğretimsel liderlik
Kısıtlama	6 ay süre ile 23.12.2013 tarihine kadar kısıtlı

Tezimin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

NOT: (Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

27.06.2013
İmza:.....

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın başlangıcından bitimine değin yardımlarını aldığım pek çok kişi ve kurum olmuştur. Burada onları anmak ve kendilerine teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

İlk olarak değerli görüş ve önerileriyle yolumu aydınlatan, tez konusunun seçiminden tezin tamamlanmasına kadar her türlü yardım ve desteğini aldığım değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Necla Şahin Fırat'a sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunuyorum.

İstatistiksel çözümlmelerin yapılması aşamasında, çalışmalarına yön veren kıymetli katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Yaşar Yavuz'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ölçeklerin okullarında kullanılmasına anlayış gösteren tüm okul müdür ve öğretmenlerine saygılarımı sunuyorum.

Tezim sırasında çeşitli nedenlerle sıkıntıya düştüğüm zamanlarda bana sürekli destek olan, hoşgörüyüyle yaklaşan annem, babam ve kardeşlerime teşekkür ediyorum.

Son olarak bana destek veren ve çalışmalarına katkıda bulunan arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi	4
1.5. Alt Problemler	5
1.6. Sayıtlılar	6
1.7. Sınırlılıklar.....	6
1.8. Tanımlar	7
1.9. Kısaltmalar.....	7
BÖLÜM II	
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1.Lider ve Liderlik.....	8
2.2.Liderlik Ne Değildir?	15
2.3. Liderlik ve Yöneticilik	15

2.4. Liderlik Yaklaşımları	18
2.4.1. Liderin Özellik Yaklaşımı	19
2.4.2. Liderin Davranışları Yaklaşımı	21
2.4.2.1. McGregor'un X ve Y Kuramları	22
2.4.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları	23
2.4.2.3. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları	24
2.4.2.4. Likert'in Sistem 4 Kuramı	24
2.4.2.5. Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği (Matriksi) Kuramı	26
2.4.3. Durumsallık Yaklaşımı	28
2.4.3.1. Yol-Amaç Kuramı	29
2.4.3.2. Hersey-Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı	30
2.4.3.3. F. Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı	32
2.4.3.4. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı	33
2.4.3.5. Reddin'in 3 Boyutlu Liderlik Kuramı	34
2.4.4. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik	36
2.4.5. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik	37
2.5. Okul Yönetiminde Liderlik	38
2.6. Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları	39
2.6.1. Vizyoner Liderlik	40
2.6.2. Kalite Liderliği	41
2.6.3. Kültürel Liderlik	42
2.6.4. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik	43
2.6.5. Etik Liderlik	44
2.6.6. Takım Liderliği	45
2.6.7. Öğretimsel Liderlik	47
2.6.7.1. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları	50

2.6.7.1.1. Okulun Vizyon, Misyon ve Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	51
2.6.7.1.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	53
2.6.7.1.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	55
2.6.7.1.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	57
2.6.7.1.5. Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	59
2.6.8. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Durumlar	61
2.8. İlgili Araştırmalar	64
2.8.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	64
2.8.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	67
BÖLÜM III	
YÖNTEM	71
3.1. Araştırma Modeli	71
3.2. Evren	71
3.3. Örneklem	72
3.4. Veri Toplama Aracı	74
3.5. Ölçme Aracının Uygulanması	77
3.6. Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler	78
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM	80
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	80
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	91
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	110
BÖLÜM V	

SONUÇ VE ÖNERİLER	133
5.1. Sonuçlar	133
5.2. Öneriler	136
5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler	136
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	137
KAYNAKÇA	138
EKLER	150
Ek 1: Araştırma İzin Belgesi	150
Ek 2: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği(müdür)	151
Ek 3: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği(öğretmen)	155
Ek 4: Anket Sahibi İzni	160

TABLOLAR LİSTESİ

Tablolar	Sayfa
Tablo 1:Liderlik Yaklaşımları.....	19
Tablo 2: X ve Y Kuramları Varsayımları	22
Tablo 3: Likert'in 4 sistem Kuramı	26
Tablo 4: İzleyenlerin Olgunluk Düzeyleri ve Uygun Liderlik Stilleri.....	32
Tablo 5: Reddin'in Durumsallık Kuramı ve Liderlik Tarzları	35
Tablo 6:Örnekleme Oluşturan Okullarda Okul Müdürü ve Öğretmen Dağılımı	72
Tablo 7:Örneklemede Yer Alan Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı	73
Tablo 8:Örneklemede Yer Alan Okulların Büyüklüğüne Göre Dağılımı.....	73
Tablo 9: Örneklemede Yer Alan Okulların Türlerine Göre Dağılımı	74
Tablo 10: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin	75
Tablo 11: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin Eigen Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Yüzdeleri.....	76
Tablo 12 : Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Dağılımı	81
Tablo 13: Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Dağılımı ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları....	90
Tablo 14: Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Kendi Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, t- testi Sonuçları)	92
Tablo 15: Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Dağılımı	93
Tablo 16: Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları.....	94
Tablo 17: Okul Müdürlerinin Branşlarına Göre Kendi Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, t- testi Sonuçları).....	95
Tablo 18: Okul Müdürlerinin Okuldaki Görev Sürelerine Göre Kendi Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, t- testi Sonuçları)	96

Tablo 19: Okul Müdürlerinin Kendi Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Sürelerine Göre Dağılımı.....	97
Tablo 20: Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Sürelerine Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları	98
Tablo 21: Okul Müdürlerinin Kendi Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Yöneticilikteki Görev Sürelerine Göre Dağılımı	99
Tablo 22: Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Yöneticilik Mesleğindeki Görev Sürelerine Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları	100
Tablo 23: Okul Müdürlerinin Kendi Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı	102
Tablo 24: Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları	103
Tablo 25: Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Göre Kendi Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i> - testi Sonuçları)	104
Tablo 26: Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı	105
Tablo 27: Okul Müdürlerinin Öğretimseli Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları	106
Tablo 28: Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımı	107
Tablo 29: Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları	108
Tablo 30: Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Dağılımı (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i> - testi Sonuçları)	109
Tablo 31: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	111

Tablo 32: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	112
Tablo 33: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Branşlarına Göre Dağılımı (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i> -testi Sonuçları).....	113
Tablo 34: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerinin Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımı (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i> - testi Sonuçları)	115
Tablo 35: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Sürelerine Göre Dağılımı	116
Tablo 36: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Sürelerine Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları.....	117
Tablo 37: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Yöneticilikteki Görev sürelerine Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	118
Tablo 38: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı	120
Tablo 39: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları	121
Tablo 40: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Scheffé Önemlilik Testi Sonuçları	122
Tablo 41: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Eğitim Yönetimi Eğitimi Alıp Almadıklarına Göre Dağılımı (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i> - testi Sonuçları)	123

Tablo 42: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı	125
Tablo 43: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları.....	1266
Tablo 44: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Scheffé Önemlilik Testi Sonuçları.....	127
Tablo 45: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımı.....	128
Tablo 46: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları	12929
Tablo 47: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Scheffé Önemlilik Testi Sonuçları	130
Tablo 48: Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Dağılımı (Ortalama, Standart Sapma, t - testi Sonuçları)	132

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	<u>Sayfa</u>
Şekil 1: Hiyeroglif Yazısıyla Liderlik Tanımı	9
Şekil 2: Liderlik Değişkenleri	12
Şekil 3: Etkili Liderlik Çerçevesi	13
Şekil 4: Liderlik Özellikleri ve Liderin Etkililiği.....	20
Şekil 5: Yol-Amaç Kuramı	30
Şekil 6: Okul Yöneticisinin Toplumsal Yapı İçindeki Kültürel Liderlik Konumu....	43

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdikleri müdür ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2011-2012 öğretim yılında, İzmir'in 4 büyük merkez ilçesindeki (Buca, Bornova, Konak, Karşıyaka) 48 ilköğretim okulunda görev yapan 48 okul müdürü, 697 öğretmen olmak üzere toplam 745 kişi oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak 'Kişisel Bilgi Formu' ve Şişman (2011) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada 23 alt problem yanıtlanmaya çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, *t*- testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi, Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi ve Scheffé Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Okul müdürlerinin kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarından daha yüksek düzeydedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının hem geneline hem de alt boyutlarına ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, branş, okuldaki görev süresi, öğretmenlik mesleğindeki görev süresi, yöneticilikteki görev süresi, öğrenim düzeyi, eğitim yönetimi eğitimi alıp almama durumu, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, okulun büyüklüğü ve okulun türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları müdürlerin cinsiyetine, yaşlarına, branşlarına, okuldaki görev sürelerine, öğretmenlik mesleğindeki görev sürelerine, yöneticilikteki görev sürelerine, eğitim yönetimi eğitimi alıp almamalarına ve görev yaptıkları okulun türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları

müdürlerin öğrenim düzeyleri, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve görev yaptıkları okulun büyüklüğü değişkenleri açısından farklılaşmaktadır. Buna göre öğretmenler, öğrenim düzeyi açısından 2-3 yıllık enstitü mezunu müdürlerini; sosyo-ekonomik çevre açısından üst sosyo-ekonomik çevrede çalışan müdürlerini ve okulun büyüklüğü açısından orta büyüklükteki okullarda görev yapan okul müdürlerini daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Lider, Liderlik, Okul Yöneticisi, Öğretimsel Liderlik, Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları

ABSTRACT

This research aims at determining to what extent primary school principals carry out instructional leadership behaviours based on the primary school principals' and teachers' perceptions.

The research sample consists of 48 primary school principals and 697 primary school teachers, totally 745 subjects, working in 48 primary schools in the central districts of Izmir (Buca, Bornova, Konak, Karşıyaka) in 2011-2012 education year.

“Personal Data Form” and “Instructional Leadership Scale”, developed by Mehmet Şişman (2011) were used to collect the data for the research. 23 research questions were answered in the research. Arithmetic mean, standart deviation, *t*- test, One Way ANOVA (F), Mann-Whitney U Test, Kruskal Wallis Test and Scheffé Test were used to analyze the data.

The results of the research are summarized below:

Principals' scores of perceptions of their instructional leadership behaviours are higher than those of teachers. Principals' scores of perceptions of their instructional leadership behaviours both in general and concerning the sub-dimensions do not vary in terms of such variables as their gender, age, branch, the duration of service at school, the duration of service as a teacher, the duration of service as a principal, educational level, having ‘Education Management’ education or not, the socio-economic level of the school environment, school size and school type. Teachers' scores of perceptions of their school principals' insructional leadership behaviours do not vary in terms of such variables as principals' gender, age, branch, the duration of service at school, the duration of service as a teacher, the duration of service as a principal, having ‘Education Management’ education or not and school type. However, teachers' scores of perceptions show significant differences in terms of principals' education level, the socio-economic level of the school environment and school size. According to the principals' education level, teachers evaluate principals graduating from institues more positively; according to the socio-economic level of

the school, teachers have high opinion of the principals working in high socio-economic environment and according to the school size, teachers' perceptions of the principals working in medium-size schools are higher.

Key Words: Leader, Leadership, School Principal, Instructional Leadership, Dimensions of Instructional Leadership

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemleri ile araştırmanın amacı, önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar, araştırmada kullanılan kavramların tanımları ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Liderlik, 20. yy'da yönetim alanında üzerinde çok fazla çalışılan, hem kuramcılarının hem de uygulayıcıların çözümlenmek için çaba harcadıkları anlamlı konuların başında gelmektedir. Bugüne kadar liderlikle ilgili 350'den fazla tanım yapılmış, farklı yaklaşımlar üzerinde durulmuş ve farklı liderlik tipleri belirlenmiştir (Bennis ve Nanus, 1985). Farklı durumlarda ve ortamlarda grubun etkinliğini arttırmaya çalışan liderlik tiplerinin her biri ancak uygun koşullarda kullanılabilir.

Konu eğitim ve okullardaki yöneticilerin liderlik davranışları olduğunda, üzerinde durulan ve duruma en uygun liderlik davranışları da değişmekte, eğitim sistemini etkili ve verimli şekilde devam ettirmesi ve amaçlarını gerçekleştirmesi adına etkin olarak çalışan, etkili lider yöneticiler gündeme gelmektedir. Artık günümüz okul yöneticisi dünün "mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren" okul müdürü rolünü üstlenerek, bilgi çağının okul müdürü olunamayacağının farkına varmalıdır (Gümüşeli, 1996). Yani okul müdürleri yönetimde geleneksel ve klasik davranışlar sergilemektense, çağa uygun liderlik davranışları göstermelidirler. Hammaddesi insan olan okulların iyi yönetilmesi (Bursalıoğlu, 1987) günümüz okul yöneticilerinin başlıca amacı olmalıdır.

Bu yüzden 1980'li yıllardan itibaren okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını konu alan çalışmalar son yıllarda hız kazanmış, okul yöneticiliğinden okul liderliğine

doğru bir yönelme gerçekleşmiştir. Bu bağlamda da öğretim liderliği, okul yöneticileriyle ilgili yeni bir liderlik kavramı olarak ortaya çıkmıştır (Şişman, 2011). Okul yöneticilerinin özellikle yöneticiliğinin yanında aynı zamanda öğretimsel bir lider olması gerektiği gerçeği yirmi birinci yüzyılda yadsınamaz bir gerçek haline gelmiştir. İnsan kaynağının etkili yetiştirildiği eğitim örgütlerinde etkili bir liderlik gerektiği kabul edilen bir gerçek olmuştur (Akdağ, 2010).

Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin klasik rol ve yönetim anlayışını değiştirmiştir. Eskiden, okul yöneticiliğine ilişkin mesleki normlar, sadece okulu koruma ve program yönetme temeline dayanmaktayken, günümüzde öğretimsel liderlikle birlikte, yeni eğitimsel ölçütler oluşmaya başlamıştır (Çelik, 2011).

Mc Cloud ve diğerlerine (2000) göre 21. yüzyılın öğretim lideri olan okul müdürleri bir yandan öğrenme ve öğretim niteliğine sahip, mesleki gelişimini sürdüren, sorumluluk sahibi olan liderlerken, aynı zamanda topluma da önem veren, liderliği çevresiyle paylaşan, öğretmen, öğrenci ve ailelerle iyi iletişim kuran ve okulun gelişimi için kendini adanmış liderlerdir. Okul liderinin yeri, geniş makam odası olmaktan çıkıp yeni anlayışla birlikte koridorlar ve sınıf ortamı haline gelmiştir (Özden, 1998).

Etkili bir okul yaratmaya çalışan okul müdürü sadece öğretim süreciyle ilgilenmez; okulla ilgili tüm durumlarda sorumluluk alır. Hallinger ve Murphy'e (1987) göre; öğretimsel lider olan bir okul müdürünün, (a) okul amaçlarını açıkça belirlemek, (b) bu amaçları çalışanlara iletmek, (c) öğretim programını yönetmek ve değerlendirmek, (d) programı koordine etmek, (e) öğrenci başarısını izlemek, (f) öğretmenler için standartlar belirlemek, (g) zamanı verimli kullanmak, (h) öğrenme için standartlar oluşturmak, (ı) öğretmenlerin ilerlemelerini izlemek gibi görevleri yerine getirmesi gerekmektedir.

Öğretimsel liderliğin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır. Okul yöneticisi, öğretmenlerin hatalarını kabul

eden, kişisel gelişim fırsatları sunan, mesleki gelişim etkinliklerine katılarak sürekli öğrenmenin önemini vurgulayacak model davranışlar sergileyen bir yönetici olmanın yanında, yetenekli ve bilgili bir öğretim lideri de olmalıdır. (Çelik, 2011)

İlköğretim okul müdürlerinin, okullarını etkili bir şekilde yönetip, okullardan en yüksek verimi sağlamaları için öğretimsel liderlik davranışlarını uygulamaları gerekmektedir. Yani; etkili bir okul yönetimi için okul müdürlerinden etkili öğretimsel liderlik davranışları beklenmektedir. Bu nedenle, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirip getirmediği anlamlıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

İlköğretim okulu öğretmenlerinin ve müdürlerinin algılarına göre, ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerini bulmak, algılanan liderlik davranışlarının ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel ve mesleki özellikleri ile okulun özelliklerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak ve bu doğrultuda öneriler geliştirmek araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretim liderliği kavramı, 1980'li yılların sonundan itibaren Batılı ülkelerde etkili ve başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarla gündeme gelen bir konu olmuştur. Etkili ve mükemmel okullar olarak nitelendirilen okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, okulun etkililiğinde anlamlı bir faktör olduğu görülmüş, söz konusu okulların yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır (Şişman, 2011). Öğretimsel liderlik kavramı güncelliğini korumaya devam etmekte ve günümüzde de birçok araştırmaya konu olmaktadır.

Konuyla ilgili olarak Eğitim Yönetimi alanyazını incelendiğinde, öğretimsel liderliğin son yıllarda farklı açılardan çok fazla araştırma konusu yapıldığı görülmekle birlikte genellikle devlet okullarında çalışmaların gerçekleştiğine

rastlanılmıştır. Bu doğrultuda, özel okullardaki yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları da merak konusudur. Bu anlamda çalışmanın alana katkı sunacağı düşünölmektedir. Öte yandan okul müdür ve öğretmenlerinin kişisel özellikleri arasında eğitim yönetimi eğitimi alıp almadığına yer verildiği örneğine rastlanılmamıştır. Fakat Eğitim Denetimi ve Yöneticiliği programlarında ‘‘Okul Liderliği’’ adı altında ders bulunmaktadır. Bu nedenle, bu eğitimi alanlar ile almayanların öğretimsel liderlik davranışları arasında da anlamlı bir farklılık çıkabileceği düşüncesiyle, söz konusu değişkenin de araştırma kapsamında değerlendirilmesi uygun görölmüştür. Dolayısıyla diğer araştırmalarda pek rastlanılmayan bu değerkenin de araştırmada yer almasıyla, eğitim yönetimi alanında kuramsal bir boşluğun doldurulacağı öngörülebilir.

Öte yandan, eğitim politikalarının oluşturulmasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının nasıl olduğunun bilinmesi önemli bir veri olabilir. Ayrıca bu çalışmayla elde edilecek bilgilerden eğitim liderlerini yetiştiren kurumların yararlanması da umulmaktadır.

İlköğretim okullarının, örgün eğitimin ilk basamağını oluşturması bakımından özel bir öneme sahip olduğu düşünölmektedir. O yüzden bu araştırma Türk Eğitim Sisteminin temelini oluşturan ilköğretim okulları müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gösterip göstermediklerini belirlemek açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi

İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları nasıldır? Bu algılar, ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel ve mesleki özellikleri ile okulun özelliklerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

1.5. Alt Problemler

1. İlköğretim okulu müdürlerinin kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları nasıldır? İki katılımcı grubunun algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. İlköğretim okulu müdürlerinin, kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim okulu müdürlerinin, kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim okulu müdürlerinin, kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim okulu müdürlerinin, kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, okuldaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. İlköğretim okulu müdürlerinin, kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, öğretmenlik mesleğindeki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. İlköğretim okulu müdürlerinin, kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, yöneticilikteki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. İlköğretim okulu müdürlerinin, kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. İlköğretim okulu müdürlerinin, kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, eğitim yönetimi eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. İlköğretim okulu müdürlerinin, kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, okulun büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

12. İlköğretim okulu müdürlerinin, kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, okulun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları okul müdürlerinin (1) cinsiyetlerine, (2) yaşlarına, (3) branşlarına, (4) okuldaki görev sürelerine (5) öğretmenlik mesleğindeki görev sürelerine, (6) yöneticilikteki görev sürelerine, (7) öğrenim düzeylerine, (8) eğitim yönetimi eğitimi alıp almama durumlarına, (9) görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine, (10) görev yaptıkları okulun büyüklüğüne, (11) görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.6. Sayıtlar

1. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, müdür ve öğretmen görüşlerine göre belirlenebilir.
2. Araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, onların gerçek algılarını yansıtmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

1. İlköğretim okulu müdür ve öğretmenleri araştırma kapsamına alınmış, okuldaki diğer paydaşlar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
2. Araştırma; İzmir İli kent merkezinde yer alan 4 büyük ilçedeki (Buca, Bornova, Karşıyaka, Konak) ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan müdür ve öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur.
3. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramların tanımları şoyledir:

İlköğretim okulu: Zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek çocuklarının eğitim öğretimini sağlamak üzere açılmış olan, devlet tarafından denetlenen, öğrenim süresi sekiz yıl olan kurumdur.

Okul müdürü: Bu araştırmada ‘‘okul müdürü’’ sözcüğüyle, ilköğretim okullarının yönetiminden birinci derecede sorumlu yönetici kastedilmektedir.

Öğretmen: Bu araştırmada ‘‘öğretmen’’ sözcüğü, ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenlerini ifade etmektedir.

Öğretimsel liderlik: Eğitim alanındaki yeniliklere öncülük eden, mesleki gelişime önem veren, öğretimsel konulara rehberlik eden, eğitimsel değerleri ve profesyonelliği destekleyen liderlik tipidir (Cheng, 2005: 214).

1.9. Kısaltmalar

OMÖLDÖ: Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde lider, liderlik, liderlik yaklaşımları ve ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ayrıntılı olarak incelenmeye çalışılmakta; konuyla ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmektedir.

2.1. Lider ve Liderlik

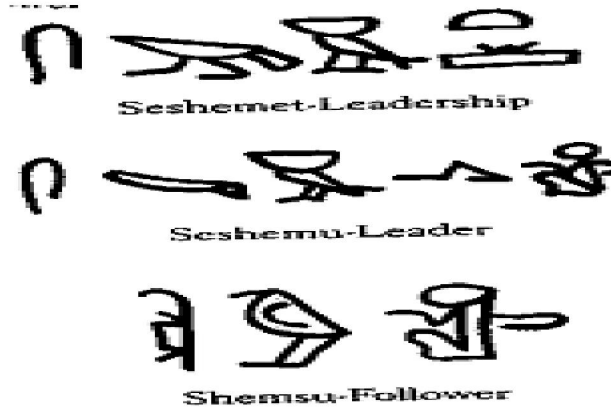
Liderlik, uzun yıllar boyunca üzerinde tartışılmış, birçok araştırmanın konusu olmuş ve farklı insanlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış bir kavramdır. Bugüne kadar liderlik üzerine yapılan araştırmalar sonucunda 350'den fazla liderlik tanımı yapılmıştır (Bennis ve Nanus, 1985).

Tüm toplumlar, etkisi altında oldukları liderler ve onlara itaat eden halk hakkında mantıklı ve kabul edilebilir tanımlar yapmak için efsaneler yaratmışlardır. Ölümsüzlüğün ve bilginin peşinde olan Uruk Kralı Gılgamış, Grendel adında canavarla savaştan Geatler'in ünlü savaşçısı Beowulf, Kosola Kralı Rama efsanelere konu olan bazı isimler olmuşlardır (Bass, 1990).

Yunan mitolojisinde liderlik özellikleri Tanrılarla özdeşleştirilmiştir. Mitolojide, Agamemnon adaleti, Nestor akli ve bilgiyi, Ajax kanun ve düzeni, Odessa zekilik ve kurnazlığı, Achilles cesaret ve aktifliği simgeler (Bass, 1990).

5000 yıl önce Mısır hiyeroglif yazısıyla liderlik aşağıdaki gibi tanımlanmıştır. Liderlik için seshemet, lider için seshemu ve izleyenler için shemsu kelimeleri kullanılmıştır (Bass, 1990).

Şekil 1: Hiyeroglif Yazısıyla Liderlik Tanımı



Kaynak: Bass, M. B. (1990). Bass&Stogdill's Handbook of Leadership, Theory, Research and Managerial Applications. New York: The Free Press. (s.4).

Mitolojide liderlikle ilgili “Bir toplumda sosyoekonomik adaletsizlik ne kadar fazlaysa, liderlikle ilgili gerçekler (güç, ahlak, etkinlik) o kadar saptırılmıştır, biçimsizdir” tanımlaması yapılmıştır (Bass, 1990:4).

Liderlik (leadership), İngilizce kökenli bir kelime olup kelimenin aslı fiil olarak “lead” şeklindedir. Bu haliyle daha çok ABD İngilizcesinde kullanılmaktadır. İngiltere İngilizcesinde ise bu kelime ile eşanlamlı kullanılan “headship” kelimesi vardır. Türkçe’de ise liderlik karşılığı olarak “önderlik” ve “yederlik” kelimeleri önerilmişse de, yaygın olarak “liderlik” kelimesi kullanılmaktadır (Şişman, 2011).

Liderlik, yıllardır süregelen çalışmalarla ve ortaya konulan kuramlarla çok farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Liderliğin pek çok farklı tanımı olmasına rağmen, liderliğin tüm özelliklerini kapsayan tek bir tanım bulunmamaktadır. Her tanım liderlik konusunda farklı konum ve dereceyi vurgulamaya dikkat çeker (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2009).

Koçel (1993) “Lider grup üyelerini bir amaca yönelik güdüleyen ve grup amaçları doğrultusunda etkileyen, yönlendiren bir kişi iken, liderlik belirli koşullar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin

başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir.” şeklinde lider ve liderliği tanımlamıştır.

Donnelly ve diğerlerine (1997) göre liderlik; örgütün belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek ve bunun için bireyleri motive etmek adına etki gücünü kullanma girişimidir. Liderler değişim ajanlarıdır ve onların eylemleri grup elemanlarının eylemlerinin onları etkilemesinden daha fazla etkilidir.

Liderlik, bir yöneticinin sahip olabileceği en önemli yeteneklerden biridir. Liderlik; planlama, organizasyon ve yönetsel çabaları birbirine bağlayan bir araçtır. Herkes tarafından saygı duyulan ve takdir edilen, fakat aynı zamanda, birçok insan için sahip olunması güç bir yetenektir (Mathis ve diğerleri, 1989).

Clayton’a (2000) göre liderlik; ortak bir hedefe ulaşmada başka insanları, peşinden gelmesi için etkileme sürecidir. İzleyen yoksa lider de yoktur.

Bass (1990), liderlik tanımının içinde vurgulanan kavramların, kişilik özellikleri ve davranışlar, etki gücü, grup süreci, yönetimle ilgili görevler, ikna kabiliyeti, insanlarla etkileşim ve rol ilişkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Liderlik, bir grup bireyin ortak bir hedefi gerçekleştirmesi için, başka bir birey tarafından etkilenmesi sürecidir. Liderliğin bir süreç olarak tanımı, sadece liderde bulunan karakteristik özellikleri ya da davranışları içermez, aksine lider ve onu izleyenler arasında gerçekleşen aktif olayları kapsar (Northouse, 2009). Yani liderlik dinamik bir işbirliği sürecidir. Bu yüzden süreç boyunca liderin, izleyenlerin karşılaştıkları sorunları çözmesi yeterli değildir. Onların bu süreçte sorumluluk almalarını sağlamak ve karşılaştıkları sorunlar üzerine kritik düşünme yeteneği kazandırmak liderin sorumluluğundadır (Grint, 2005).

Liderlik edilgen bir statü konusu değildir. Bir bireye, sadece belli bazı özelliklerinin karışımına sahip olduğu için liderlik hakkı verilmez. Lider, grupla etkileşim yoluyla liderlik statüsü kazanır. Bu statüyü kazanmada, grupla etkileşim yoluyla gruba amacını gerçekleştirmede yardım edebilecek güce sahip olduğunu göstermek etkili olmaktadır (Aydın, 2007).

Liderlik sadece görevin yerine getirilmesi değil, herhangi bir risk karşısında öne çıkmak, tüm alternatifleri değerlendirmek, yeni alternatifler sunmak ve insanları o alternatifler peşinde koşturmaktır (Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2009).

Bennis'e (1989) göre lider, kendini tam anlamıyla ifade edebilen, neyi neden istediğini bilen ve çalışanlarla iyi bir iletişim kurarak onlardan ne istediğini net bir şekilde ifade eden, belirlediği amaçlara nasıl ulaşacağını bilen kişidir.

Bennis (1985) liderliği, ayak izleri her yerde olan fakat kendisi hiçbir yerde görülmeyen "yeti" canavarına benzetmiştir.

Tosun'a (1982) göre kavramsal bakımdan lider, önde giden, yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar aynı zamanda birlikte olduğu kişilerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezinleyip, bunları örgütleyen, yöneten yaratıcı bir kişi olarak tanımlanabilir.

Bir kişinin gerçek anlamda lider olup olmadığını anlamada temel kriter "toplumu etkileyecek ve onların hayatında değişiklik yapacak bir mesajın varlığı"dır. Lider mesajını izler, diğer insanlarda lideri izler (Baltaş, 2001).

Lider, farklı insanların aynı yöne yönelmesi için örgüt içerisinde saygı kültürü oluşturur. Lider; izleyenlerinin de eşit yaratıldığını, kendilerini eşit ve saygın hisseden izleyenlerin ellerinden gelenin en iyisini yapabileceğini bilir (Kantos, 2011).

Bennis ve Nanus'a (1985) göre liderlik; çoğunluğun sahip olduğu fakat az sayıda insanın kullanabildiği yeteneklerin sıraya konup uygun zamanda ortaya çıkarılmasıdır. Liderlik öğrenilebilir, öğretilir, fakat engellenemez.

Başaran'a (2004) göre önder (lider); küme içinde kişilik özellikleriyle, öteki üyeleri etkileyebilir. İzleyenler ise; liderin kendilerine yaptığı etkiyi benimseyen üyelerdir. Liderlik, ancak kümenin amaçlarını gerçekleştireceği ortam elverişli olduğu zaman ortaya çıkar. İzleyenlerin yeterliği, küme içindeki koşullar, amaçların ulaşılabilirliği, izleyenlerin amaçlara güdülenmesi, görevleri yapmaya gönüllülüğü ve yeterliliği gibi değişkenler, liderliğin ortamını oluşturur.

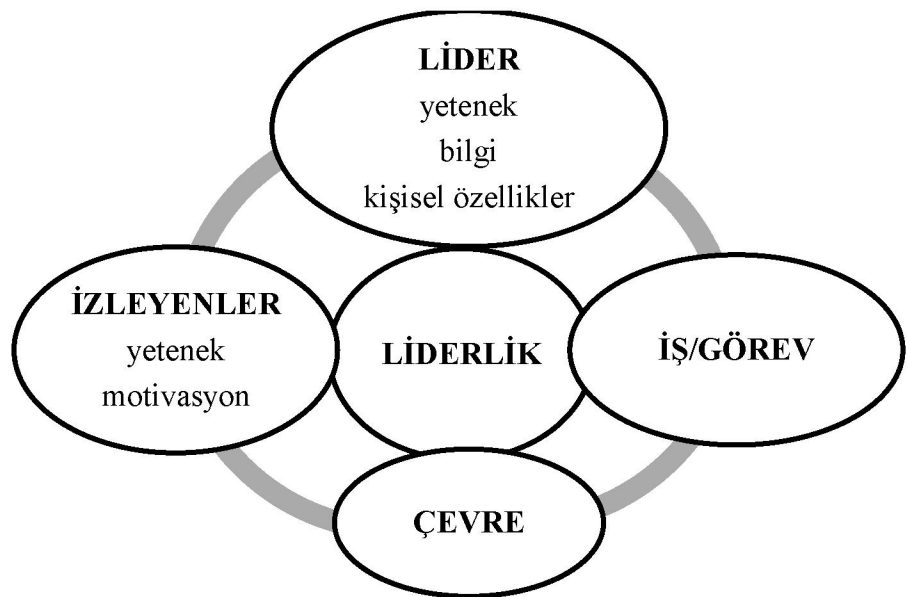
Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda benzer 3 tamamlayıcı unsur dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki; liderleri izleyen bir grubun olmasıdır. İkincisi; liderlerin izleyenleri etkileme gücünün, izleyenlerin lideri etkileme gücünden daha fazla olmasıdır. Üçüncüsü ise; liderliğin amacının, grubun ortak amaçlarını gerçekleştirebilmesi için onu izleyenleri harekete geçirebilmesidir (Mathis ve diğerleri, 1989).

Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda üzerinde durulan başlıca noktaların özetle şunlar olduğu görülmektedir (Şişman, 2011):

- Kişisel özelliklere bağlı olarak sahip olunan güç,
- Karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü,
- Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlayabilme,
- Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme,
- Grupla birey arasında gerçekleşen etkileme süreci vb.

Cole (1993), liderliğin 4 önemli değişkeninin olduğundan söz etmiştir. Bunlar; (a) lider, (b) izleyenler, (c) görev/amaçlar, (d) çevredir. Liderlik sanatı ise, o an içinde bulunulan genel durum ışığında, bu değişkenler arasında denge kurmayı becerebilmektir. Şekil 2’de bahsedilen liderlik değişkenleri gösterilmektedir.

Şekil 2: Liderlik Değişkenleri



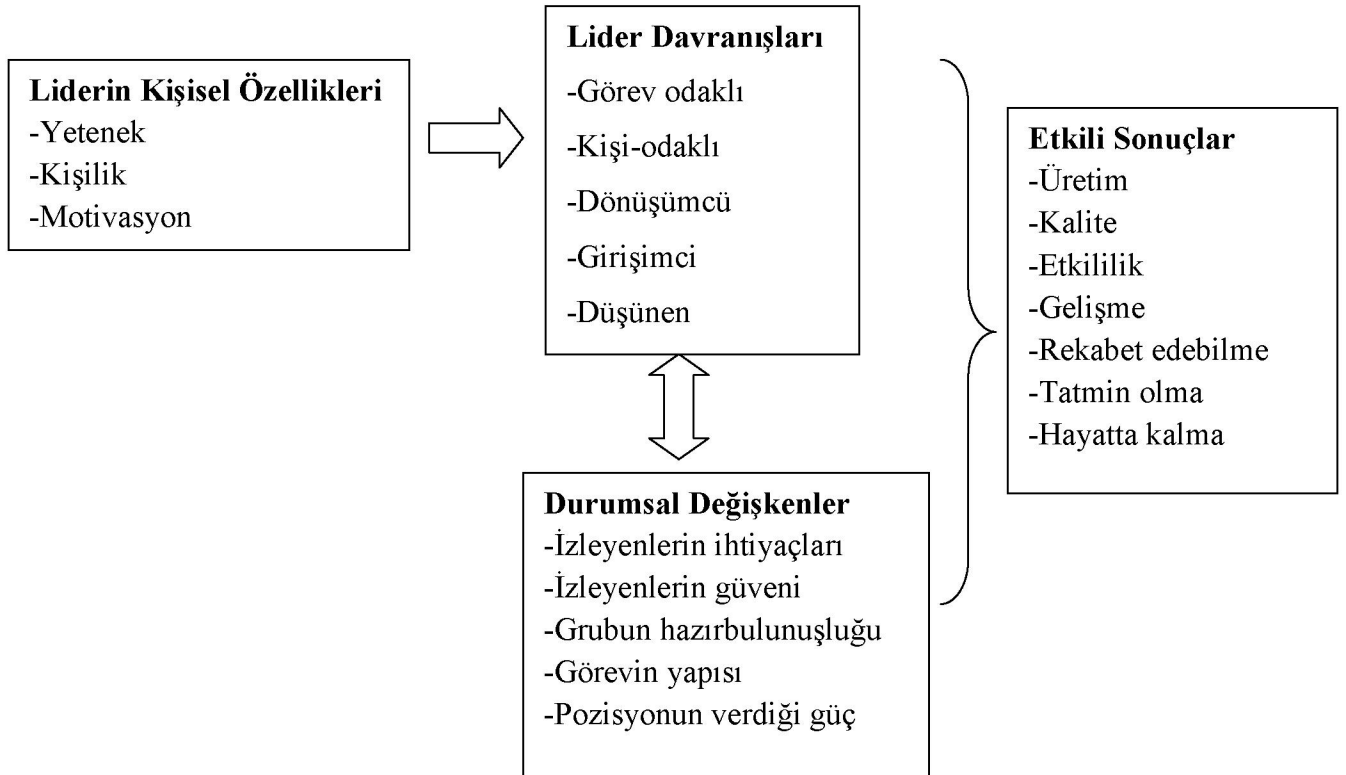
Kaynak: Cole, G. A. (1993). Management-Theory and Practice. London: DP Publications (s.46).

Liderlik için gerekli yetenek, bilgi ve kişisel özelliklere sahip olan lider, izleyenlerin yeteneklerini ortaya çıkaracak uygun çevre koşullarını sağlayıp onları motive ettiği sürece takımıyla birlikte verimli işler ortaya çıkarır.

Örgütlerin performansının önemli bir ölçütü, yönetici ve onun gruba liderlik etme biçimidir. Eğer yönetici etkili bir lider değilse, grup üyelerinin motivasyonları bireysel olarak yüksek olsa bile, grup bir bütün olarak bocalar. Lider kişi, gruptaki bireyleri motive ederek, onların en iyi performansı göstermelerini sağlayan ve böylece örgütü genel hedeflerine ulaştıran kişidir (Mathis ve diğerleri, 1989).

Donnelly ve diğerleri (1997) etkili liderlerin belli kişisel özellikleri ve davranışlarının birtakım durumsal değişkenlerle birlikte nasıl sonuçlar verdiğinin şeklindeki gibi özetlemektedir.

Şekil 3: Etkili Liderlik Çerçevesi



Kaynak: Donnelly, J. H., Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. (1997). Organizations: Behavior Structure Processes. Boston: Irwin McGraw-Hill (s.273).

Liderler yeni şeyleri öğrenme, tecrübe etme, risk üstlenmede gönüllü olmayı, öğrenmeyi aramalı, her şey hakkında endişeli olmalıdır. Başarısızlıklarda yılmamalıdır fakat hatalarını kabul etmelidirler (Keçecioglu, 1998).

Thomas Gordon (1999: 20) etkili lideri şu sözlerle tanımlamıştır:

Etkili lider, ne yalnız çalışanlarının gereksinimlerini karşılayan “insan ilişkileri uzmanı”, ne de yalnızca kurumsal gereksinimleri karşılayan “verimlilik uzmanı”dır. Her ikisi de olmalıdır. Daha da önemlisi etkili bir lider, hem kendi gereksinimlerini hem de çalışanların gereksinimlerini karşılıklı olarak gidermeyi başarabilecek, farklı becerileri nerede ve ne zaman kullanabileceğini bilebilecek duyarlılık ve esnekliğe sahip olmalıdır. Son olarak etkili bir lider, birbiriyle yarışan bu iki gereksinim kaynakları arasında çıkması kaçınılmaz çatışmaları çözebilecek becerileri de bilmelidir.

Etkili bir lider, çalışanların kendilerini önemli hissetmelerini sağlar. Yetenek ve bilgilerine saygı duyar ve onları bir takımın ya da ailenin gerçek birer üyesi olduklarına inandırır. Çalışanları ödül ve ceza vererek değil de, ortak amaçlara ve kararlara etkin katılımlarını sağlayarak motive eder (Bennis, 1989).

Etkili lider, hem işe dönük hem de insan merkezlidir. Çünkü çalışanlar, kazanan bir grup içinde olmak isterler, ama bunun kendi değerleri ve onurları pahasına olmasını istemezler (Gordon, 1999).

Günümüz dünyasında etkin liderler; değişiklikleri destekleyen, hatalardan ders çıkaran, çevrelerindeki kişileri dinleyen, başkalarına saygı gösteren, açık bir vizyon ve değerler sistemine sahip olan, kendi yetenek ve bilgisinin farkında olan insanlardır (Baltaş, 2001).

Etkili bir liderin kişilik özellikleri şunlardır (Bolam, 1993: 30-32):

“Davranışlarında tutarlıdır, çalışanlarına karşı açık ve dürüştür. Çalışanlarıyla ilişkilerinde kesinlik ve kararlılık gösterir, aynı zamanda onlara karşı adildir. İyi organize olmuş ve hazırlanmıştır. Onu izleyenler için daima ulaşılabilir ve yaklaşılabilir. Her zaman istekli olduğunu gösterir, motivasyonu yüksektir. Olumlu düşünür ve örgütteki diğer üyelere bunu hissettirir. Eleştirel ve negatif olmak yerine, yapıcı olmayı tercih eder. Olaylara pozitif yaklaşır. Elindeki liderlik pozisyonu üstün güç olarak görmez.”

Napolyon başarılı liderliğin önemini şu sözlerle vurgulamıştır “*Bir tavşanla yönetilen aslan ordusuna, bir aslanla yönetilen tavşan ordusunu tercih ederim.*” (Bass, 1990: 6).

2.2.Liderlik Ne Değildir?

Liderlik bir ayrıcalık pozisyonu değildir: Yönetim pozisyonlarına herhangi bir kişi atanabilir, seçilebilir, terfi edebilir, devralabilir veya ele geçirebilir. Bu pozisyon onun lider olmasını sağlamaz. Liderler ise bu pozisyonlarından dolayı ayrıcalık ve üstünlük talep edemezler.

Liderlik bir kişilik kültü yaratmak değildir: Liderlik üstün kişi görme, yanılmaz ve yenilmez olarak düşünme haline dönüşmemelidir.

Liderlik vazgeçilmez olmak değildir: Etkin ve başarılı bir liderlik vazgeçilebilir olabilmektir. Gerçek ve başarılı bir liderliğin temel göstergesi, sosyal sürece şovun onsuz da sürebileceği bir momentum kazandırabilmesidir.

Liderlik başkalarını suçlamak değildir: Liderlik ilk ve öncelikli olarak verilen kararlardan ve doğan sonuçlardan sorumlu olmaktır. Gerçek liderlik durumlarında başarının övücü izleyenlere, başarısızlığın sorumluluğu ve sonuçları da öncelikle lidere ve daha sonra izleyenlere ait olmalıdır (Merih, 2002).

2.3. Liderlik ve Yöneticilik

“Yöneticiler işleri doğru yaparlar, liderler ise doğru işleri yaparlar”(Bennis ve Nanus, 1985: 1).

Örgütlerin yönetilmesine olan ihtiyaçların temelinde; amaç, politika, ilke ve hedef belirlenmesi; yönetsel kararlar alınması ve örgüt içinde, birimler ve çalışanlar arasında ahenk ve işbirliğinin temin edilmesi gelmektedir. İşte bu yüzden bir örgütte yönetimin gerekliliği, yöneticiliği ve liderliği gerektirmektedir (Yazgan, 2007).

Yönetim denildiği zaman akla ilk gelen kavramlardan biri de liderliktir. Bununla birlikte yönetim alanyazınında çok sık kullanılan bu iki kavramın kimi zaman eş zamanlı, kimi zaman da farklı anlamlarda kullanıldığı ve değerlendirildiği görülmektedir. Halbuki işlevsel olarak birbirine çok yakın olan bu iki kavram yüklendikleri anlam bakımından farklıdır. Bunun için her yönetici aynı zamanda bir lider midir sorusuna cevap vermek güçtür (Gümüşeli, 2001).

Memişoğlu'na (2001) göre; liderlik ve yöneticilik aynı şey değildir. Lider yönetici biz bilincinin temelinde yatan vizyonu bilir. Bir işin anlamlı olması, heyecan vermesi, insanı sürekli geliştirmesi lider yönetici için önemlidir. Lider yönetici kişilerin ellerinden tutar ve onların potansiyellerinden en verimli bir biçimde yararlanır. Lider yönetici, girişimcidir, sorumluluk duygusu taşır, riske girmekten çekinmez, enerjisini inandığı temel ilke ve değerler uğruna harcar, insanların başarabileceğine inanır. Lider yöneticiler başkalarına ne yapmaları gerektiği konusunda nutuk çeken insanlar değil, yapılması gerekeni bizzat yapan insanlardır.

Yöneticilik, karmaşıklıklarla başa çıkma işidir ve kalite, karlılık gibi ana alanlarda düzen ve istikrar getirir. Buna karşın liderlik ise; değişikliklerle başa çıkma işidir.

Liderlik kavramı geleceğe yöneliktir. Liderler, kurumun ayakta kalmasını sağlamak, işlerin yapılma biçimlerini belirlemek, vizyon oluşturmak ve bu vizyonu kurum içinde benimsetmek sürecinden sorumludur. Yönetim kavramı ise durağandır; yalnızca bugünle ilgilidir, sahip olunan vizyonun hayata geçirilmesini sağlar, yapılması gereken işleri ve amaçlara ulaşma yolunda gösterilen ilerlemeleri hedefleyen süreçleri kapsar.

Yönetici, amaçlarına, denetleyerek ve problem çözerek ulaşır. Sonuçları izler ve kaydeder. Liderlik ise, insanları değerlendirmeyi ve doğru yerlere yerleştirmeyi gerektirir. Liderlik, başarıya ulaşmak için, vizyonunu anlayabilecek olanlara, yeni ufukları anlatabilmek ve heyecan yaratarak onları harekete geçirmektir (Baltaş, 2001).

Bir yönetici, yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmişse liderlik özelliğini taşımış olur (Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2009).

İyi bir lider, doğru soruları doğru zamanlarda sorarak doğru işler yapabilir (Hillenbrand, 2008). Bu sorular:

- Hırslarım neler, nelere karşı tutkuluyum?

- Grup olarak tutkularımız nedir?
- Amaçlarımız nedir?
- Paylaşılmış vizyonumuz nedir?
- Niçin işler bu yolla yapılıyor?
- Bu işler için daha doğru bir yol var mı?
- Yolumuzu değiştirmek bizi daha ileriye götürecektir mi?
- Bu değişiklikler vizyonumuzla uyumlu mu?

Yöneticiler, hiç kimsenin saat sahibi olmadığı bir toplumda, saat sahibi insanlara benzerler. İnsanlar saati sorar, cevaplarını alırlar, bu cevaptan yararlanır ve bu cevabı veren kişiye saygınlık duyar. Buna karşın liderler, saat yaparlar ve belli bir zaman sonra, kimsenin bu anlamda ne o kişiye ne de birbirine ihtiyacının kaldığı bir düzen kurarlar ve yarattıkları etki, kendilerinden sonra da devam eder (Baltaş, 2001).

Liderlik ve yöneticilik arasındaki fark beynin iki yarım küresinin fonksiyonlarına göre ele alınabilir. Sol beynin görevleri rasyonel düşünce ve analitik iken, sağ beynin görevleri sezgisel ve bütüncül algı, bütünü görme, hayal kurma ve sanatsal faaliyetlerdir. Yöneticilik; bütünü parçalara bölerek analiz etme, sıralama ve duruma göre uygun adımları seçme gibi uygulamaları kapsarken, liderlik; vizyon sahibi olabilme, puslu havada yolu bulabilme, ağaçlara takılmayıp ormanı görebilme faaliyetlerini içerir. Bu yüzden üst kademedeki görev yapanlara “Sağ beyninle liderlik yap, sol beyninle yönet.” tavsiyesi verilebilir (Çırpan, 1999).

Amerika'nın en etkili 25 kişisinden biri kabul edilen Stephen Covey'in vermiş olduğu örnek bu iki kavram arasındaki ayrıma dikkat çekmektedir:

“ Bir grup yöneticinin vahşi bir ortamda baltalarla kendilerine yol açtıklarını hayal edin. Onlar üreticidir, sorun çözücüdür. Ağaçları keser, ormanın zeminini temizlerler. Yöneticiler onların gerisindedir. Baltaları biler, yapılacak işlemler ve izlenecek politikalarla ilgili talimatnameleri hazırlar, kas geliştirme programları uygular, kurslar düzenler, geliştirilmiş teknolojiyi işe katıp çalışma programları ve balta sallayanlar için ücretlendirme programları hazırlarlar. Burada lider, en yüksek ağaca çıkıp etrafı inceleyen ve sonra da, ‘Yanlış ormandayız!’ diye bağırarak kişidir. İşleri başından aşkın, verimli üreticiler ve yöneticiler genellikle şu cevabı verir; ‘Kes sesini! İlerliyoruz.’” (Çırpan, 1999: 2)

Örnekten de anlaşıldığı gibi iş hayatında başarılı olmak ve varlığımızı sürdürmek, yalnızca çok çalışmaya ve harcadığımız enerjiye değil, bütün bu çabalarımızı doğru ormanda sürdürmeye bağlıdır. Bulduğumuz ortamı ve gideceğimiz yeri doğru tespit etmenin yani liderliğin önemi günümüz şartlarında daha da belirgin hale gelmiştir (Çırpan, 1999).

Lider ve liderlik kavramları incelendikten sonra, bir sonraki bölümde başlıca liderlik yaklaşımlarının neler olduğu ana hatlarıyla ele alınmıştır.

2.4. Liderlik Yaklaşımları

Liderlikle ilgili tanımlarda birçok ortak yönlerin bulunmasına 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).

Liderlikle ilgili bugüne kadar birçok araştırma yapılmıştır. 1950'li yıllara kadar liderliğin, liderin kişisel özelliklerinden geldiği düşünülmekteydi. Ancak kişisel özelliklerin liderlik için yeterli olmadığı düşünülmüş ve liderlerin, yönetim esnasında çeşitli davranışlarıyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bir süre sonra da, sadece davranışlar üzerinde durmanın yetersiz olduğu anlaşılmış ve ardından yapılan araştırmalar sonucunda liderlerin davranışlarında durumların da etkili olduğu anlaşılmıştır (Begeç, 1999).

Aşağıdaki tabloda yıllara göre hangi liderlik yaklaşımının benimsendiği gösterilmektedir.

Tablo 1:Liderlik Yaklaşımları

DÖNEM	YAKLAŞIM	ANA KONU
1940'ların sonu	Özellik Yaklaşımı	Liderin yeteneği doğustandır.
1940-1960	Davranışsal Yaklaşım	Liderin etkililiği, liderin nasıl davrandığıyla ilgilidir.
1960-1980	Durumsallık Yaklaşımı	Etkin liderlik duruma bağlıdır.
1980'den günümüze	Dönüşümcü Liderlik Etkileşimsel Liderlik	Etkin liderler, değişim ajanlarıdır.

Kaynak: Yüksel, E. A. (2005). Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosval Bilimler Enstitüsü (s.9).

Diğer bölümlerde sırasıyla, tabloda adı geçen liderlik yaklaşımları açıklanmıştır.

2.4.1. Liderin Özellik Yaklaşımı

Bu kurama göre, insanlar lider olarak doğarlar, sonradan lider olmazlar (Clegg ve diğerleri, 1999; Bennis ve Nanus, 1985). Bu yaklaşım ‘‘Büyük İnsan’’ teorisinin düşünce yapısını sürdürür (Bennis ve Nanus, 1985). Büyük İnsan teorisine göre liderler, birtakım liderlik özelliklerine sahip olarak doğarlar ve bu özellikler sonradan kazanılamaz (Bolden ve diğerleri, 2003). Özellikler yaklaşımı gücü, kalıtsal bazı özellikleri ve kaderi sayesinde lider olmuş bir grup insanın tekelinde olarak görür. Bu azınlık yönetme gücüne sahipken, kalan çoğunluk yönetilmek zorundadır. Sonradan kazanılan deneyimin ve öğrenmenin bu durumu değiştirmeye hiçbir katkısı yoktur (Bennis ve Nanus, 1985).

Özellikler yaklaşımı üzerine araştırma yapan kuramcılar liderliğin yalnızca tek taraflı etkisi üzerine odaklanmışlardır. Bu kuramcılara göre lider kişi, onları izleyenlerden ayıran farklı kişilik özelliklerine sahiptir. Liderin kişilik özellikleri, izleyenlerin ona olan saygısını ve bağlılığını belirler (Bass, 1990).

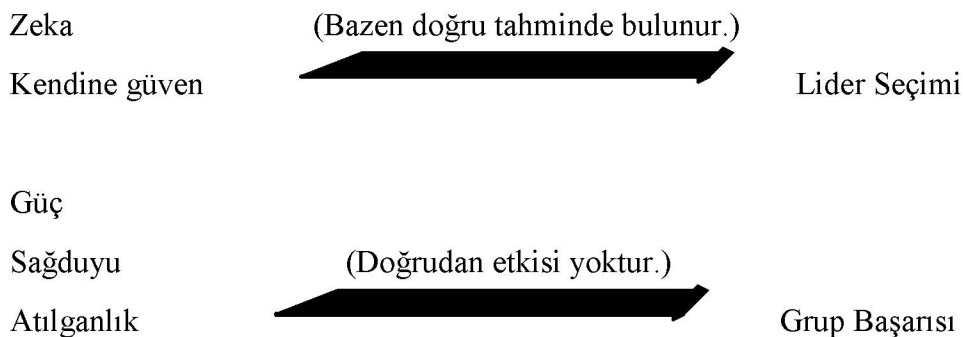
Özellik yaklaşımı üzerine yapılan birçok araştırmanın amacı, lider ve izleyenler arasındaki farkları saptamaktır. Araştırmalardan yola çıkılarak söylenebilir ki; yüksek pozisyonda olan kişiler, düşük pozisyondaki diğer kişilere göre liderlik özelliklerine daha fazla sahiptirler. Bu yaklaşıma göre, durum ne olursa olsun, lideri

başarılı yapan onun karakteristik özellikleridir. Yani lider ister savaş alanında olsun, isterse toplantı salonunda olsun, yine aynı liderlik özellikleri etkili olacaktır (Fleenor, 2006). Bu yaklaşımda varılmak istenen nokta; bazı insanların doğal liderler olduğu ve bu doğal liderleri başkalarından ayıran fiziksel özelliklere ve kabiliyetlere sahip oldukları düşüncesidir (Bass, 1990).

Stogdill (1974) liderlikle ilgili bazı kişisel özellik ve yetenekleri belirlemiştir. Ona göre bir liderde bulunması gereken kişisel özellikler; güvenilir olma, hırslı olma, başarı odaklı olma, kararlı ve ısrarlı olma, sorumluluk almaya gönüllü olma, özgüveni yüksek olma ve işbirlikçi olmaktır. Bir liderde bulunması gereken yetenekler ise; hangi durumda nasıl davranacağını bilme, organize olmuş biçimde planlı çalışma, akıcı konuşma, yaratıcı ve bilgi sahibi olma ve ikna kabiliyeti yüksek olmaktır.

Yapılan araştırmalarda bazen etkin liderlerin aynı özellikleri taşımadığı belirlenmiş; bazen izleyiciler arasında liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanların bulunduğu, fakat bu kişilerin lider seçilmediği saptanmıştır. (Fleenor, 2006). Ayrıca bazı kişisel özelliklerin lider olarak seçilmek için yeterli olabileceği, fakat bu özelliklerin grup başarısıyla bire bir ilişkili olmadığı, grup başarısını sadece liderin kişisel özelliklerine bağlamanın yeterli olmadığı tespit edilmiştir (Mathis ve diğerleri, 1989). Yani yapılan araştırmalar sonucunda liderliği açıklamada bu yaklaşımın yetersiz olduğu kanısına varılmıştır. Aşağıdaki şekil, kişisel bazı özelliklerin, seçilen liderin etkin olup olmama durumunu ne derece etkilediğini göstermektedir.

Şekil 4: Liderlik Özellikleri ve Liderin Etkililiği



Kaynak: Mathis, R., Hitt, M., Middlemist, D. (1989). Management- Concepts and Effective Practise (ss.340-351). New York: West Publishing Company (s.347).

Şekil 4’te de görüldüğü gibi liderin sahip olduğu bazı kişisel özelliklerin, bir kişinin lider olarak seçilmesine ve grup başarısına tek başına doğrudan etkisi yoktur.

2.4.2. Liderin Davranışları Yaklaşımı

Benzer ortamlarda farklı liderlik davranışlarının sergilenmesi özellikler yaklaşımı ile kolayca açıklanabilirken, farklı ortamlarda aynı kişilik yapısına sahip liderlerin farklı davranışlar sergilemesinin açıklamasını bu yaklaşımla yapmak zorlaşmıştır. Özellikler yaklaşımı, liderler ile lider olmayanlar arasındaki farkı açıklamaya yetmemiş ve liderlerin “davranışları” üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Ceylan ve Yılmaz, 2011). Liderlikteki davranışsal yaklaşım, özellik yaklaşımının çok verimli ve etkin olmaması nedeniyle geliştirilen bir perspektiftir (Keçecioglu, 1998). Üstelik davranışlar kişilik özelliklerine göre daha somut, gözlenebilir ve ölçülebilir niteliktedir. Davranış bilimcilerin lider davranışları arasındaki farklılıklara odaklanan araştırmaları liderlikte davranışsal yaklaşımı gündeme getirmiştir (Ceylan ve Yılmaz, 2011).

Bu yaklaşımın amacı, davranışların etkin liderlikte nasıl bütünleştirilebileceğini belirlemek ve bir liderin etkin bir lider olabilmesi için ne yapmalıdır, sorusuna cevap aramaktır (Keçecioglu, 1998).

Davranış yaklaşımı, sadece belli özelliklere sahip sınırlı sayıda insanın lider olabileceğini savunan özellikler yaklaşımının aksine, birçok insanın liderlik kapasitesine sahip olduğunu savunur. Bu yaklaşıma göre, eğer bir insan yaşantısı sonucu sahip olduğu deneyimlerinden öğrenme yeteneğine sahipse, liderliği de kolayca elde edebilir (Northouse, 2009).

Liderlikte davranışların önemli olduğunu savunan araştırmalar:

- McGregor'un X ve Y Kuramları ,
- Michigan Üniversitesi Çalışmaları,
- Ohio State Üniversitesi Çalışmaları,
- Likert'in Sistem 4 Kuramı,
- Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen Yönetim Gözeneği Kuramıdır.

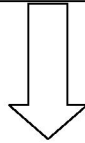
2.4.2.1. McGregor'un X ve Y Kuramları

McGregor'a göre yöneticilerin davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden birisi onların insan davranışı hakkındaki varsayımlarıdır ve bu varsayımlar birbirine zıt görüşleri içeren X ve Y olmak üzere iki grupta toplanabilir. Teori X'e göre insanlar pasiftir, çalışmayı sevmezler; bu yüzden yönlendirilmeye ve örgütsel amaçları gerçekleştirmeleri için dış motivasyona ihtiyaçları vardır. Teori Y'ye göre ise; çalışanların içsel motivasyonları yüksektir; bu yüzden ihtiyaçları olan şey yönetilmek değil, çalışmaya elverişli bir ortamdır (Field ve Seters, 1990).

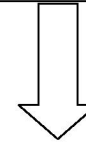
Aşağıdaki tabloda X ve Y Kuramlarının varsayımları ve liderlerin bu varsayımlara dayalı uyguladıkları stratejiler verilmektedir.

Tablo 2: X ve Y Kuramları Varsayımları

X Kuramı Varsayımları	Y Kuramı Varsayımları
Ortalama bir insan çalışmayı sevmez ve mümkün olduğu kadar işten kaçmaya çalışır.	Çalışan için iş sırasında fiziksel ve zihinsel çaba harcamak, oyun oynamak ya da dinlenmek kadar doğaldır.
Astlar, iş yapmayı sevmediklerinden, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek adına onların çaba sarf etmesini sağlamak için, çoğu zaman yöneticiler tarafından zorlanırlar, kontrol edilirler ve hatta cezayla tehdit edilirler.	Örgütün amaçlarını gerçekleştirme sırasında astların içsel motivasyonu yüksektir, sürekli kontrol edilmeye ihtiyaçları yoktur.
Ortalama bir insan yönetilmeyi ister, sorumluluktan kaçınır, hırslı değildir ve kendi güvenliğini diğer ihtiyaçlarının üstünde tutar.	Astlar sadece sorumluluk kabul etmez, aynı zamanda üstlenmek için başka sorumluluklar arar.



Liderin Yönetim Stratejisi
<ul style="list-style-type: none"> • Liderler kararları kendi başlarına almalıdırlar. • Astlar, görevlerini yaparken yalnız bırakılmamalıdırlar, sürekli lider gözetiminde çalışmalıdırlar.



Liderin Yönetim Stratejisi
<ul style="list-style-type: none"> • Astlar, karar alma sürecine aktif olarak katılmalıdırlar. • Görevlerini rahat bir şekilde, kendi başlarına yapmalıdırlar. • Liderler, etkili grup çalışmalarını için, otokratik olmak yerine destekleyici ve teşvik edici olmalıdırlar.

Kaynak: Cole, G. A. (1993). Management-Theory and Practice. London: DP Publications (34).

X ve Y teorileri, yönetim tarzlarının en uç noktalarını tanımlar ve ikisinden sadece birini benimsemek çoğu zaman tehlikelidir. Gerçek yaşamda, iki teoriyi birlikte kullanmak etkili bir yönetim için en iyisidir (Cole, 1993).

2.4.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

1950'li yıllarda yapılan Michigan Üniversitesi çalışmalarının amacı, yüksek düzeyde ve düşük düzeyde verim sağlayan grupların yöneticileri arasındaki farklılığa neden olan bir dizi değişkeni analiz etmektir (Cole, 1993).

İzleyenlerle, emrinde çalıştıkları idarecileri hakkında yapılan görüşmeler sonucunda (Chemers, 2000); kişiye yönelik liderlik ve işe yönelik liderlik olmak üzere 2 farklı liderlik tarzı ortaya çıkmıştır (Donnelly ve diğerleri, 1997; Cole, 1993). İşe yönelik lider sürekli diğerlerinin yaptığı işi takip eden liderken; kişiye yönelik lider çalışanlarına özerklik vererek onların kişisel gelişimlerini destekleyen liderdir (Donnelly ve diğerleri, 1997).

Elde edilen verilere göre; yüksek düzeyde verim sağlayan grupların yöneticilerinin kişiye yönelik liderlik davranışlarını tercih ederken, düşük verimli grupların yöneticilerinin işe yönelik liderlik davranışlarını seçtikleri tespit edilmiştir. Kişiye yönelik liderlik davranışı gösteren yöneticiler, astlarıyla ilişkilerine daha fazla önem veren, onların kişisel gelişimlerini destekleyen, daha az otokratik tavır sergileyen ve karar alma sürecinde çalışanların da fikirlerine saygı duyan liderlerdir (Cole, 1993). Bu tip liderler, kurumsal amaçların yanında çalışanların moral ve motivasyonuna, başarısına, iş doyumuna ve mutluluğuna öncelik veren davranışlar sergiler (Ceylan ve Yılmaz, 2011). Bu tür liderler, kişisel gelişim ve grup gelişimi sağlandıktan sonra performansın doğal olarak yükseleceğine vurgu yaparlar (Donnelly ve diğerleri, 1997).

İşe yönelik liderler, görevle daha fazla ilgilenip, çalışanların ihtiyaçlarını ikinci plana atan ve resmi otoritelerini daha fazla kullanan liderlerdir (Cole, 1993). Bu tip liderler, yapılması gereken görevleri önceleme, görevin yapılması için çalışanlar üzerinde baskı uygulama, görevin yapılıp yapılmadığını sıklıkla denetleme, ilişkilerden çok ilkelere yoğunlaşma ve çalışanları görevin yerine getirilmesinde birer araç olarak görme gibi tipik davranışlar sergiler (Ceylan ve Yılmaz, 2011).

Michigan Üniversitesi çalışmalarının ulaştığı genel sonuç, kişiye yönelik bir liderlik davranışının daha etkin olduğudur (Koçel, 1993).

2.4.2.3. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Ralph Stogdill yönetiminde Ohio State Üniversitesi'nde yapılan liderlik çalışmalarının amacı liderlik davranışını belirlemenin grup ve örgüt amaçlarına ulaşmada ne derece önemli olduğunu göstermektir (Chemers, 2000).

Liderliği davranış açısından inceleyen Ohio State araştırmaları çoğunlukla askeri organizasyonlarda yapılmıştır. Bu çalışmalarda, askeriyede çalışan astlara yöneticilerin liderlik davranışlarını sorgulamaya yönelik 150 maddeden oluşan LBDQ (Leader Behavior Description Questionnaire) anketi uygulanmıştır. Bu ankette lider davranışlarının görev yönelimli ve ilişki yönelimli olmak üzere iki boyutu üzerinde durulmuştur (Clegg ve diğerleri, 1996)

İlişki yönelimli lider davranışlarında izleyenlerine, görev yönelimli lider ise davranışlarında işe ve işin tamamlanmasına önem verir (Koçel, 1993).

İlişki yönelimli liderlikte, lider ve izleyenler arasında açık iletişim, karşılıklı güven ve saygı, izleyenlerin karar verme sürecine katılma durumu ve ılımlı bir çalışma ortamı vardır. Görev yönelimli liderlikte, çalışma grupları lider tarafından yapılandırılır, grup aktiviteleri önceden organize edilir ve izleyenler görevi başarıyla tamamlamak adına lider tarafından yönlendirilir (Chemers, 2000).

2.4.2.4. Likert'in Sistem 4 Kuramı

Rennis Likert ve arkadaşları, 200'den fazla örgütün yöneticileri üzerinde yaptıkları anket çalışmaları sonucunda elde ettikleri veriler ışığında, yöneticilerin sahip olabileceği davranışları 4 sistem şeklinde sınıflandırmışlardır (Koontz ve Weihrich, 1998).

Sistem 1 (istismarcı-otoriter): Bu liderlik tarzını benimseyen yöneticiler, astlarına güvenmezler, korku ve cezayı motivasyon aracı olarak kullanırlar, astları karar alma sürecine dahil etmezler ve iletişim kurarken aşağılayıcı tavır takınırlar.

Sistem 2 (yardımsever-otoriter): Bu yönetim tarzında liderin astlara az da olsa güveni vardır. Motivasyon aracı olarak ödül ve cezayı birlikte kullanırlar. Lider astları dinler, bazen fikirlerini alır fakat karar alma sürecinde, ne kadar esneklik sağlasa da yine de son söz onundur.

Sistem 3 (danışımçı-demokratik): Bu yönetim tarzında lider, astlara büyük ölçüde güvenir; yine de bu güven tam değildir. Genellikle ödüllerle onları motive eder. Genel ve önemli kararları lider kendi alırken, astların da bazı kararları almasında esneklik sağlar.

Sistem 4 (katılımcı-demokratik): Bu yönetim tarzında liderin astlara her konuda güveni tamdır. Karar alma sürecinde, astların her zaman fikirlerini alır ve bu fikirleri kullanır. Sadece yukarıdan aşağıya mesajların aktığı dikey iletişim yolu kullanılmaz; biçimsel olmayan (doğal) iletişime de örgütte yer verilir.

Likert araştırmalarında, liderin destekleyici davranışları üzerinde de durulmuştur. Buna göre eğer astlar, yöneticilerin destekleyici davranışlar sergilediğini düşünüyorlarsa; başka bir deyişle, kendilerine değer verildiğini ve fikirlerinin dikkate alındığını seziyorlarsa, daha fazla çalışma eğilimi gösterirler ve böylece lider çalışanlardan yüksek performans elde etmiş olur (Cole, 1993).

Likert'in araştırmaları; verimliliği yüksek grupların, Sistem 3 ve Sistem 4 tipi bir yönetim altında olduklarını, verimliliği düşük grupların ise Sistem 1 ve Sistem 2 tarzı bir yönetim altında olduklarını ortaya koymuştur (Koçel, 1993).

Tablo 3'te Likert'in 4 Sistem Kuramı, örgütsel değişkenler tarafından ele alınarak özetlenmektedir.

Tablo 3: Likert'in 4 Sistem Kuramı

Örgütsel Değişkenler	Sistem 1	Sistem 2	Sistem 3	Sistem 4	
Kullanılan süreçleri	liderlik yok.	Astlara güven	Yöneticinin gösterdiği bir güven var.	Belli seviyede bir güven mevcut.	Her konuda tam güven ve itimat.
Amirin ilişkisi	astlarla Çok az.	Az.	Orta seviyede.	Yüksek seviye.	
Güdüleyici güçlerin karakteristiği	Fiziksel güvenlik, ekonomik ihtiyaçlar.	Ekonomik ihtiyaçlar, arzu edilen statü.	Ekonomik ihtiyaçlar, deneyim edinme.	Ekonomik ego ve saygınlık, statü kazanma.	
Örgütün amacına ulaşmadaki etkileşim düzeyi	Az etkileşim, her zaman korku ve güvensizlik.	Az etkileşim, astlar temkinli.	Orta seviyeli etkileşim, güven ve korku.	Yüksek seviyede güven ve arkadaşça iletişim	
Liderin genel tavrı	Emirler çıkarır, yorum fırsatı vermez.	Emirler çıkarır, yorum fırsatı verebilir.	Astlarla problemleri tartıştıktan sonra amaçlar konulur.	Acil durumlar haricinde, amaç genelde grup katılım yoluyla oluşur.	

Kaynak: Hodgetts, R. M. (1997). Yönetim Teori, Süreç ve Uygulama (Çeviren: Canan Çetin, Esin Can Mutlu). İstanbul: Der Yayınları (s.323).

Tablodan da anlaşıldığı gibi Sistem 1'den Sistem 4'e kadar liderin astlarına olan tavrı, davranışları ve genel tarzı otokratikten demokrasiğe doğru kademeli olarak değişmektedir.

2.4.2.5. Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği (Matriksi) Kuramı

Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen yönetim gözeneği kuramı, Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi araştırma sonuçlarına paralellik göstermektedir (Northouse, 2010).

Yönetim gözeneği kuramı, lider davranışının iki boyutu üzerine odaklanmıştır. Birinci boyut insana ilgi göstermektir. Liderin, iş tamamlama sırasında çalışanların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma derecesiyle ilgilidir. İkinci boyut ise üretime ilgiyi

yansıtmaktadır. Liderin somut amaçlar, örgüt etkililiği ve yüksek verim gibi konulara önem verme derecesiyle ilgilidir.

Yönetim gözeneği liderlik yaklaşımına ait 5 farklı liderlik stilinden bahsedilebilir (Mind Tools Articles, 2011). Can (1981) bu liderlik stillerini aşağıdaki gibi özetlemektedir:

Zayıf liderlik: Zayıf liderlikte işgören ve üretime yönelik en düşük düzeyde bir ilgi vardır. Lider, izleyenleri kendi haline bırakmıştır; verim alma ya da çalışanlar için uygun iş ortamı yaratma gibi işlerle ilgilenmez. Bu yaklaşıma göre gerekli iş ve görevleri mümkün olduğu kadar en az çabayla yapmak, örgüt üyeliğini sürdürmek için yeterlidir.

Otorite ve itaat: Bu tip liderliğin temel felsefesine göre faaliyetlerdeki etkililik, çalışma koşullarını insan ögesinin karışmasını en alt düzeyde tutacak şekilde düzenlenmelidir. Lider maksimum düzeyde görevle ilgilenir; işgörenin ihtiyaçları her zaman ikinci plandadır. Bu tip liderler otokratiktir, katı kuralları vardır ve cezayı en iyi motive etme aracı olarak görürler.

Denge sağlayıcı liderlik: Lider mevcut yapıyı koruma ve devam ettirmeye çalışır. Bu liderlik biçiminde hem üretime hem de işgörene orta düzeyde bir ilgi vardır. İlk başta en uygun liderlik stili gibi görünse de, aslında ne işgörenin isteklerini tam olarak karşılamakta ne de yüksek verim sağlayabilmektedir.

Şehir kulübü liderliği: Bu tip liderlikte lider, işgörene en üst düzeyde, üretime en alt düzeyde önem vermektedir. Bu liderler, çalışanlar mutlu ve güvende oldukları süreçte daha fazla motive olurlar ve daha fazla çalışmak isterler düşüncesine sahiptir. Bu tip liderler, amaçların gerçekleştirilmesinde insanlarla ahenkli ilişkiler geliştirir ve onları kendi amaç ve hedeflerini saptama ve uygulama da serbest bırakır. Yönetici olarak astlarını görevlerinde başarılı gördüğünde sırtlarını okşar, bir hata yaptıklarında ise eleştiride pek ileri gitmezler.

Grup liderliği: Bu liderlik biçiminde lider, hem üretime hem de işgörene en yüksek düzeyde ilgi gösterir. Güvenli bir ortamda çalışan işgörenler, daha fazla motive olurlar ve çalışmaya heveslidirler, bunun sonucu olarak da yapılan işten yüksek verim sağlarlar.

Davranışçı yaklaşım özetlenecek olunursa, bu yaklaşımla ilgili yapılan çoğu araştırmalar esas olarak, göreve yönelik ve kişiye yönelik olmak üzere iki liderlik tipinin mevcut olduğunu ortaya çıkarmıştır.

2.4.3. Durumsallık Yaklaşımı

Sosyal bilimlerdeki gelişmelere de bağlı olarak, 60'lı yıllardan itibaren lider davranışlarıyla birlikte bu davranışların gerçekleştiği ortamsal özelliklere de dikkat çekilmeye başlanmıştır. Sonuçta, değişik durum ve şartların değişik liderlik tiplerini zorunlu kıldığı varsayımına dayalı olarak liderlikte “durumsallık yaklaşımı” ortaya çıkmıştır (Ceylan ve Yılmaz, 2011).

Bu teoriye göre, liderin kişiliği, görevin talepleri, beklentiler, ihtiyaçlar ve takipçilerin tavırları, lideri tanımlamak zorunda bulunan tüm faaliyetler çevresinde ve değişen belirli sayıdaki durumsal faktör ve boyutlar açısından liderin tanımıyla alakalıdır. Durumsal çalışmalar, çok geniş boyutlarda değişiklik gösteren değişkenler üzerine odaklanmaya eğilim gösterirler (Hodgetts, 1997). Buna göre liderlik davranışları tek kaynaklı değildir. Grup, ortam gibi değişkenler bu davranışları etkilemekte, bu davranışlar da grup ve ortamı etkilemektedir. Bu durumda liderlik, kişinin niteliği değil, bu değişkenler arasındaki karışık ilişkiler sonucudur (Ceylan ve Yılmaz, 2011; Yılmaz, 2004).

Yönetimde her yer ve koşulda geçerli, en iyi bir yöntem yoktur. En iyi, durumdan duruma değişecektir. Yönetimde kullanılan ilkeler, çevresel koşullar ve yapıya göre değişiklik gösterir. Durumsallık yaklaşımı, kurallara göre yönetim anlayışından durumlara göre yönetim anlayışına geçilmesini öngörmektedir (Yılmaz, 2004).

Durumsallık teorisi üzerine yapılan çalışmalar şunlardır:

- Yol-Amaç Kuramı,
- Hersey-Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı,
- F. Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı,
- Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı,

- Reddin'in 3 Boyutlu Liderlik Kuramıdır.

Aşağıda bu kuramlar ana hatlarıyla açıklanmaktadır.

2.4.3.1. Yol-Amaç Kuramı

Yol-Amaç Kuramı liderliğin etkililiğini, farklı durumlarda inceler. Robert J. House tarafından geliştirilen bu kurama göre; liderler, izleyenlerin motivasyonları, yetenekleri ve iş tatminleri üzerine yaptıkları pozitif etkiden dolayı etkilidirler (Donnelly ve diğerleri, 1997).

Bu kuramda liderin en önemli işi, izleyiciler için önemli sayılacak amaçlar belirlemek ve izleyicilerin bu amaçları gerçekleştirecekleri yolu bulmalarına yardım etmektir (House, 1996).

Lider, örgütün amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için izlenmesi gereken yolları işgörelere açıklar. Liderin amaçları ve izlenecek yolları açık bir şekilde bildirmesi, işgöreni belirsizlikten kurtarır ve psikolojik olarak rahatlatır, daha iyi performans göstermesini sağlar. Ayrıca lider, ücret artışı ya da terfi gibi dışsal ödüllerle de işgörenin performansını ve iş tatminini yükseltmeye çalışır (Bass, 2008).

Bu kurama göre 4 temel liderlik davranışı vardır (House, 1996: 326, 327):

Yönlendirici liderlik davranışı: Lider, izleyenlere amaçları, kuralları ve izlenecek yolu açıklar.

Destekleyici liderlik davranışı: Lider, samimi bir çalışma iklimi oluşturur, astların gereksinimleri ve durumları üzerinde durur. Stres ve kaygı düzeyini minimum düzeye indirmeye çalışarak çalışanların motivasyonlarını yükseltir.

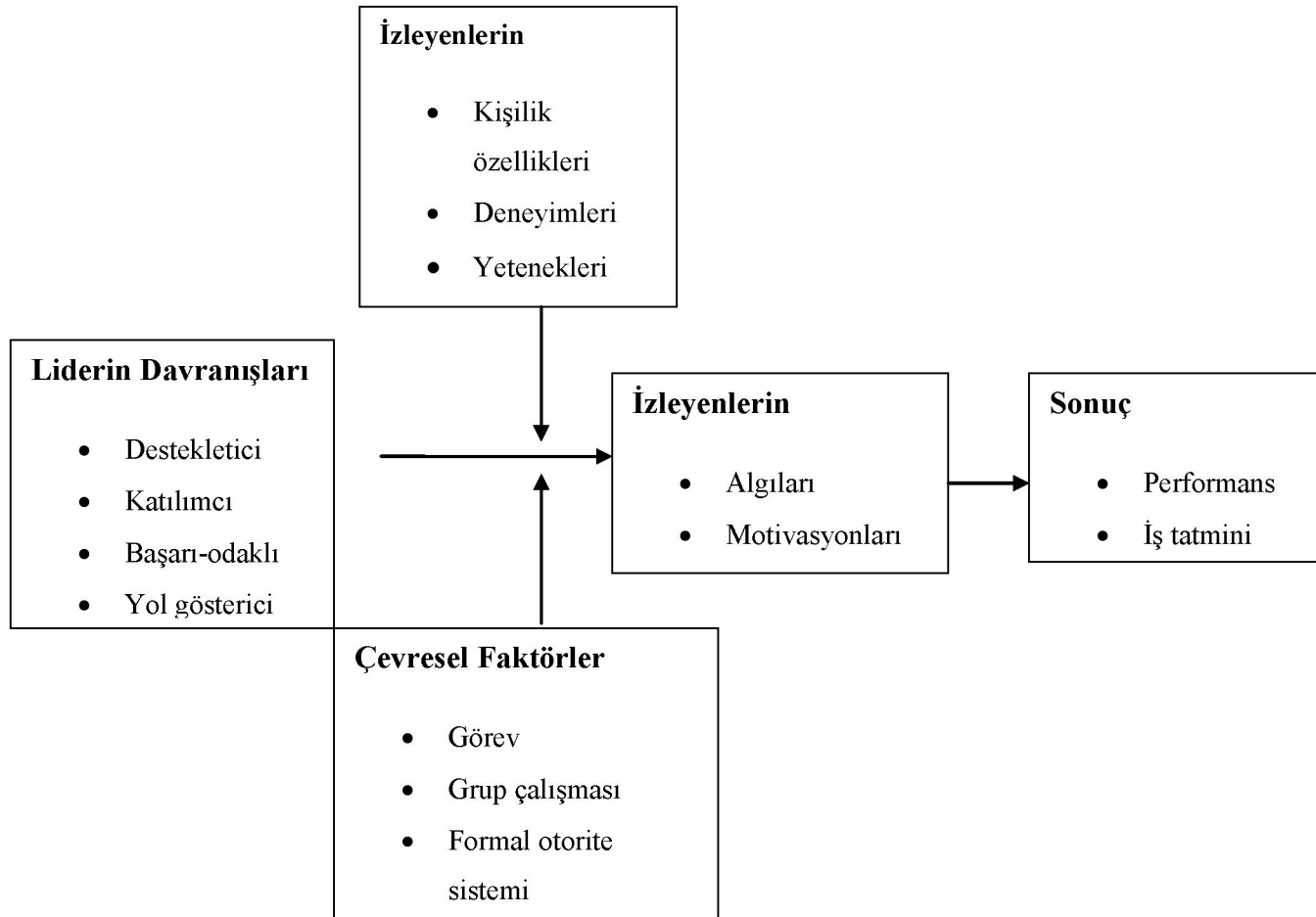
Katılımcı liderlik davranışı: Lider, karar vermeden önce astlara danışır ve onların fikirlerini alır.

Başarı yönelimli liderlik davranışı: Lider, performans geliştirir, performansta mükemmelliği vurgular, işgörenlerin yüksek düzeyde performans göstereceklerine dair onlara güvenir ve bu güveni yansıtır.

Yol-amaç kuramı, işgörenlerin başarısını sağlamak ve performansını artırmak için uygun koşullar sağlamanın önemi üzerinde dururken, lider davranışları ve durumlar üzerine daha az odaklanır (Field ve Seters, 1990).

Şekil 5'te Yol-Amaç Kuramı açıklanmaktadır.

Şekil 5: Yol-Amaç Kuramı



Kaynak: Donnelly, J. H., Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. (1997). Organizations: Behavior Structure Processes. Boston: Irwin McGraw-Hill (s.28).

2.4.3.2. Hersey-Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

Bu kuram, özellikle liderlik seçiminde astların özelliklerinin önemini vurgulamaktadır ve bu açıdan yararlı görülmektedir. Bu noktada grup üyelerinin olgunluk düzeyleri önemlidir (Aydın, 2007).

Bu kurama göre lider, izleyenlerin olgunluk düzeylerini tespit etmeli ve ona göre en iyi liderlik davranışlarını seçmelidir. İşgörenlerin, iş ve psikoloji olmak üzere olgun olması gereken iki durum vardır. Eğer izleyenin işe hazırbulunuşluk düzeyi yüksekse, yöneticinin yönlendirmesi olmadan, o işi yapacak yetenek ve bilgiye sahiptir demektir. Eğer kişi psikolojik açıdan hazırsa, içsel motivasyonu ve iyi iş çıkarma arzusu yüksektir demektir. Bu kuramda, olgun olmayan astlar için lider göreve dönük ilişkilere daha çok önem verir, ancak olgunluk seviyesi arttıkça hem yüksek görev hem de yüksek ilişki davranışı sergiler (Donnelly ve diğerleri, 1997).

Yapılan araştırmalar sonucunda izleyenlerin olgunluk derecesine uygun farklı 4 tane liderlik stili belirlenmiştir (Bolden ve diğerleri, 2003).

Emir verici lider: Lider açık talimatlar verir, işgörenleri yönlendirir ve izler. Bu liderler, genellikle yeterlik düzeyleri ve olgunluk dereceleri düşük olan izleyenler için etkilidir.

Koçluk yapan lider: Liderin dikkatli bir biçimde astlarına, kararların nedenlerini, tatmin olmalarını sağlamak amacıyla anlattığı liderlik tarzıdır. Bu liderlik biçimi, hevesli fakat işi bağımsız olarak yerine getirecek kadar yetenekli olmayan astlar için uygundur.

Destekleyici lider: Liderin fikirleri paylaştığı ve kararların biçimlenmesine astları etkin bir biçimde kattığı liderlik biçimidir.

Temsil edici lider: Lider astlarına karar alma ve uygulama konusunda tam otorite verir. Bu liderlik biçimi, sadece gerekli olgunluk düzeyine ulaşmış astlar için uygundur.

Lider; izleyenlerin olgunluk düzeyini tespit ettikten sonra, Tablo 4'te gösterilen 4 liderlik stilinden en uygun olanını seçebilir.

Tablo 4: İzleyenlerin Olgunluk Düzeyleri ve Uygun Liderlik Stilleri**R: İzleyenlerin olgunluk düzeyi**

R1	R2	R3	R4
Yeteneği yok İsteksiz	Yeteneği yok İstekli	Yetenekli İsteksiz	Yetenekli İstekli

S1	S2	S3	S4
Talimat verme ve denetleme	Talimatları açıklama	Kararları paylaşma ve karara katma	Kişisel destek sağlama

S: Durumlara göre liderlik davranışları

Kaynak: Donnelly, J. H., Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. (1997). Organizations: Behavior Structure Processes. Boston: Irwin McGraw-Hill (s.287).

Tabloda 4'te de görüldüğü gibi lider, izleyenlerin istekli olup olmama durumlarına, diğer bir ifadeyle onların olgunluk düzeylerine göre uygun liderlik davranışını seçer ve sergiler.

2.4.3.3. F. Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı

Fiedler araştırmalarında, ilişkiye yönelik ve işe yönelik olmak üzere iki liderlik tarzından bahsetmiştir. Fiedler'e göre; başarıya odaklı ve görev tamamlama arzusu içinde bulunan bireyler daha çok işe yönelik tarzda liderlerken, astlarıyla sıkı ve iyi ilişkiler kuran bireyler ilişkiye yönelik liderlik tarzını seçenler liderlerdir (Donnelly ve diğerleri, 1997). Görev yönelimli lider, en yüksek ve en düşük kontrol durumlarında daha etkiliyken, ilişki yönelimli lider iki uç arasında kalan kontrol durumlarında etkilidir (Bass, 1990).

Fiedler, bazı liderlerin belli durumlarda en iyi performans sergilemelerine karşılık, diğerlerinin daha farklı durumlarda daha iyi performans gösterdiklerini, ne anlayışlı liderin ne de yapıyı kurucu liderin her durumda, sürekli etkili olacağını savunmaktadır. Buna göre bir durumun lider açısından uygun olup olmaması 3 faktöre bağlıdır. Bu faktörler (Aydın, 2007):

- Liderle izleyenler arasında ilişkilerin niteliği,
- Görevin iyi yapılandırılma derecesi,
- Liderin konumsal gücüdür.

Lider ve izleyenler arasındaki ilişki, yöneticinin çalışanlarla ne kadar iyi geçinebildiğine bağlıdır. Liderin çalışanlardan gördüğü destek, bağlılık ve sadakat bunun bir ölçütüdür. Eğer izleyenler lidere güven duyuyorsa, liderin görev başarmaya yönelik etkisi artar. Liderle olan ilişkiler iyi olarak niteleniyorsa, yani lider sevilip sayılıyor ve güven duyuluyorsa liderlik için olumlu bir ortam var demektir. Aksine lider kendine güvenilemeyen, sevilip tutulmayan bir kişi ise, bu durumda ilişkiler zayıf olarak nitelenecek ve bu durum liderlik için olumsuz bir ortam yaratacaktır.

Görevin iyi yapılandırılma derecesi diğer bir faktördür. Bazı görevler çok iyi yapılandırılmıştır, uygulanacak süreç ve atılacak adımlar bellidir; fakat bazı işlerde gidilecek yol belli değildir, belirsizlik vardır.

Liderin konumsal gücü ise üçüncü faktördür. Liderin izleyenler üstünde ne kadar otoriteye sahip olduğunun göstergesidir. Yönetme, ödüllendirme, ceza verme, yükseltme gibi konularda sahip olduğu gücü ifade eder (Bolden ve diğerleri, 2003).

2.4.3.4. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı

Bu model, hangi durumlarda ve ne ölçüde astları karar sürecine katma ve liderin buna uygun liderlik davranış biçimi geliştirmesiyle ilgilenmiştir. Normatif kurama göre, her duruma uygun bir liderlik stili yoktur, bu kuramın özelliği durumlara uygun liderlik davranışlarının çerçevesini oluşturmaktır (Vroom ve Yetton, 1973). Fiedler'in düşüncelerinin aksine, bu model, her farklı durumda liderin

kendi davranışlarını değiştirebilme esnekliğine sahip olmasını savunmaktadır (Donnelly ve diğerleri, 1997).

Vroom ve Yetton'a (1973) göre, kararların etkililiği için 2 ölçütten söz edilebilir. Bunlardan ilki kararların kabulü ve kalitesidir. Diğeri ise liderlik biçimidir.

Kararların kabulü, astların kararların uygulanmasına etkili bir şekilde katılımıyla gerçekleşir. Lideri izleyenlerin karar verme sürecinde hiçbir etki altında kalmadan, kararın uygulanması konusunda yüksek düzeyde motive olmaları gerekmektedir. Eğer astların kararın uygulanmasına hiçbir ilgisi yoksa, o zaman onlarca benimsenme gerekliliği minimumdur (Çelik, 2011).

Vroom ve Yetton AI (en otoriter)'den GII (en demokratik)'e uzanan beş liderlik biçimi belirlemiştir. Lider karar verme konusunda tek bir tarz kullanmak yerine, duruma göre 5 davranıştan birini seçebilir (Vroom ve Yetton, 1973).

AI: Lider, elindeki bilgilerin ışığında problemi çözer, kararı kendisi verir ve bu kararı uygulattırır.

AII: Lider, gerekli bilgileri astlardan alır, bu bilgiler ışığında kararı kendisi verir. Lider, astlardan bilgi alırken, onlara problemin ne olduğunu söylemek zorunda değildir. Astların karar verme sürecindeki görevleri sadece gerekli bilgiyi sağlamaktır.

CI: Lider sorunu, ilgili astlarla bireysel olarak paylaşır. Grup olarak olmasa da bireysel olarak onların fikir ve önerilerini alır. Ama son sözü yine lider söyler.

CII: Lider problemi, astlarıyla grup olarak paylaşır ve toplu olarak onların fikirlerini alır. Fakat kararı yine lider alır.

GII: Lider bir grup olarak astlarla problemi paylaşır. Lider ve astlar bir araya gelerek problemleri teşhis ederler, birlikte fikir üretirler ve çözüm üzerinde anlaşmaya varırlar. Lider kendi kararını zorla gruba kabul ettirmeye çalışmaz.

2.4.3.5. Reddin'in 3 Boyutlu Liderlik Kuramı

Liderliğe ilişkin olarak geliştirilen davranışsal kuramlar, liderliğin iki temel davranış üzerine odaklanmaktadır. Reddin ise, Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Kuramı'na ve Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışmaları'na etkililik kavramını

ekleyerek, liderliğin üç temel boyut üzerinde değişkenlik gösterdiğinden bahsetmektedir. Bu nedenledir ki, Reddin'in kuramı, Üç Boyutlu kuramı ifade eden 3-D kısaltması ile anlatılmaktadır (Can, 1981).

Reddin'in 3-D kuramında yer alan boyutlar şu şekilde açıklanabilir: Görev yönelimli liderler, kendisinin ya da astlarının çabalarını örgütün ya da grubun amacını gerçekleştirmeye yöneltmektedir. İlişki yönelimli liderler, karşılıklı güven oluşturmaya çalışmakta ve astlarının görüşlerine saygı duymakla tanımlanabilir. Redd'in etkililik boyutunu liderin bulunduğu konum gereği, gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Etkililik boyutuyla kastedilen, liderlik görevinin başarıma derecesidir. (Aydın, 2007).

Reddin kuramı üzerine kurduğu 8 liderlik tarzı belirlemiş ve bu liderlik tarzlarının etkililikte düşük ya da yüksek olmasının sonuçlarını belirtmiştir. Tablo 5'te Reddin'in durumsallık kuramı ve liderlik tarzları gösterilmektedir.

Tablo 5: Reddin'in Durumsallık Kuramı ve Liderlik Tarzları

Liderlik tarzı	İlişkiye Dönük	Göreve Dönük	Etkililik
Terkeden	Düşük	Düşük	Düşük
Otoriter	Düşük	Yüksek	Düşük
Görevci	Yüksek	Düşük	Düşük
Uzlaştırıcı	Yüksek	Yüksek	Düşük
Bürokrat	Düşük	Düşük	Yüksek
İyimser Otoriter	Düşük	Yüksek	Yüksek
Geliştirici	Yüksek	Düşük	Yüksek
Yürütücü	Yüksek	Yüksek	Yüksek

Kaynak: Bass, M. B. (1990). Bass&Stogdill's Handbook of Leadership, Theory, Research and Managerial Applications. New York: The Free Press (s.22).

2.4.4. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Dönüşümcü liderlik, etkin olarak değişimi yürürlüğe koymak, bu değişime kılavuzluk edecek ileri görüşlülüğü yaratmak, değişim için duyulan ihtiyacı tanımlamada lidere olanak tanıyacak yeteneklerinin bir kümesidir.

Dönüşümcü liderler süreçten ziyade fikirlerle ilgilenirler. İlham vericilik görevini üstlenirler ve izleyicilerini güdülerler. Bu tip liderler, örgütü, çevresini ve katılımcıları değiştirme yeteneğine sahiptirler. Sorun çözmede dikkatli, akılcı ve düşünselliği ön plana çıkarırlar. Basit yollardan önemli amaçları ifade ederler ve iletişimle yüksek beklenti sağlarlar. Öz güvenleri, düşük içsel çatışmaları, kararlılıkları ve hevesleri dönüştürücü liderlerin başarısına katkıda bulunurlar (Keçecioglu, 1998).

Dönüşümcü liderler, çalışanların işlerine farklı perspektiflerden bakmalarını sağlamaya teşvik eder, örgütün vizyon ve misyonunu tanıyarak çalışanlarda farkındalık yaratır. Bu tip liderler, astlarının yetenek ve becerileri üzerinde yoğunlaşır, bunlardan en üst düzeyde yararlanabilmek için onları güdüler. Çalışanların ilgi ve inançlarını, daha yüksek bir amaç olan grubun verimliliği için kullanmalarını sağlar (Hickman, 1998).

Dönüşümcü liderlik boyutları şunlardır (Bass, 1990: 21; Demir ve Okan, 2008: 76):

“Karizma: Dönüşümcü lider bu boyutta, izleyicileri için bir rol modeli oluşturacak davranışlar sergiler. Lider takdir edilen, saygı duyulan ve güvenilen kişidir.

Telkin Edici Liderlik: Lider ulaşılmak istenen cazip bir vizyon ortaya koyar. Belirlenen vizyona ulaşmak için yapılması gereken işlere anlam ve amaç duygusu yükleyerek izleyicileri bu vizyon çerçevesinde birleştirir.

Bireysel Düzeyde İlgililik: Bu boyut liderin, sahip olduğu izleyici grubunun her bir üyesiyle bireysel olarak ilgilenerek, onların bireysel ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve isteklerini dikkatle değerlendirmesini ifade eder.

Zihinsel Teşvik: Lider, eski varsayımları, gelenekleri ve inanışları sorgulayarak izleyicilerini yeni bakış açıları kazanmalarını sağlar. İzleyicilerin yeni yaklaşımları denemelerini destekler.”

Dönüşümcü liderler kısaca arkalarındaki gruba yeni bir “form” veren, bir anlamda arkalarındaki topluluğun/ekibin ihtiyaçlarını, inançlarını ve değer yargılarını değiştiren kişilerdir (Erdal, 2007).

2.4.5. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik

Etkileşimci liderliğin ana felsefesi; lider ve izleyen arasındaki karşılıklı alış-verişe dayanmaktadır. Yani, liderle izleyenlerin karşılıklı olarak birbirlerini etkilemeleridir (Hickman, 1998).

Etkileşimci liderlerin güçlerinin kaynağı yetki ve cezalardır. Etkileşimci lider, itaat göstermenin önemini vurgulayan, her iki tarafında katkılarını kabul eden ve istenilen işler yerine getirildiği zaman ödülü kullanan bir yapıya sahiptir (Hickman, 1998).

Etkileşimci liderliğin alt boyutları ise şöyledir (Bass, 1990: 22):

Koşulsal Ödül: Etkileşimci lider çalışanların performans standartlarını karşılamak için iyi performans gösteren işgörenleri ödüllendirir.

İstisnalarla (Aktif – Pasif) Yönetim: Lider, kurallar ve standartları izler ve olumsuzluk durumunda işe müdahale eder. Bu durum aktif yönetimi gösterir. Sorun ortaya çıkana kadar herhangi bir müdahalesi olmuyor ise bu da istisnalarla yönetimin pasif boyutudur.

Bırakınız Yapsınlar Tarzındaki Liderlik: Lider, sorumluluk almaktan ve karar vermek eyleminden kaçır. İşgöreni serbest bırakır.

Erarslan (2002) dönüşümcü ve etkileşimci liderler arasındaki farkları şu şekilde belirtmiştir:

- Etkileşimci liderlik, daha çok normatif özellikler gösterirken, dönüştürücü liderlik, tanımlayıcı (açıklayıcı) özellikler gösterir.
- Dönüşümcü liderler çalışanlara vizyon kazandırır, gelecek için planlar yapar, fakat etkileşimci liderin stratejik ve uzun dönemli görüş açısı yoktur.
- Dönüşümcü liderler örgütlerini değişik süreçler, değişik kültürler, değişik vizyonlarla ve sonuçta değişik performanslarla yönetmeye yönelirler. Onlarda değişim ve reform esastır. Etkileşimci liderlerdeki gibi geçmişe bağlılık azdır.
- Dönüşümcü liderlikte gücün kaynağı izleyenlerken, etkileşimci liderlikte makamdır.

Günümüz liderlerinin, günlük işlerin beklenen kalitede, müşteri memnuniyetini sağlayarak tamamlanmasında etkileşimci liderlik özelliklerine; yarının dünyasını düşleyerek bugünün dünyasına şekil vermede ise dönüşümcü liderlik özelliklerine ihtiyaçları vardır (Erdal, 2007).

2.5. Okul Yönetiminde Liderlik

Son yıllarda sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik alanlarda ortaya çıkan değişme ve gelişmelerin etkisiyle, eğitim girişimi ve okul yönetimi giderek merkeziyetçilikten uzak bir yapıya bürünmektedir. Özellikle okulun yakın çevresini oluşturan veliler, sivil toplum kuruluşları ve yerel kuruluşların eğitime ve dolayısıyla okullara ilgisi, eğitimle ilgili kararlara katılma isteği her geçen gün artmaktadır. Tüm bu değişme ve gelişmelerle birlikte birçok bakımdan farklılaşan günümüz okullarını artık klasik anlayışla yönetmek olanaklı değildir (Gümüseli, 1996).

Klasik açıdan yönetim; okulun sahip olduğu kaynakları (insan, para, teknoloji, bilgi vb.) belli kurallara uygun biçimde sağlayıp kullanarak okulun amaçlarını gerçekleştirme sürecidir. Çağcıl yaklaşımda ise okulun yönetimi, sadece örgütün gözle görülen kaynaklarının yönetimi olarak anlaşılmayıp aynı zamanda okulun ve üyelerin anlam dünyasının da yönetim biçiminde algılanmaktadır (Şişman, 2011).

Artık günümüz okul yöneticisi dünün “mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren” okul müdürü rolünü üstlenerek, bilgi çağının okul müdürü olunamayacağına farkına varmalıdır. Okul yöneticisi, küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır.

Okul müdürü, okulunun misyon ve vizyonunu belirleyerek, bunlara okulca ulaşabilmek için nasıl davranılması gerektiğinin hesabını yaparak, okul iklimini buna göre oluşturmakla yükümlüdür. Bütün bunların anlamı, çağımızın eğitim yöneticisi, mevcut durumu sürekli geliştirmek için okulunu “öğrenen örgütler” olarak düzenleyip yaşatmakla ödevlidir (Okutan, 2003). Yani okul müdürleri yönetimde geleneksel ve klasik davranışlar sergilemektense, çağa uygun liderlik davranışları göstermelidirler.

Okul liderleri, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için, yönlendirme ve etkileme gücünü kullanan kişilerdir. Yönetim pozisyonunda bulunanlar, bu işlevleri yerine getirdikleri ölçüde gerçek liderlerdir (Leithwood ve Riehl, 2003).

Okul liderleri, daha insani ve daha kaliteli bir örgütsel yaşam ve okul oluşturmak, insanların içinde mutlu bir şekilde çalışacakları çalışma ve öğrenme

mekanları hazırlamak, yaşama ve işe anlam katmak zorundadırlar. Liderlik kısaca insanlara efendilik etmek değil, insanlara hizmetkarlık yapmaktır (Şişman, 2011).

Farrar ve arkadaşlarına (1983) göre okul yöneticilerinin bazı liderlik rolleri; a) okuldaki zamanının büyük bir kısmını öğretim işlerine ayırmak, b) okulda, öğrenme ve öğretmeye elverişli güvenli bir atmosfer oluşturma, c) eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentiler oluşturma, d) öğrencilerin başarısını göz önünde bulundurarak öğretim programını iyileştirmektir.

Okul yöneticilerinin de çoklu bir liderlik gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Yeri geldiğinde, farklı liderlik rollerini oynayarak, çevredeki ve diğer sektörlerdeki gelişmeleri yakından takip etmeleri gerekir. Dönüşüm ve değişim zamanlarında, okula yeni hedef ve yön belirlemelidirler. Öğretim lideri olarak okul yöneticileri, okulda eğitim-öğretim etkinliklerinin önemli bir destekleyicisi olmalıdırlar (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Bursalıoğlu (1987: 307), okul yöneticisinin lider olarak davranabilmesi için yerine getirmesi gereken davranışlardan şu şekilde bahsetmiştir:

“ Okul yöneticisi, liderden önce üsttür veya baştır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi, çok güç olmakla beraber, bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişmesi gibi böyle idealler, okul yöneticisinin liderlik rollerinden bazılarını belirler. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerin gereksemelerini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir. Liderliğin bir grup eylemi olduğunu, üstlüğün ise sadece kişisel hak ve görevleri kapsadığını hatırlarsa, okul yöneticisi üstünden çok grubuna yönelik çalışabilir ve onların liderlik imajına hiç olmazsa yaklaşabilir.”

2.6. Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları

Son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelerde, yeni yüzyılın okullarını yönetebilecek müdürler için gerekli olan liderlik rollerini belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmış ve çağdaş okul müdürünün liderlik rolleri yeniden belirlenmiştir. Bu liderlik rolleri; vizyoner liderlik, toplam kalite liderliği, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, etik liderlik, takım liderliği ve öğretimsel liderlik şeklinde sıralanabilir (Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2009).

2.6.1. Vizyoner Liderlik

Vizyon geleceğin resmidir ya da mümkün olan bir şey konusunda güçlü bir duygu sahibi olmaktır. Vizyon bugünden belli tedbirler alınması halinde gelecekte neyin elde edilebileceğini anlatır (Clayton, 2000).

Liderlik konusunda yapılan araştırmalarda, özellikle 1990'lı yıllarda vizyoner liderlik konusuna büyük önem verilmiştir. Vizyoner liderliğin önemi, örgütlerin geleceğine yönelik belirsizlikleri gidermesinde gösterdiği başarıya dayanmaktadır (Çelik, 2011).

Bir okul müdürünün vizyoner liderlik alanında üstlendiği roller şunlardır (CCSSO, 1996):

- Okulun vizyon ve misyonunu çalışanlara, öğrencilere, velilere ve çevreye etkili bir şekilde aktarmak, onları bilgilendirmek,
- Okulun vizyon ve misyonunu insanlara toplantılar, tören ya da farklı yollarla aktarmak,
- Okulun vizyonunu tüm katılımcılarla işbirliği içinde belirlemek,
- Öğrencilerin öğrenmesine yönelik geribildirimleri okulun vizyonunu geliştirmek için kullanmak,
- Okulun vizyonunun gerçekleştirilmesini engelleyen durumları tespit etmek ve ortadan kaldırmak için tedbirler almak,
- Okulun vizyonunu gerçekleştirmek için gerekli olan kaynakları temin etmek,
- Vizyon, misyon ve uygulama planlarını düzenli olarak izlemek ve değerlendirmek.

Yeşilbağ (2005: 6), vizyoner lider olan okul müdürünün rollerini şu şekilde belirtmiştir:

“ Vizyoner lider olarak okul yöneticisinin en önemli rolü, ortak vizyonun okul kültürüyle kaynaşmasını sağlamaktır. Paylaşılan vizyon ve kültür bütünlüğü vizyonun eylemselleştirilmesini kolaylaştırır. Böylece okul yöneticisi vizyondan eyleme geçebilir. Vizyoner bir lider olarak okul yöneticisi, gelecek yönelimli olmak zorundadır. Okul yöneticisi eğitim alanında meydana gelen değişimleri izleyerek geleceğe yönelik bir vizyon oluşturmalıdır.”

Vizyonu iyi bir şekilde anlatmak insanlarda ortak bir amaç duygusu uyandırır. Vizyonu gerçekleştirecek görevleri tanımlamaya ve hedefleri koymaya çalışanları da katmak onların bağlılıklarını kazanmaya yardım eder (Clayton, 2000).

2.6.2. Toplam Kalite Liderliği

Toplam Kalite Yönetimi; müşteri memnuniyeti, takım çalışması, sürekli iyileştirme ve hata yapmama esaslarına dayalı çağdaş bir yaklaşımdır. Bu yönetim yaklaşımı, liderlik alanında “Toplam Kalite Liderliği” anlayışını ortaya çıkarmıştır (Çelik, 2011).

Toplam Kalite Yönetimi (TKY)’nin ilk kez Shewhart, Deming, Juran ve Feigenbaum’un düşüncelerinden yola çıkılarak 1940’lı yıllarda Amerika’da doğduğu söylenebilir. TKY başlangıçta sanayi üretimi ve ürünleri için düşünülmüş, uygulamaları sanayide yapılmış ve örnekler hep sanayiden verilmiştir. Daha sonraları hizmet sunan işletmelerde de uygulanabileceği görülmüştür. 1990’lı yıllarda da eğitim kurumlarında uygulanmaya başlamıştır (Temel, 2005).

İşgören ve müşteri üzerine odaklanma, TKY’ nin temel öğelerinden biridir. Bir eğitim kurumunda kalite amacı, doğal olarak işgörenlerin ve müşterilerin tatminidir. İşgörenler eğitimi veren kişiler, müşteriler ise öğrencilerdir. Bir eğitim kurumu, bir sonraki sürece “girdi” (iç müşteri) veya dış müşterilere “çıktı” şeklinde bazı sonuçlar üreten, birbirleriyle ilişkili süreçler toplamı olarak tanımlanabilir (Ardıç ve Yıldız, 1999). Eğitimde kalite yönetimi dendiğinde insan yetiştirmede hata yapmama akla gelmektedir. Öğrenci, veli tatmini ve çıktıdan (mezun) işverenin memnuniyeti (tatmini), hatasız insan yetiştirmeye bağlanabilir (Temel, 2005).

TKY’nin eğitim kurumlarında hayata geçirebilmek için üst yönetimin toplam kalite felsefesini iyi anlaması, gönül vermesi ve liderlik yapması zorunludur.

Kalite liderliğini yapan okul yöneticisi, okul personelini sürekli gelişmeye teşvik etmelidir. Sürekli gelişme yorulmadan sürekli olarak koşmaya benzer. Koşu

esnasında durduğunuz zaman, rakiplerinizi sizi geçer. Kalite liderliği durmadan kaliteye koşturur. Dolayısıyla kalite lideri ne durmayı ne de yarıştan ayrılmayı tercih eder. Kalite lideri, zaman süreci içinde, kalite okulunu oluşturmaya yönelir (Çelik, 2011).

2.6.3. Kültürel Liderlik

“ Kültür; öğrenilebilen, saklanıp korunabilen, eğitim ve diğer yollarla yeni kuşaklara aktarılabilen, toplumsal hayat ile ilgili her türlü öğeyi içeren, bir bütünlük içinde yer alan, birbirine bağlı özelliklerden (değerler, normlar, gelenekler, görenekler vb.) oluşan karmaşık bir bütündür” (Yılmaz, 2008).

Okul kültürü; yazılı olmayan kurallar ve varsayımlar, törenler ve gelenekler, okul içindeki tüm personelin ve öğrencilerin kullandıkları özel dil, değişim ve öğrenmeyle ilgili beklentilerden oluşur (Deal ve Peterson, 2009).

Her okul, davranışlarını ve ilişkilerini şekillendiren ahlak, adetler ve törenlerden oluşan kendine has bir kültüre sahiptir (Deal ve Peterson, 2009). Bu kültürün yaratılması, sürdürülmesi, geliştirilmesi ve değiştirilmesi okul müdürlerinin kültürel liderlik görevidir (Çelik, 2011). Okul müdürleri, okul kültürünü oluştururken önce kültürü, kültürün tarihini öğrenmeli, ikinci olarak kültürü oluşturan temel değerleri belirlemeli, sonra olumlu kültür unsurlarını kullanarak olumsuz kültür unsurlarını azaltmaya çalışmalıdır (Özdemir, 2006).

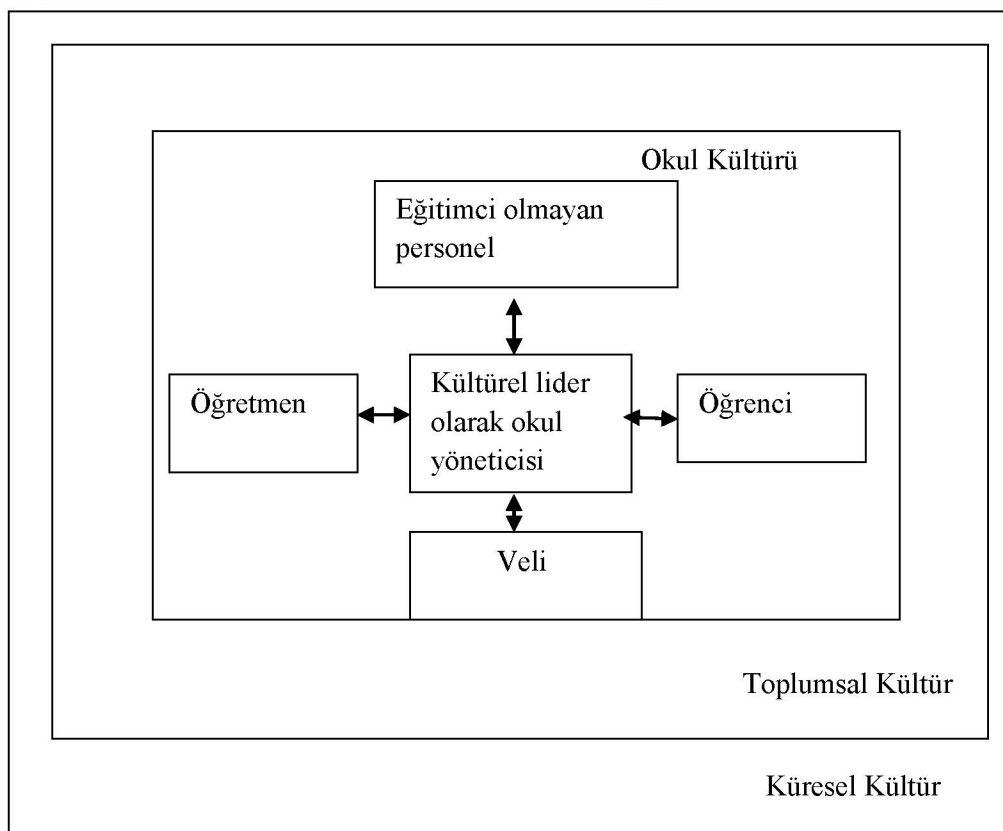
Okul yöneticisinin özgün bir okul kültürü oluşturulmasına katkıda bulduktan sonra bu kültürü çevreye tanıtmayı gerekmektedir. Böylece yönetici daha sağlıklı bir okul-çevre ilişkisi geliştirilebilir. Öğrenci velileri, okulun kültürünü tanıdıkları ölçüde okula sahip çıkarlar. Okul kültürünün iyi tanıtılması, bazı çevresel imkânların okulun örgütsel amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda kullanılmasını kolaylaştırabilir.

Kültürel lider, kendini sadece okulun kültürüyle sınırlamaz. Okul kendi kültürünü çevreye ve toplumsal kültürü de okula taşımaya çalışırken, denge kurma,

kültürel taşıyıcılık ve kültürel seçicilik rollerini de yerine getirmeye çalışır (Çelik, 2011). Okul müdürü, okul kültürü çevreye tanıtırken kitle iletişim araçlarından yararlanabilir, okulu tanıtıcı doküman / veri tabanı hazırlayabilir ya da kültürel etkinlikler ve geleneksel törenler düzenleyebilir (Özdemir, 2006).

Şekil 6, kültürel lider olan bir okul müdürünün, küresel, toplumsal ve okul kültürü içinde hangi konumda olduğunu ve okul kültüründe etkileşimde bulunduğu kişileri göstermektedir.

Şekil 6: Okul Yöneticisinin Toplumsal Yapı İçindeki Kültürel Liderlik Konumu



Kaynak: Çelik, V. (2011). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem Akademi.

2.6.4. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Leithwood ve Poplin'e göre (1992: 8) dönüşümcü liderlik "insanların misyon ve vizyonlarının tekrar belirlenmesi, sorumluluklarının tazelenmesi ve amaca ulaşabilmek için sistemin tekrar yapılandırılmasıdır."

Leithwood ve Poplin'in (1992: 10) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre dönüşümcü okul liderlerinin uygulaması gereken 3 temel davranış vardır:

- “İşbirlikçi ve profesyonel okul kültürü yaratmak ve bu kültürün devamını sağlamak için okul çalışanlarına yardım etmek,
- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek,
- Öğretmenlerin birlikte çalışarak, işbirliği içinde problem çözmelerine yardım etmektir.”

Dönüşümcü liderliğin özellikleri şu şekilde maddelenmektedir (Eraslan, 2003);

- ortak vizyon oluşturma ve paylaşma,
- zihinsel uyarım ve yaratıcılık,
- karizmatik etkiye sahip olma,
- etkili iletişim ve yüksek motivasyon becerisi,
- değişimin temsilcisi olma,
- duygusal dayanıklılık, cesur olma, risk alma,
- güçlendirme (yetkilendirme),
- esnek yönetim anlayışı,
- güvenilirlik ve öz-güven sahibi olma,
- ekip çalışmasına önem verme,
- yaşam boyu öğrenme,
- mizah anlayışı.

Bu maddelere, motivasyonu yüksek olan personeli güçlendirme, bir eyleme başlamadan önce amaç oluşturma, karar verme ve problem çözme sürecine personeli katma, işe bağlılıkta model olma, personelle sorumluluğunu paylaşma, okulu belirli amaçlar için bir araya gelmiş topluluk olarak görmeyi de ekleyebiliriz (Altun, 2003).

2.6.5. Etik Liderlik

Etik; insan ilişkilerinde, toplum, kültür, siyaset, ekonomi, hukuk, bilim ve teknoloji gibi alanlarda bireyin tutum, davranış, eylem ve kararlarında etkili olan, hiç kimsenin dışında kalamayacağı ve kaçınamayacağı ilke ve değerlerdir (TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası, 2003).

Etik lider ise, izleyiciler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve görevine yönelik olarak moral bir bakış açısına sahip olan ve çalışanların örgüt amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden üstün özellikli kişi olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2011).

Çağın gereksinimlerini karşılamayı isteyen bir okul müdürü, dürüst, adil ve ahlaklı, bir tutum sergileyerek bütün öğrencilerin başarı düzeylerini artırmaya gayret etmeli, bir başka deyişle etik açıdan lider olmalıdır (Gümüşeli, 2001).

Etik lider olan bir okul yöneticisinin göstermesi gereken davranışlar şunlardır (Çelik, 2011):

- Etik liderlik, okul yöneticisinin okulun penceresinden dışarı bakmasını gerektiren liderlik biçimidir. Etik lider küresel, ulusal ve okul düzeyinde benimsenen etik değerler arasında bütünlük kurmak zorundadır.
- Etik lider, örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışırken, amaca giden her yolu doğru olarak görmez, etik değerlere bağlı kalarak hedeflere ulaşır.
- Bu tip liderlikte, liderin otoritesinin kaynağı etik değerlere dayanmaktadır.
- Etik lider ahlaki davranışlar yönünden model olan kişidir. Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin etiksel davranış açısından model aldığı kişi olmalıdır.
- Etik lider, okulun kültürel değerlerine ve toplumsal değerlerine ters düşen değerleri, okul ortamında yaşatmaz.

2.6.6. Takım Liderliği

Takım; sonuçlara ulaşmada ortak derecede sorumlu olan kişilerden ve birbirine bağlı işlerden oluşan bir insan topluluğudur. Takımda olan kişilerin ortak değerleri, amaçları ve vizyonları vardır (Keçecioglu, 2000).

Takımlar için liderlik çok önemli bir fonksiyondur. Takımların performansı liderin performansı ile yakından ilgilidir. Lider, zamanı ve çatışmayı yönetir. Lider, takım için hayati önemi olan iletişim, eşgüdüm, motivasyon ve etkileşimi organize eden kişi veya kişilerdir (Kuyumcu, 2007).

Takım çalışmalarında 4 farklı liderlik tarzı belirlenmiştir (Gordon, 1999). Bu liderlik tarzları şunlardır:

Destekleyici liderlik: Takımla etkileşimi yüksektir. Takımla birlikte karar alır. İşgörenlere güvenir ve onları destekler.

Yönlendirici liderlik: Otoriterdir. Takımda iletişim tek yönlüdür. Lider kararları kendi alır. Takımı yönetir ve denetler.

Koçluk edici liderlik: Yol gösterici ve destekleyicidir. Takımın daha iyi çalışması için alternatifler sunar.

Delege edici liderlik: Lider, takımı serbest bırakır ve onları kendi başlarına karar almaya özendirir.

Çelik'e (2011) göre okul açısından en ideal takım liderliği davranışları destekleyici ve koçluk edici liderlik davranışlarıdır. Çünkü bu davranışlar daha fazla birleştirici ve işgöreni yetiştirici, motive edici davranışlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı okullarda takım liderinin görevlerini şu şekilde bir sınıflandırmaya tabi tutmuştur (Tuna, 2003: 21):

- “Planlama yapmak,
- Koordinasyon sağlamak,
- Etki altında kalmadan yönetmek,
- Yönetimin desteğini sağlamak ve gerekli zamanlarda yöneticiler davet etmek,
- Takımın bütün üyelerinin çalışmalara katılmalarını sağlamak,
- Okul personeline çalışmalar konusunda bilgi vermek,
- Problem çözme tekniklerinin kullanılmasını sağlamak,
- Kamuoyu yaratmak amacıyla gerekli duyuruları yapmak,
- Yeni gönüllüler kazanmak,
- Takıma çalışmalarında yardımcı olmak,
- Takım üyelerinin eğitimleri ile ilgilenmek,
- Grup etkinliğini sağlamak ve kontrol etmektir.”

Takım lideri olan okul yöneticisi, okulu “Her şeyi ben bilirim, ben yaparım” düşüncesiyle yönetemez. Yönetici ne kadar etkili olursa olsun, ancak takımlar halinde çalışarak örgütsel etkililiği sağlayabilir. Okulu müdür yönetir anlayışının yerini, günümüzde “Okulu müdür öğretmenlerle birlikte yönetir” anlayışına bırakmıştır (Çelik, 2011).

2.6.7. Öğretimsel Liderlik

Okul örgütleri; amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Bu bakımdan genel olarak işletmecilik alanları için geliştirilen liderlik yaklaşımlarının, okul örgütünün liderlik anlayışıyla uyuşması mümkün değildir. Bu durum da, eğitim ve öğretimde kullanılacak yeni bir liderlik türünün ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Akgün, 2001).

1970'li yıllarda, eğitim çevresinde meydana gelen değişikliklerden dolayı, dünyanın birçok yerinde eğitim reformları meydana gelmiştir. Bu reformlar (Cheng, 2005):

- Eğitim amaçlarını ve ulusal vizyonu yeniden yapılandırma,
- Okuldaki eğitimin kalitesini artırma,
- Eğitim ve yönetim süreçlerinde, girişimcilik ve yaratıcılığı ön plana çıkarma,
- Aile ve toplumu eğitime ve yönetime katma,
- Bilgi teknolojisindeki ilerlemeler,
- Örgüt yönetimlerinde merkezileşme (okula dayalı yönetim, işbirlikçi yönetim...),
- Özelleşme, yerelleşme, globalleşmedir.

Okul kültüründe meydana gelen bu değişiklikler, okul liderliğine farklı bir açıdan bakılması gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Eğitim yönetimi alanında araştırma yapanlar, özellikle 1970'li yılların ikinci yarısından itibaren, öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan ve öğretim liderliği adı verilen bir liderlik türü üzerinde dikkatlerini toplamaya başlamışlardır (Gümüseli,1996).

Öğretim liderliği üzerine yurtdışında yapılan çalışmalar, özellikle 1980'lerin başında, etkili okul hareketi ile hız kazanmıştır. Yapılan araştırmaların sayısı; 1983-1988 yılları arasında 20, 1989-1994 yıllarında 41, 1995-2000 yılları arasında 26, 2001-2005'te 29 tanedir (Hallinger, 2005). Bu çalışmaların arasından, Hallinger tarafından 1982 yılında geliştirilmiş olan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının değerlendirilmesini içeren çalışma öğretim liderliği konusu üzerine geliştirilmiş ilk çalışmadır. Bu çalışma ilerleyen yıllarda bu konu ile ilgili olarak en

güvenilir kaynak konumuna gelmiş ve yüzün üzerinde araştırmada kullanılmıştır (İnandı ve Özkan, 2006).

Genel bir ifade ile öğretimsel liderlik “okul yöneticisi, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları” olarak belirtilebilir (Şişman, 2011).

Cheng’e (2005) göre öğretimsel liderlik, “eğitim alanındaki yeniliklere öncülük etmeyi, mesleki gelişime önem vermeyi, öğretimsel konulara rehberlik etmeyi, eğitimsel değerleri ve profesyonelliği desteklemeyi” ifade eder.

Can’a (2007) göre, öğretim liderliği becerilerini gösterebilen bir yönetici, vizyon ve stratejisini hayata geçirebilmek için takımıyla sürekli bir görüş alış verişinde beklentilerini açığa kavuşturur, yetki ve sorumlulukları dağıtır, insanları, başarılarını da göstererek yetiştirir ve sadece parasal değil kişisel takdirle de çevresindeki insanları ödüllendirmesini bilir. Okul müdürü, sağlıklı bir okul kültürü yaratmak için okulun vizyonuna karar verirken, öğretmenler, çalışanlar, veliler ve çevreyle ortak hareket edip ortak bir vizyon oluşturur; kendi vizyonunu zorla kabul ettirmeye çalışmaz (Stolp, 1994).

Mc Cloud ve diğerlerine (2000) göre 21. yüzyılın öğretim lideri olan okul müdürleri bir yandan öğrenme ve öğretim niteliğine sahip, mesleki gelişimini sürdüren, sorumluluk sahibi olan liderlerken, aynı zamanda topluma da önem veren, liderliği çevresiyle paylaşan, öğretmen, öğrenci ve ailelerle iyi iletişim kuran ve okulun gelişimi için kendini adanmış liderlerdir.

Öğretim kurumunun, çevrenin, öğretim süreçlerinin ve bu süreçleri gerçekleştirme düzeylerinin farkında olan bir öğretim lideri; örgüt ve yönetimle ilgili süreçlerden, çağdaş kuram ve gelişmelerden haberdar olup bu süreçleri kavramaya ve uygulamaya çalışır, etkili öğretimin temelinde, güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığını bilir ve kurumdaki öğretime önem verirler (Can, 2007: 230).

Okul yöneticisi, okuldaki tek öğretim lideri değildir. Aksine, iyi bir yönetici, tüm öğrencilerin başarısını artırmaya yönelik çevreyle işbirliği içinde çalışarak bir bütün oluşturur ve bu grubun çalışmalarını yönlendirir (Mc Cloud ve diğerleri, 2000).

Öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolünü sergilemekten daha çok, dil ve matematikteki başarıya önem verdiklerini savunmaktadır (Çelik, 2011). Fakat öğretim lideri olan bir okul yöneticisinin farklı alanlarda uzman olması gerekmektedir. Smith ve Andrews (1989)'a göre, öğretim liderlerinin 4 stratejik alanda başarılı olmalıdır. Bu alanlar; “kaynak sağlayıcı olma, iletişim yeteneğine sahip olma, öğretimsel kaynak olma ve görünür bir kişi olma”dır.

Kaynak sağlayan öğretim lideri, zaman ve kaynakları etkili olarak kullanma, okul personelini motive etme ve okul personelinin öğretimsel kaynaklardan yararlanması konusunda güçlü ve zayıf yönlerini bilme rollerini üstlenir (Çelik, 2011).

Öğretimsel kaynak olarak öğretim lideri, uygun ve etkili öğretimsel stratejileri seçen, değerlendiren ve öğretmenleri bu stratejileri kullanmaya yönelten, öğretim programını değerlendirme sürecinde öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını göz önünde bulundurarak programı geliştiren (Andrews ve Smith, 1989), öğretimsel programların uygulanmasında, öğrencilerin öğrenme amaçlarının önemini bilen kişidir (Çelik, 2011).

İletişimci olarak öğretim lideri, çalışanların aynı yönde hareket etmesini sağlayıcı bir vizyon oluşturan, kısa ve öz yazıp konuşan, çatışma durumunda her iki taraf arasında uzlaşma sağlayabilmesi için çatışma yönetim stratejilerini çok iyi bilen, öğretmen, veli ve öğrenci arasında güçlü etkileşim sağlayarak grup sürecini yöneten kişidir.

Görünür kişi olarak öğretim lideri, okul personeli ve çevreyle birlikte çalışarak okulun misyonuna uygun şekilde amaçlar geliştiren, öğretmen, öğrenci ve veliler için okulda her zaman hazırda bulunan kişidir (Andrews ve Smith, 1989).

Öğretim liderliği için öngörülen 6 standart ise aşağıda maddeler halinde verilmektedir (CCSSO, 1996: 10-21):

- Okul yöneticisi, okulda gelişimi destekleyerek, gerekli uygulamalarla ve okul örgütü tarafından desteklenen ortak bir eğitim vizyonunun yönetimini en iyi şekilde sağlayarak tüm öğrencilerin başarısını artıran bir öğretim lideridir.
- Okul yöneticisi, okul kültürüne, öğrencilerin öğrenmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olan bir öğretim programını savunup

destekleyen ve bu ögelerin devamını sağlayarak tüm öğrencilerin başarısını artıran bir öğretim lideridir.

- Okul yöneticisi, örgütün yönetimini ve güvenilir ve etkili bir eğitim-öğretim çevresi için gerekli kaynakların yönetimini sağlayarak tüm öğrencilerin başarısını artıran bir öğretim lideridir.
- Okul yöneticisi, aileler ve çevredeki kuruluşlarla işbirliği yaparak ve toplumun farklı ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık vererek tüm öğrencilerin başarısını artıran bir öğretim lideridir.
- Okul yöneticisi, tutarlı, adil ve etik bir tutum sergileyerek tüm öğrencilerin başarısını artıran bir öğretim lideridir.
- Okul yöneticisi, politik, sosyal, ekonomik ve kültürel konular hakkında geniş bir bilgiye sahip olup bu bilgileri eğitim yönetiminde kullanarak, tüm öğrencilerin başarısını artıran bir öğretim lideridir.

2.6.7.1. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Hallinger ve Murphy (1987), öğretim liderlerinin davranışlarını 3 boyutta incelemiş ve bu boyutlara özgü 10 farklı işlev belirlemiştir:

a) Okulun misyonunu tanımlama:

- Okul amaçlarını açıkça belirlemek
- Bu amaçları, çalışanlara iletmek

b) Öğretim programını yönetme:

- Öğretim programını yönetmek ve değerlendirmek
- Programı koordine etmek
- Öğrenci başarısını izlemek

c) Okulda, olumlu öğrenme iklimi oluşturma:

- Öğretmenler için standartlar belirleme

- Zamanı verimli kullanma
- Öğrenme için standartlar oluşturma
- Öğretmenlerin ilerlemelerini izlemedir.

Şişman (2011: 72) ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını 5 boyutta incelemiştir. Bu boyutlar;

- “Okulun vizyon, misyon ve amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması,
- Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi,
- Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi,
- Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmaktır.”

2.6.7.1.1. Okulun Vizyon, Misyon ve Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Okulun vizyon ve misyonunu tanımlama boyutu müdürün, okulun asıl amaçlarının ne olduğuna karar verme rolüyle ilgilidir. Bu boyutta ilk olarak, yönetici tüm çalışanlarla işbirliği içinde, öğrencinin akademik başarısını hedef alan, açık, ölçülebilen ve zamana dayalı hedefler belirler. Bu boyutta yapılan ikinci iş ise, müdürün belirlenen amaçları okul toplumuna aktarmasıdır (Hallinger, 2005).

Okulun amaçları genel anlamıyla 1973’te çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile tanımlanmıştır; fakat okulun etkili okul özelliğini alabilmesi açısından kendine özgü bir özel amaçlar dizgesi geliştirmesi gerekmektedir. Bunun yapılabilmesi için okulda var olan değerlerin gerçekleştirebileceği bir vizyona ve misyona sahip olması zorunludur (Yeşilbaş, 2005).

Vizyon, bir okul için uzun dönemli strateji olup (Şişman, 2011) gelecekte okulun yaratmak istediği en iyi durumun zihinsel bir ifadesidir. Vizyon, başta dağınık yaratımlar olarak ortaya çıkan ve yararları çok sonra anlaşılacak üstün düş kurma yeteneğinin bir sonucudur. Bu açıdan bakıldığında vizyon bir yaratıcılık gerektirir (Yeşilbaş, 2005). Misyon ise bir okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görevidir (Şişman, 2011). Misyon, ‘Niçin varız?’ sorusunun yanıtıdır.

Vizyon kelimesinin 2 farklı anlamından bahsedilebilir. Birinci anlamı “ideal olana bağlılık”tır. Öğretim lideri okulun gerçek durumuyla ideal olan durum arasındaki farkı çok iyi bilir ve bu farkı kapatmak adına okuldaki personelle işbirliği

içinde, paylaşılmış bir vizyon çerçevesinde çalışır. Vizyonun ikinci anlamı ise, olayların içyüzünü anlamayla ilgilidir. Etrafta olup biten şeyleri net olarak görebilme, geçmişini anlama, geleceği görebilme ve geleceği geçmişle birlikte yorumlayabilme lidere düşen görevlerdendir (Starratt, 2003).

Bir öğretim lideri olma karakteri gösterebilen okul yöneticisi, okulunun içinde bulunduğu eğitim sisteminin yapısal özelliklerini, toplumsal-çevresel değerleri, beklentileri, olması gerekenleri doğru bir çözümlemeyle, öğrencileri ve personeli de katarak geliştirdiği misyonu uygulayarak, okulunu vizyonuna yani “gelecekteki resminin” içine taşıyabilir (Akdağ, 2002).

Okulun amaçları, okulun gerçekleştirmek istediği vizyonu kapsar. Açık amaçlar içinde ortaya konulan vizyon, yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere yol gösterir, onların pusulası olur. Ayrıca okuldaki eğitsel etkinliklere de, okulun vizyonu, misyonu ve amaçları yol gösterir. Amaç belirlenmeden yapılan eylemler, karanlıkta yön tayin etmeye benzer (Şişman, 2011).

Etkili okullar açık bir okul misyonu geliştirir ve kullanırlar. Bu yolla öğretmenler ve diğer işgörenler okulun başarmaya çalıştığı amaç konusunda ortak bir anlayışı paylaşır, amaçları geliştirmek için düzenlenen etkinliklerde istekli bir işbirliği ortaya koyarlar (Gümüşeli, 1996). Misyon, okuldaki insanlarla birlikte belirlendiği için, okuldan soyutlanma duygusunu ortadan kaldırır ve takım ruhunu geliştirir (Akdağ, 2002: 3). Açık misyon örgütsel etkinlikler için temel oluşturan bir değerler çerçevesi oluşturur; örgüt üyeleri için bir kimlik ve güdüleme kaynağı olarak hizmet eder, onları örgüte bağlar. Etkili okullarda misyon aynı zamanda bir sosyalizasyon işlevine de hizmet eder. Örgüte yeni giren iş görenler, politikalarda ve öğretmen uygulamalarında yüksek bir eşgüdüm ve tutarlılık olduğunu varsayan okul felsefesine uygun biçimde sosyalize edilirler. (Gümüşeli, 1996).

Amaçların geliştirilmesi sadece okul müdürünün yapmak zorunda olduğu bir görev değildir. Bu süreç öğretmenlerin, ailelerin, toplumun belli kesiminden üyelerin, hatta öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilebilir. Çünkü tüm bu grupların, öğrenme süreçleri üzerine etkisi vardır (Gümüşeli, 1996).

Ayrıca bu amaçların herkes tarafından ortak olarak belirlenmesi, kişileri ortak bir paydada buluşturur. Bu durumda okul çalışanlarının, velilerin ve öğrencilerinde bu amaçları geliştirmek için gönüllü olarak bir uğraş içine girmesi kaçınılmazdır (Kaya, 2008).

Amaç belirleme, bir kez olup biten iş değildir, değişen koşullara bağlı olarak sürekli gözden geçirilmek ve gerektiğinde yeniden tanımlanmak zorundadır. Amaç belirlenirken, benimsenen eğitim felsefesi, toplumun beklenti ve yönelimleri, kültürel yapı, sahip olunan yapı v.b. değişkenler dikkate alınmalıdır (Şişman, 2011).

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

Okulun vizyon, misyon ve daha sonra da amaç belirleme süreci özetle şöyle ifade edilir (Akdağ, 2002: 5):

- “Ben düşüncesinden biz düşüncesine ulaşmak,
- Bugünkü ve gelecekteki bizi tanımlama,
- Gelecekteki bizim nasıl başarılacağımızı açıklama,
- Gelecekteki bizim başarılması için içsel gelişme stratejileri belirlemedir.”

2.6.7.1.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Öğretim liderliği davranışlarının ikinci boyutu eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimidir. Geleneksel anlamda bir okul müdürünün program yönetimindeki görevi, öğretimle ilgili her türlü kaynak ve materyali sağlamak olarak görülmektedir. Fakat kaynak sağlamak, program yönetiminin sadece bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutta öğretim lideri; okulun eğitim programının oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi, programlar arasında koordinasyon sağlanması, programla ilgili materyallerin sağlanması, program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesinde aktif olarak rol alır (Şişman, 2011).

Öğretimin temel değişkenlerinden biri programlardır. Eğitim programı terimi, “programın öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür” (Demirel, 2007). Başaran’a (2004) göre “mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise eğitim hizmeti veren bir okul içinde eğitim programı odur”.

Eğitim programları, ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilirler (Özdemir, 2009).

Eğitim sistemimizin özellikle ilk ve ortaöğretim programlarını geliştirme görevi Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yerine getirilmektedir. Bu kurul, kuruluşundan bu yana sistem düzenleme çalışmaları yanında, toplum ve fert ihtiyaçlarında meydana gelen değişimleri, bilim ve teknolojiadaki hızlı ve sürekli ilerlemeleri yakından takip ederek bilimsel araştırma sonuçlarına dayalı program geliştirme çalışmaları içerisinde (Arslan, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı 2012 eğitim öğretim yılından itibaren geliştirilmiş yeni ilköğretim programlarını uygulamaya koymuştur (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2012). Eğitim öğretim açısından yaşamsal bir önemi olan programların anlaşılması, geliştirilmesi ve uygulanması boyutlarında okul yöneticilerinin önemli görev ve sorumlulukları vardır (Can, 2007). Okullar, genel olarak hazırlanmış bu programların, okula uygun olarak düzenlenmesinde belirli bir özerkliğe sahip olmalıdır. Bu nedenle okul müdürleri, öğretim yılı ya da dönem başında, ayrıntılı bir yıllık faaliyet planı hazırlamalıdır (Şişman, 2011). Okul yöneticilerinin bu sorumlulukları yerine getirmeye hazır oldukları ölçüde yeni ilköğretim programlarının uygulanabilme şansı artacaktır. Okul yöneticileri öğretim liderliği özelliklerini gösterebildikleri ölçüde programların geliştirilmesine ve uygulanmasına katkıda bulunacaklardır (Can, 2007).

Öğretim lideri; program hedefleri ile öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır; sınıftaki bireysel farklılıklara, öğrenciye, onun seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirilmesi gerekliliğinin bilincindedir; öğrenme-öğretme süreç

ve yöntemlerinin ve derse, konuya uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerekliliğinin farkındadır; yönetsel, bürokratik iş ve işlemlerin öğretime destek etkinler olduğunun ve öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptamaya çalışmanın bilincindedir; bölümlerdeki, sınıflardaki sorun ve üretilen çözümlerin, öğrencilerin ve okuldaki gelişme ve değişmelerin ve sınıf yönetiminin etkili bir öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak olduğunun farkındadır (Can, 2007).

Esas olarak, eğitimde program geliştirme ve değerlendirme iç içedir. Değerlendirme bir program geliştirme faaliyetinin önemli bir aşamasıdır ve sürekli bir yönünü oluşturur. Öğrenci gelişim ve öğrenmelerini temel alan okul programlarının da sürekli değerlendirilmesi, öğretimin iyileştirilmesi açısından gereklidir (Özdemir, 2009). Okul müdürünün değerlendirme sürecinde, öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerini belirleme, önceden belirlenen amaçlarının ne kadarının gerçekleştirildiğini tespit etme ve kullanılan öğretim yöntemlerinin ve materyallerin ne derecede etkili olduğunu belirleme gibi görevleri vardır.

2.6.7.1.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Öğretim liderliği davranışlarının üçüncü boyutu öğretimin denetimi, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve öğretimin geliştirilmesine ilişkin bir kavram ve süreçtir.

Öğretimin denetimi kavramı, bir öğretim kurumu içinde yer alan farklı eğitimci gruplarının yerine getirdiği geniş bir süreci tanımlamak için kullanılmaktadır. Öğrencilere öğretmen ve deneticinin işbirliğiyle yüksek nitelikli öğrenme ortamları sağlamak için, eğitim ve öğretim sürecinde öğretmene yardım sağlanması temel amaçtır (Aydın, 2008).

Denetleme ve değerlendirmenin öğretim liderliği için bu kadar önemli olmasının nedeni, okul amaçlarının gerçekleştirilmesine büyük katkı sağlamasındandır (Gümüseli, 1996). Çünkü denetim, profesyonel bir anlayış ve

olumlu bir tutum içinde öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunların tanımlanması ve çözümlenmesi yoluyla öğretim sürecini daha kaliteli hale getirmektir (Aydın, 2008).

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

Öğretim lideri olan okul yöneticisi, öğrencilerin başarılarını takip ederken ve değerlendirirken öğretmenlerle sürekli iletişim halindedir ve bu süreçte gösterdiği davranışlar şunlardır (Robinson, 2006: 68):

“Öğrencilerin başarıları hakkında öğretmenlerden bilgi alır, önceden belirlediği başarı kriterleriyle bu bilgileri karşılaştırır ve kriterlerin ne derecede gerçekleştirildiğini belirler, kriterlerin gerçekleşme derecesine göre, program ve pedagojik bilgisini kullanarak yardıma ihtiyacı olan öğretmenlere yol gösterir.”

Okullardaki bütün süreçler, esas itibariyle öğrenme sürecinin etkili bir biçimde işletilmesi içindir. Okul müdürünün varlık nedeni, söz konusu süreçlerin iyi bir biçimde işlenmesini kolaylaştırmaktır. Okul müdürü, sınıf ziyaretleri, sınıf ve okul toplantıları yaparak, okulun her yerinde sık görünerek, öğretme-öğrenme sürecinin işleyişini izleyebilir. Okul müdürü, yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olarak sınıfları ziyaret edebilir, eğitim-öğretim sürecini izleyebilir. Ancak bu ziyaretlerin de öğrenmeyi kesintiye uğratmayacak bir biçimde yapılması ve kusur arama çabasına dönüşmemesi önemlidir (Şişman, 2011).

Denetim tamamlandıktan sonra, müdür ve öğretmen çağdaş denetimin açıklık, nesnellik ve demokratiklik ilkelerine uygun olarak, süreci birlikte değerlendirir. Denetlerken geliştirmek, eleştirirken öneride bulunmak, gerektiğinde uygulamalı olarak denetim yapmak okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin temel gereklerindedir (Aydın, 2008). Öğrenme yaşantıları, program hedefleri doğrultusunda gerçekleştirilmiş; öğretmenin başarılı sınıf yönetimi ve öğretim liderliği davranışlarına sahip olduğu görülmüşse, müdür ve öğretmen arasındaki etkili işbirliği ve eşgüdümlü yönetsel eylemler, süreç odaklı yönetim anlayışıyla öğretim yılı boyunca devam ettirilir. Öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde

önemli sorunlarla karşılaşmış ve bu sorunlar, denetim uygulamaları sırasında çözülememişse, öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesi ve etkili öğretimin gerçekleştirilmesi amacıyla öğretmene, ihtiyacı doğrultusunda, hizmet içi eğitim etkinlikleri önerilebilir (Özbaş, 2010).

Ayrıca, öğretmenlerin, öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için bazı kaynaklara ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Söz konusu kaynakların, öncelikle okul müdürü tarafından sağlanması beklenir. Müdür, kaynakların sağlanması, dağıtımı, kullanılması ve geliştirilmesinden de sorumludur (Şişman, 2011).

2.6.7.1.4.Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Bir okulu iyileştirme ve geliştirme sürecinde üzerinde durulması gereken konulardan biri de okul müdürlerinin yönetim uygulamalarının ve insan kaynağına dönük faaliyetlerinin iyileştirilmesidir (Şişman, 2011).

“Geliştirme, örgütte yaratılan sorumluluk ve yönetim alanlarına bireyi hazır hale getirmekle ve yüksek potansiyel gerektiren alanlara çalışmanı eğitmekle ilgili olup, bireylerin tüm boyutlarda ve sürekli, kişisel ve mesleki yönden geliştirilmesi için tasarlanmış eylemlerdir”(Can, 2004).

Okulun işlevlerini, başka bir deyişle misyonunu yerine getirebilmesi, eğitim işgörenleri içerisinde anahtar rolü oynayan öğretmenlerin kendilerinden beklenen performans göstermelerine bağlıdır. Öğretmenlerin en üst düzeyde performans gösterebilmeleri ise çalıştıkları okullarda, öğretim lideri olan okul yöneticilerinin, öğretmen performansları konusunda geri bildirim verme, eğitim ihtiyaçlarını ve potansiyellerini belirleme, destek sağlama, onları yönlendirme vb. davranışları göstermesiyle mümkündür (Bostancı ve Kayaalp, 2011).

Okul yöneticileri, geliştirme sürecinde aşağıdaki özellikleri dikkate alabildikleri ölçüde etkililiği sağlayabileceklerdir. Eğitim örgütleri açısından çalışanların geliştirilmesi aşağıdaki noktaların göz önünde bulundurulmasını gerektirir. Bu noktalar (Can, 2004) :

- Geliştirme, inceleme ve uygulama eylemlerinden oluşan öğrenmeyi kapsamalı,
- Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık vermeli,
- Çalışana gelişimsel bir aşama için yardımda bulunmalı,
- Geliştirme, öğretmenleri sürekli yeni şeyler üretmeye esinlendirmeli,
- Değişimi ve adaptasyonu sunmalı,
- Öğretmenin istekliliğini, hevesini, merakını birleştirmeli,
- Çalışanların endişelerini, korkularını ve duygularını göz önünde tutmalı,
- Öğretmenlerin görüş açılarını birleştirmelidir.

Öğretmenlerin etkili bir öğretim için sahip olmaları gereken başlıca yeterlik alanları (a) öğretimi planlama, (b) öğretimi gerçekleştirme, (c) sınıf içi ortamı etkili bir öğrenme için hazırlama ve (d) öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme olmak üzere dört boyutta toplanabilir. Okul müdürü, öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmelerini ve üst düzeyde performans gösterebilmelerini teşvik etmelidir. (Şişman, 2011).

Okul yöneticisi, öğretmenlerin karakteristik özelliklerini ve ilgi alanlarını bilmeli, görevlendirme ve ekip çalışmalarında azami ölçüde bu potansiyellerden yararlanmalıdır. Ayrıca her öğretmenin, öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları belirlenmeli, bu algı ve beklentilere dayalı olarak, öğretmenlere olanaklar sağlanmalıdır. Okul yöneticileri okulda etkili mesleki gelişme, karara katılma, mesleki toplantılar, hizmet içi eğitim, okulda işbirliği, okulda iletişim vb. konuları önemsemelidir (Cemaloğlu, 2002).

Okul müdürlerinin öğretmenlerin yetiştirilmesindeki rolü, aksamaları yerinde gözlemesi, eğitim hizmetinin en temel üretim hizmeti olan okul sisteminin sürekli içinde yer alması ve kuramla uygulama arasında köprü olması açısından önemlidir. Denetlerken geliştirmek, eleştirirken öneride bulunmak, gerektiğinde uygulamalı olarak öğretim yapmak okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin temel gereklerindedir (Aydın, 2008).

Okul müdürlerinin uygulamada yararlanabilecekleri öğretmen performansı geliştirme yöntemlerinden bazıları şunlardır (Aydın, 2008):

Yansıtma oturumları: Her eğitim günü sonunda yapılan yansıtma oturumlarında, öğretmenler günün eleştiri ve değerlendirmesini yaparlar ve dönütler alırlar.

Okuma-paylaşma oturumları: Öğretmenler ve müdür, okuma-paylaşma oturumlarında eğitim amaçları doğrultusunda önceden belirlenmiş kitap, makale ve benzeri dokümanlar üzerinde tartışır ve görüş bildirirler.

Örnek olay ve evrak sepeti: Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunları çözebilme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bu yöntem kullanılır.

Beyin fırtınası: Öğretmenler, sık sık ya da nadiren karşılaştıkları sorunları önceden belirler ve oturumlarda belirlenen bu sorunlar hakkında yargılanmadan ve eleştirilmeden fikirlerini dile getirirler.

Grup toplantıları: Okul müdürlerinin düzenlediği etkili toplantılar, okulda takım verimliliğini ve iletişimin gelişmesini olumlu yönde etkiler. Toplantılarda öğretmenler, kendilerini ifade etme, sorunlarını dile getirme ve dönüt alma fırsatı bulurlar.

2.6.7.1.5 Düzenli Öğretme ve Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma

“Okul iklimi, bir okulu diğer okullardan ayıran ve okuldaki tüm personelin davranışını etkileyen okulun kendine has özelliklerini içerir. Okul iklimi, paylaşılmış değerlerden, sosyal aktivitelerden ve tanımlanmış amaçlardan oluşur” (Kelley, 2005). Okul iklimi, okuldaki öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve veliler dahil olmak üzere herkesin etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir özelliktir (Çalık ve Kurt, 2010).

Bir okulda, okul iklimini etkileyen değişkenler; öğretmen-öğrenci-yönetici arasındaki etkileşimin kalitesi, öğrenci ve öğretmenlerin okul çevresiyle ilgili algıları, çevresel faktörler (bina yapısı, teknolojik aletler, öğretim materyalleri vb.), okulun büyüklüğü, güven ve aidiyet duygusu ve çalışanların birbirlerine duydukları saygıdır.

Etkili okulda bulunan öğretmen ve yöneticiler okulu geliştirme ve okulun amacı olan öğrenci başarısını arttırma konusu üzerinde odaklanmışlardır. Oluşturulan çalışma gruplarıyla sağlıklı bir okul iklimi ve ortak bir bilinci geliştirmek

amaçlanmaktadır. Böylece eğitim-öğretime ilişkin ortak amaç oluşturulmaya çalışılmaktadır (Çelik, 2011).

Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, insanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışabileceği karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır (Şişman, 2011). Klasik okul yöneticisi olmak yerine öğretimsel lider olmayı yeğleyen okul yöneticileri; öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli işgörenle 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 (Gümüseli, 1996).

Olumlu okul iklimine sahip olan bir okul, çalışkan ve istekli öğrenciler, kendini okula adanmış ve işbirlikçi öğretmenlerden ve diğer çalışanlardan oluşur. Yöneticiler ve öğretmenler arasında karşılıklı saygı, güven ve destek vardır. Olumsuz iklime sahip olan okullarda ise öğrenciler birbirlerine yabancıdır, öğretmenler arasında işbirliği yoktur ve öğrencilere karşı ilgisizdirler, yöneticiler öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını dikkate almazlar, kararlarını zorla kabul ettirirler ve değişime direnç gösterirler (Ellis, 1988).

Eğitim sisteminde yenilik, sistemin en stratejik parçası olan okuldan başlamalıdır. Bu nedenle de okul yöneticilerinin, öğrencinin her yönden (bilişsel, duygusal- psikomotor, sosyal, estetik) gelişmesine olanak veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilecek birer lider olması gerekir (Gökkyer, 2010).

Okulda her öğrencinin öğrenmesine uygun ve doyurucu bir öğrenme ortamının yaratılması, özellikle öğretmenlerin morallerinin yükseltilmesi, okulun asıl işlevinin farkında olma, okulun amaçlarını personele yorumlama, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etme, onlara rehberlik yapma ve destek verme, öğretiminin kesintiye uğramaması için gerekli önlemleri alma vb. öğretim liderinin temel uğraşları arasındadır (Gökkyer,2010).

Okul iklimini iyileştirmek isteyen bir okul müdürünün göstermesi gereken davranışlar şunlardır (Şişman, 2011: 99-100):

- “Öğretmen ve öğrencilere kendilerini güvende hissedecekleri öğrenme ortamı oluşturmak,
- Tüm personele ve öğrencilere adil davranmak,
- Veliler ve okul çevresiyle işbirliği içinde olmak, onların katılımını sağlayarak desteklerini almak,
- Örgütsel çatışmaları etkili bir biçimde yönetmek, çatışmaları görmezden gelmek ya da bastırmak yerine, farklı görüşlerden yararlanıp örgütsel çatışmaları başarılı bir şekilde yönetebilmek,
- Okulda takım ruhu ve biz anlayışını yerleştirmek, okulda bütünleşmeyi sağlamaya dönük, ortaklaşa davranışı öne çıkaran ortak bir kültürün oluşmasına öncülük etmek,
- Okulda, değişme ve yenileşme üzerine odaklanan bir iklim oluşturmak, değişimi başlatma ve etkili bir biçimde yönetme becerilerine sahip olmaktır.”

2.6.8. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Durumlar

Okul müdürlerinin öğretim lideri olarak görev yapmasına ilişkin beklentiler her geçen gün artmaktadır. Bu beklentilere karşın durmadan büyüyen bürokrasi, artan ve çeşitlenen okul ihtiyaçları ve zaman darlığı gibi etkenler müdürlerin öğretim liderliğini giderek güçleştirmektedir (Gümüseli, 1996).

Bir okul yöneticisi; günlük işlerle uğraşırken yeterli sekreterlik yardımı ya da eleman desteği görmediğinden, zamanının çoğunu bu işlere harcamakta; bu yüzden de öğretimin denetimine fazla zaman ayıramamaktadır (Andrew ve Smith, 1989). Bazı müdürler ise yükü kendi başlarına taşımak istemekte ve öğretim liderliği rolünü diğer çalışanlarla paylaşmaktan kaçınmaktadırlar. Bu durumda, en küçük işlerle bile kendileri ilgilenmek zorunda kaldıkları için, taşıdıkları yük gün geçtikçe büyümekte ve yeteri kadar öğretim liderliği davranışı gösterememektedirler (Hallinger, 2005).

Ayrıca bazı müdürler; otorite ve sorumluluk arasında bir dengesizlik olduğundan söz etmekte, yönetici olarak birçok sorumlulukları varken onlara, merkezden verilen yetkinin kısıtlı olduğundan yakınmaktadırlar. Bir kısım yönetici ise; merkezde alınan toplu kararlardan ve anlaşmalardan dolayı, program ve elemanlar hakkında değişiklik yapmak isteseler bile ellerinin bağlı olduğundan şikayet etmektedirler. Ayrıca okulun çevresi, bir yandan yöneticilerin öğretim lideri olmalarını isterken, diğer yandan onları, öğretim lideri olup olmamalarına göre değil de okulu iyi yönetip yönetememelerine göre değerlendirmesi, müdürlerin öğretim liderliği rolünü üstlenmelerini engellemektedir (Andrew ve Smith, 1989).

Sadece okul çevresinin değil, yerel yöneticilerin de öğretim liderliğine göre yönetsel liderliğe daha fazla önem vermeleri; buna bağlı olarak müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının genellikle daha az ödüle ya da cezaya layık görülmesi; onların yönetsel konulara daha fazla eğilim göstermelerini sağlamakta, öğretim liderliğine ilişkin yetersizliklerine bahane bulmalarına zemin hazırlamaktadır (Gümüşeli, 1996)

Hallinger'a (2008) göre, öğretim liderliği rolünün öğrencilerin öğrenmelerine ne tür etkide bulunduğunu açıkça belirten teorik modellerin fazla olmayışı, ilerde yapılacak çalışmalar için açıkça belirlenmiş kavramsal bir çerçevenin eksikliği, ve bu öğretim liderliği rolü üzerine yapılacak deneysel çalışmalar için geçerli ve güvenilir ölçeklerin az oluşu, müdürlerin öğretim liderliği ile ilgili açık ve net bilgiler edinmelerini engellemektedir.

Eğitimcilerin çoğu, okul müdürlerinin öğretmen olmalarından dolayı, öğretim liderliği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarını varsayarlar. Fakat bir kişinin öğretmen olarak yetişmesi, onun okuldaki öğretimi analiz etme, öğretmenlere eğitim-öğretim konusunda rehberlik etme, eğitim programı geliştirme gibi davranışları göstermesini garanti etmez (Gümüşeli, 1996). Okul yöneticisinin, öğretmenlik sanatı açısından astlarından aşağı kalmaması için en az bir öğretim dalında yetişmiş olması gerekir; fakat bu durum "meslekte sanat öğretmenliktir" sloganıyla kalıplaşır, uzmanlık niteliklerine sahip okul yöneticisi yetiştirme ve geliştirme çabalarını olumsuz yönde etkilenmiş olur (Bursalıoğlu, 1987).

Aynı zamanda, öğretim liderlerinin öğretimi denetleme rolü, bazı öğretmenler tarafından hoş karşılanmamaktadır. Bunun bir nedeni, öğretmenin kendini, sınıfın tek sahibi gibi hissetmesi ve dışarıdan birinin öğretime müdahale etmesini istememesidir. Diğer bir neden ise, öğretim denetimi yapan okul müdürünün, denetim yaptığı branşta ya da alanda öğretmen kadar uzmanlaşmadığı için yapılan denetimin üstünkörü ve iyileştirmeye yönelik olmadığı düşüncesidir (Hallinger, 2005).

Bu bölüme kadar lider ve liderlik kavramları açıklanmış, liderlik yaklaşımlarına yer verilmiş, okul müdürlerinin liderlik alanlarından bahsedilmiş ve araştırmanın asıl konusu olan öğretimsel liderlik ve öğretimsel liderlik davranışlarının üzerinde

durulmuştur. Bir sonraki bölümde ise, öğretimsel liderlikle ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara kısaca değinilmektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretimsel liderlikle ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

2.8.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Gümüseli (1996); “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırmasında, araştırma kapsamındaki 110 ilköğretim okulu müdürünün öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken, kendi kişisel özellikleri ve okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, okul müdürü ve öğretmenlere uygulanmak üzere aynı ölçek formu kullanılmıştır. Kullanılan anket formu 3 boyut ve 11 öğretimsel liderlik görevinden oluşmaktadır.

Müdürlere yapılan ölçek sonucunda, müdürlerin öğretimsel liderlik görevleri arasından her zaman yaptıkları ve diğerlerinden daha fazla önem verdikleri 4 görevin; okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme ve öğrencileri öğrenmeye özendirme olduğu ortaya çıkmıştır. En az önem verdikleri liderlik davranışlarının ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama ile öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlere yapılan ölçek sonucunda, müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama görevlerini ara sıra yaptıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda tüm görevler için müdürlerin kendilerini değerlendirme oranı, öğretmenlerinkinden yüksek çıkmıştır.

Şişman (2011)’in “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırmasında ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında öğretimsel liderlik davranışları beş boyutta incelenmiştir. Araştırmada, Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin öğretim liderliği

davranışlarını ne ölçüde yerine getirip getirmediikleri belirlenmek istenmiştir. Şişman tarafından geliştirilen öğretim liderliği davranışlarını incelemeye yönelik ölçek 18 ilköğretim okulunda 317 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme, öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutları olarak ele alınan öğretim liderliği davranışları okul müdürleri tarafından çoğu zaman sergilenmektedir. Fakat, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunu, öğretmenlere göre müdürler ara sıra sergilemektedir.

İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yöneticilik kıdemine göre değerlendirilmesi sonucunda, söz konusu davranışların gösterilmesi yönünden genelde kıdemli müdürlerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılamaları, okulun bulunduğu çevre (merkez-kenar) yönünden karşılaştırıldığında, müdürlerin öğretim liderliği davranışları yönünden okul kümeleri arasında genelde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. İlköğretim okullarının akademik başarılar yönünden yüksek ve düşük okullar olarak sınıflandırılması sonucunda; okul müdürlerinin "okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışları ile ilgili olarak öğretmenler; akademik başarı düzeyi yüksek okullar lehine anlamlı bir fark olduğunu düşünmektedirler. Diğer boyutlarda yer alan davranışlar yönünden okul kümeleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Aksoy (2006), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini” adlı çalışmasında; Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmen görüşleri açısından belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 30 okul yöneticisi ve 358 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şişman (2011)’ın geliştirdiği “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, 50 davranışa ilişkin öğretmen algılamaları, yöneticilerle ilgili cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve mezun oldukları en son okullar değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri düşük çıkmamıştır.

Argon ve Mertcan'ın (2005), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri” adlı çalışmalarında, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri öğretmen görüşlerine göre tespit etmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu Sakarya ili Sapanca ilçesindeki 13 ilköğretim okulundaki 164 öğretmen oluşturmaktadır. Şişman (2011) 'ın “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Ölçeği”, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Yöneticilerin en yüksek düzeyde gösterdikleri davranışlar, “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama; “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda derslerin zamanında başlatılıp bitirilmesini sağlama; “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme; “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda öğretmenleri üst düzeyde performans göstermeleri için teşvik etme ve mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan haberdar etme; “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda ise birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme davranışlarıdır. Ayrıca yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin cinsiyeti ve branş değişkenleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gökyer'in (2010) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Roller Sınırlayan Etkenler” adlı araştırmasının amacı, okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin, müdür yardımcılarının ve müdürlerinin algıları ile okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerin (bürokratik ve yasal engeller, zaman sınırlılığı, öğretim liderliği konusundaki eğitim eksikliği, vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği) mesleki kıdem, branş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Bingöl il merkezinde ve ilçelerinde bulunan 31 ilköğretim okulu, aynı sayıda müdür ve bu okullarda görev yapan toplam 50 müdür yardımcısı ve toplam 592 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın bazı bulguları aşağıdaki gibidir:

- a. İlköğretim okulu müdürlerinin “öğretim vizyonu oluşturma”, “olumlu okul iklimi oluşturma” ve “eğitim-öğretim sürecini denetleme” boyutlarına ilişkin olarak; okul müdürleri ile müdür yardımcılarını farklı düşünmektedirler. Okul müdürleri kendilerini bu boyutlarda yeterli görürlerken, müdür yardımcılarını ve öğretmenleri, müdürlerinin bu boyuttaki bazı davranışlarını yerine getirmediklerini düşünmektedirler.
- b. Mesleki kıdemlerine göre öğretmenler, okul müdürlerinin “öğretim vizyonu oluşturma” boyutuna ilişkin davranışlarını “Yüksek” düzeyde gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler.
- c. Ayrıca cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre okul müdürlerini daha yeterli buldukları ortaya çıkmıştır.
- d. Okul müdürleri; öğretim liderliği rollerini sınırlayan etkenlerden “Bürokratik ve yasal engeller” ve “Zaman sınırlılığı” boyutlarında yer alan etkenlerin, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme sürecini sınırlamadığını, müdür yardımcılarını ve öğretmenleri sınırladığını düşünmektedirler.

2.8.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hallinger ve Murphy (1985) öğretim liderliği konusunda yaptıkları çalışmalarında, 10 ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada kendilerinin geliştirdikleri kısa adı “PIRMS” (Principal Instructional Management Rating Scale) olan likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekte öğretimsel liderlik davranışları 3 temel boyut ve 11 alt boyut olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, müdürlerin kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile öğretmenlerin algıları arasında, çoğu durumda farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ilişkin algıları müdürlerinkinden daha yüksektir. Ayrıca yaş, cinsiyet, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi gibi değişkenlerin öğretimsel liderlik davranışları üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olmadığı çıkan bulgular arasındadır.

Kanesan ve Wahab’ın (2007) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Öğretim Çalışmaları Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmalarında Malezya’daki okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik

davranışları, Fen bilimlerini İngilizce olarak anlatan (PPSMI) öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Malezya Penang'daki 29 okuldan rastgele seçilen 260 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere Hallinger'ın geliştirdiği müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını derecelendiren "PIRMS" ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın bazı bulgular aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmanın birinci araştırma sorusu olan "Okul müdürleri okulda öğretimsel liderlik davranışları gösteriyorlar mı?" sorusuna yönelik öğretmen algıları orta derecedir. Öğretmenlere göre, yöneticilerin en fazla gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışları; "okulun misyonunu tanımlama" ve "amaçları açık bir şekilde ifade etme" dir. Ayrıca müdürler, "öğrenci performansını takip etme", "programlar arasında koordinasyon sağlama" ve "okulda her zaman görünür olma" gibi öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirirlerken; "öğretmenlerin gelişimlerini desteklemek", "onları teşvik etmek" ve "öğretim programını değerlendirmek" gibi davranışları ihmal etmektedirler.
2. Araştırmanın diğer sorusu olan "Müdürlerin öğretimsel liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin kullandıkları stratejiler üzerinde bir etkisi var mı?"ya yönelik bulgu ise liderlik davranışlarının öğretmenlerin kullandıkları stratejilere hiçbir etkisinin olmadığını göstermektedir.
3. Müdürlerin öğretimsel liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin öğretim materyalleri ve araçları üzerinde etkileri olup olmadığına bakıldığında, müdürlerin "öğretim zamanını koruma" ve "öğretmenlerin gelişimlerini destekleme" davranışlarını göstermelerinin, bu durum üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Smith ve Andrew (1989), öğretim liderliğiyle ilgili yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını dört boyutta toplamışlardır. Çalışmada; lider, izleyen ve ortam değişkenleri öğretimsel liderlik davranışları boyutlarının oluşturulmasında etkili olmuştur. Bu boyutlar:

- Kaynak sağlayıcı olan okul müdürü,

- Görünür bir kişi olan okul müdürü,
- Öğretimsel kaynak olan okul müdürü,
- İletişim sağlayan kişi olan okul müdürüdür.

Lyons'un (2010) "New York'taki Ortaokul Müdür ve Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Algıları" başlıklı araştırmasının amacı, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını öğretmen ve yönetici görüşleri açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini 15 okul müdürü ve 174 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Hallinger'in (1983) geliştirdiği ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğretimsel liderlik davranışları açısından okul müdürü ve öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Enueme ve Egwunyenga'nın (2008) "Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışmalarında, Asaba'daki okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Asaba'daki ortaöğretim okullarında görev yapan 650 öğretmen arasından rastgele seçilen 240 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada, "Okul yöneticileri ne ölçüde öğretmenleri sınıflarındaki öğretim açısından desteklemektedir?" ve "Okul yöneticileri ne ölçüde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemektedir?" sorularına cevap aranmıştır.

Birinci soruya ait bulgulara göre, öğretmenler öğretim açısından, yöneticiler tarafından büyük ölçüde desteklendiklerini düşünmektedir. Müdürlerin, öğretmenlerin ders notlarını kontrol ettikleri ve gerektiğinde düzeltmeler yaptıkları, eğitim-öğretime uygun öğrenme ortamı oluşturdukları, öğretmenlerle öğretim uygulamaları, kullanılan stratejiler ve yöntemler hakkında konuştukları ve öğretim programı uygulamalarında öğretmene yardım ettikleri ortaya çıkmıştır.

İkinci araştırma sorusuna ait bulgulara göre; okul müdürleri öğretmenleri, mesleki gelişimleri açısından yüksek düzeyde desteklemektedir. Okul müdürlerinin, ortaya atılan yeni fikirleri destekledikleri, öğretmenleri yaptıkları işlerden dolayı ödüllendirdikleri ve öğretmenleri hizmet-içi programlara katılmaya teşvik ettikleri görülmüştür.

Joseph ve Jo Blase'in (1999) "Okul Müdürlerinin Okullardaki Eğitim-Öğretimi Nasıl Geliştirdiklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı araştırmalarının amacı, etkili öğretim liderliği üzerine öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, Amerika'nın kuzey ve güneydoğu kısmında görev yapmakta olan 809 öğretmene açık uçlu anket uygulanmıştır. Araştırmada "Okul müdürlerinin ne tür davranışlarının sınıf öğretimine pozitif etkisi vardır?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerine düşünmelerini sağlamak ve geliştirmek adına okul müdürlerinin öğretmenlerle sürekli diyalog halinde olması, tavsiyelerde bulunması, öğretmenlerin yaptıkları işlerle ilgili onlara geribildirim vermesi ve öğretmenleri ödüllendirmesi sınıf öğretimine pozitif etki sağlar. Ayrıca öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamak için okul müdürlerinin öğretmenler arasındaki işbirliğini desteklemesi, koçluk yapması, yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgulaması onlardan beklenen davranışlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracının özellikleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, ölçme aracının uygulanması, verilerin çözümlemesinde kullanılan istatistiksel teknikler üzerinde durulmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını saptamaya dönük bu araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirebilmek için aşağıda belirtilen yol izlenmiştir:

1. Araştırmada liderlik ve öğretimsel liderlik konularıyla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır.
2. Okul müdürü ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyini ölçmek amacıyla Şişman (2011) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” ölçme aracı olarak kullanılmıştır (Ek: 2, Ek: 3).
3. Daha sonraki aşamada ise elde edilen bulgular yorumlanarak öneriler geliştirilmiştir.

3.2.Evren

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında İzmir kent merkezi sınırları içinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli müdür ve öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3.Örneklem

Araştırma örnekleme, resmi ilköğretim okulları için tabakalı rasgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntemle dayanarak okullar resmi veya özel okul olma durumlarına, buldukları sosyo-ekonomik çevrenin düzeyine, büyüklüklerine, buldukları ilçelere göre farklı tabakalara ayrılmıştır. İzmir kent merkezinde yer alan 4 büyük ilçedeki (Konak, Karşıyaka, Buca, Bornova) 43 resmi ilköğretim okulu ve araştırmaya gönüllü olan 5 özel ilköğretim okulu örneklem kapsamına alınmıştır. Bu ilçelerin özellikle seçilmesinin nedeni, buralara ulaşımın daha rahat olmasıdır. “Her okulda bir okul müdürü olmasından hareketle araştırma yapılan okullardaki müdürlerin tamamı örnekleme dahil edilmiştir.

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin belirli bir zaman içinde birbirlerini daha iyi tanıyabilecekleri mantığından hareket edilerek, araştırma kapsamına alınan okullardaki müdürlerin en az 1 yıldır görev yapıyor olmalarına dikkat edilmiştir.

Örnekleme oluşturan okullardaki okul müdürü ve öğretmenlerin dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Örneklemi Oluşturan Okullarda Okul Müdürü ve Öğretmen Dağılımı

Okuldaki Görevi	n	%
Müdür	48	6,45
Öğretmen	697	93,5
Toplam	745	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere örnekleme alınan 48 ilköğretim okulundaki çalışanların % 6,45’i müdür, % 93,5’i öğretmen olarak okullarda görev yapmaktadır.

Örnekleme yer alan okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7
Örnekleme Yer Alan Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

Sosyo-Ekonomik Düzey	n	%
Alt	14	29,2
Orta	26	54,1
Üst	8	16,7
Toplam	48	100

Tablo 7’de buldukları çevre açısından alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların % 29,2, orta sosyo-ekonomik düzeydekilerin % 54,1, üst sosyo-ekonomik düzeydekilerin %16,7’lik bir orana sahip oldukları görülmektedir.

Örnekleme yer alan okulların büyüklüğüne göre dağılımı Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8
Örnekleme Yer Alan Okulların Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Okul Büyüklüğü	n	%
Küçük	4	8,3
Orta	28	58,3
Büyük	16	33,3
Toplam	48	100

*11-01-2004 tarih ve 25343 no’lu Resmi Gazete’de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliği’nin değişiklik yapılan 8. Maddesi uyarınca “öğrenci sayısı 601’e kadar olan ilköğretim okullarına 1, 601-1401’e kadar 2, 1401-2201’e kadar 3, 2201 ve daha fazla olan okullara ise 4 müdür yardımcısı norm kadrosu verilecektir.” (Resmi Gazete, 2004) ifadesi yer almaktadır. Bu hükümden hareketle, araştırma evrenindeki okul büyüklükleri saptanırken 1 müdür yardımcısı norm kadrosuna sahip olan okullar için küçük, 2 müdür yardımcısı norm kadrosuna sahip okullar orta, 3 ve daha fazla müdür yardımcısı norm kadrosuna sahip okullar ise büyük ölçekli okullar olarak sınıflandırılmışlardır.

Tablo 8’de okulun büyüklüğü açısından küçük okulların % 8,3, orta büyüklükteki okulların % 58,3 ve büyük okulların % 33,3’lük bir orana sahip oldukları görülmektedir.

Örnekleme yer alan okulların türüne göre dağılımı Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9
Örnekleme Yer Alan Okulların Türlerine Göre Dağılımı

Okulun Türü	n	%
Resmi	43	89,6
Özel	5	10,4
Toplam	48	100

Tablo 9’da okulun türü açısından resmi okulların % 89,6, özel okulların % 10,4’lük bir orana sahip oldukları görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri olgusal ve yargısal veri türündedir. Olgusal veriler "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilen ve araştırmaya katılan okul müdürlerinin bireysel ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okulun bazı özelliklerini gösteren verilerdir. Yargısal olanlar ise “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği”nde yer alan yargı maddelerine katılımcıların verdikleri yanıtları içeren verilerdir. Verilerin kaynağı, katılımcıların görev yaptıkları okulun müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin saptanmaya çalışıldığı anketteki beşli Likert tipi ölçek üzerindeki işaretlemelerine dayanmaktadır. Okul müdürlerinin kişisel ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okulun özellikleri araştırmanın bağımsız değişkenleri iken, katılımcıların görev yaptıkları okulun müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin görüşleri araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve Şişman (2011) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” (OMÖLDÖ) aracılığıyla toplanmıştır.

Aşağıda ölçme aracının ilgili bölümlerine ait açıklamalara yer verilmektedir.

a. Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formunda okul müdürlerinin kişisel ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okulun bazı özelliklerini içeren kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Formda yer alan özellikler, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak, katılımcı ve uzmanların görüşleri ile alanyazına dayanarak seçilmiştir.

b. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği (OMÖLDÖ): Ölçek, toplam beş boyutta 50 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin karşısında da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek için beşli seçenek verilmiş, bunlar en olumsuzundan en olumluya doğru “hiçbir zaman-her zaman” (1–5) biçiminde derecelenmiştir.

Şişman (2011) tarafından ölçeğin Alpha Güvenirlik katsayısı .92 bulunmuştur. Ayrıca Aksoy (2006) tarafından Alpha Güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve .96 bulunmuştur. Aksoy’un (2006) ölçeğin boyutlarına ve geneline ilişkin Alpha Güvenirlik Katsayısını gösteren tablo aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 10
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin
Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Alpha Değeri
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	10	.90
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	10	.87
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	10	.89
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	10	.90
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimin Oluşturma	10	.92
Toplam	50	.96

Tablo 10’da görüldüğü üzere, faktör çözümlemesi sonuçlarına göre, ölçek önceden planlanan boyutlara yakın düşecek biçimde beş boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlardan “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .90; “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .87, “Öğretim Süreci ve

Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .89, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .90, ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimin Oluşturma” boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .92, ölçeğin bütünü Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .96 olarak değerler almıştır. Bu değerlerin istenen değerler olduğu ifade edilebilir.

Öte yandan araştırmacı, 2011-2012 öğretim yılında İzmir ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 196 (23 okul müdürü ve 173 öğretmen) kişiye ön uygulama yapmıştır.

Aşağıdaki tabloda ise ölçeğin eigen değerleri ve toplam varyansı açıklama yüzdeleri verilmektedir.

Tablo 11
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin Eigen Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Yüzdeleri

Ölçek ve Boyutları	Eigen Değerleri	Toplam Varyansı Açıklama Yüzdeleri	İlgili Ölçek Mad.
Ölçek Genel		61,73	
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	26,02	17,11	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,07	16,21	11,12,13,14,15,16,17,18,19,20
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1,61	10,50	21,22,23,24,25,25,26,27,28,29,30
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1,50	10,33	31,32,33,34,35,36,37,38,39,40
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1,15	7,58	41,42,43,44,45,46,47,48,49,50

Eigen değerlerine bakıldığında “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunun 26,02; “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunun 3,07; “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunun 1,61; “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunun ise 1,50 ve “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutun Eigen değeri ise

1,15'tir. Büyüköztürk'ün (2002: 479) ifade ettiği gibi Eigen değeri (öz değer), hem faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada, hem de faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör çözümlemesinde, başlangıçta, genel olarak Eigen değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır. Bu açıklamadan hareketle, ölçeğin Eigen değerlerinin istendik değerler olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 11 göstermektedir ki “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutu toplam varyansın % 17,11'ini, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutu toplam varyansın % 16,21'ini, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutu toplam varyansın %10,50'sini, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutu toplam varyansın %10,33'ünü, “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutu ise toplam varyansın % 7,58'ini ve ölçeğin geneli ise toplam varyansın 61,73'ünü açıklamaktadır.

Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2002: 481). Bu durumda % 61,73'lük bir değer toplam varyansı açıklamada yeterli olduğu söylenebilir.

3.5. Ölçme Aracının Uygulanması

Ölçme aracının uygulanmasına geçmeden önce İzmir Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır (Ek:1). Ölçme aracının uygulanması aşamasında ilk önce okul müdürüne araştırma izni metni gösterilerek araştırma yapma isteğinde bulunulmuştur. Okul müdürü araştırma yapılabileceğini ifade ettikten sonra ölçme aracı birkaç yolla uygulanmıştır. İlki okul müdürü ve öğretmenlere ölçme aracı ve araştırmanın amacı hakkında kısa bilgi verildikten sonra katılımcıların o anda ölçme aracını doldurmaları şeklinde gerçekleşmiştir. Ya da araştırmacı özellikle büyük ölçekli olan ve ikili öğretim yapılan okullarda, sınırlı sayıda öğretmenle görüşme fırsatı olacağından, o sırada okulda bulunan

öğretmenlerden gönüllü olanlar ölçek doldurmuş, diğer öğretmenler ise okul rehber öğretmenine ya da okul müdürüne ölçekler bırakılarak uygulama gerçekleşikten sonraki günlerde okula gidilerek alınmıştır.

Resmi okullarda okul müdürleri genellikle güçlük çıkarmamışlardır, yalnızca bazı öğretmenler ölçeği doldurmak konusunda isteksiz davranmışlar ve gereksiz bir durum olduğunu ileri sürmüşlerdir. Özel okullarda ise birtakım güçlüklerle karşılaşmıştır. Özel okullardan önceden randevu istenmiş, ölçeğin bir kopyası ve araştırma izin belgesi okulda bırakılmıştır. Bazı özel okul yöneticileri öğretmenlerinin çok yoğun oldukları gerekçesini ileri sürerek uygulamayı reddetmişlerdir. Ayrıca Buca Eğitim Fakültesi'ne yakın bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenler, çok sık aralıklarla ölçek uygulamaya geldiğini ve bu nedenle bu işten sıkıldıklarını ifade etmişler, fakülteye uzak ilçelerdeki okullarda bu gibi tepkilerle karşılaşmamıştır. Araştırmaya katılan bazı okullar ise oldukça ilgili bir tavır sergilemiş, hatta kendi okullarıyla ilgili çözümlene sonuçlarını kendilerine iletilmesi isteğinde bulunmuşlardır. Özellikle Eğitim Yönetimi ve Denetimi lisans ve lisansüstü programlarından mezun olan müdürler bu isteği dile getirmişlerdir. Okulunda uygulama yapılan 48 okul müdürüne uygulanan ölçeğin tamamı geçerli olacak şekilde geri dönmüş, fakat 18 öğretmenin ölçeği eksik doldurulduğu için değerlendirme dışı tutulmuştur.

3.6. Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Bu araştırmada problem cümlesine bağlı olarak oluşturulan alt problemlere yönelik elde edilen verilerin çözümlemesinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma; bağımsız iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemliliğinin belirlenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemliliği Testi (*t*- testi), üç veya daha fazla grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde ise Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (F), çoklu grupların farklı algılarının kaynağını saptamada da Scheffé Önemlilik Testi kullanılmıştır. Ayrıca gruptaki katılımcıların sayılarının yetersiz olduğu ve varyansların homojen olmadığı durumlarda parametrik olmayan (non-parametric) testler uygulanmıştır. Bu durumda; İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemliliği Testi

(*t*- testi) yerine Mann-Whitney U Testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (F) yerine ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleriyle ilgili olarak ulaşılan bulgular tablolar halinde verildikten sonra, bu bulguların yorumlarına yer verilmektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İlköğretim okulu öğretmen ve müdürlerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları nasıldır? İki katılımcı grubunun algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?”

4.1.1. “İlköğretim okulu öğretmen ve müdürlerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları nasıldır?” biçiminde belirlenen alt probleme ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Dağılımı

Boyut	Mad. No	Ölçek Maddeleri	Müdür		Öğretmen	
			\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	4,33	,69	3,94	,93
	2	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme	4,40	,61	3,88	,90
	3	Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	4,35	,67	3,81	,95
	4	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	4,27	,57	3,86	,90
	5	Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	4,29	,80	3,87	,90
	6	Ttoplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	4,27	,74	3,91	,97
	7	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	4,33	,75	3,92	,97
	8	Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	4,48	,62	3,97	,91
	9	Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme	4,44	,58	3,91	,90
	10	Öğrenci başarısı konusunda herkesi, yüksek beklentilere sahip olmasına teşvik etme	4,27	,76	3,89	,94
Toplam			4,34	,42	3,90	,77
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi	11	Okulun eğitim öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlar.	4,38	,89	4,04	,94
	12	Okul programında öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmasına önem verme	4,46	,65	3,98	,88
	13	Okulun öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	4,33	,72	3,86	,93
	14	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma	3,88	1,06	3,54	1,14
	15	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	4,00	,88	3,48	1,32
	16	Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	4,59	,58	3,96	1,03
	17	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	4,40	,71	3,78	1,10
	18	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	4,65	,53	4,20	,89
	19	Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve eğitime katılarak geçirme	4,13	,91	3,74	1,04
	20	Anonlar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	4,17	,72	3,84	2,25
Toplam			4,30	,47	3,84	,82

Tablo 12 Devamı

Boyut	Mad. No	Ölçek Maddeleri	Müdür		Öğretmen	
			\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Öğretim Süreci ve Öğretmenlerin Değerlendirilmesi	21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	4,25	,70	3,79	,98
	22	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	4,17	,75	3,71	1,02
	23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve değişiklik yapma	3,94	,84	3,57	1,03
	24	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirleme	4,19	7,80	3,71	1,05
	25	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	4,29	,65	3,73	1,04
	26	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	4,31	,65	3,87	,98
	27	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	4,31	,69	3,87	1,51
	28	Sınıf içi gözlemler sonrasında, öğretmenleri öğretim ile ilgili önemli konuları açıklama	4,19	,67	3,65	1,06
	29	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken, öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	4,04	,71	3,54	1,06
	30	Okul ile ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	4,17	,75	3,70	1,01
Toplam			4,19	,47	3,71	,84
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	31	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme	4,52	,55	3,76	1,09
	32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatta bulunma	4,54	,68	3,68	2,25
	33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	4,02	,93	3,09	1,27
	34	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme	3,94	,95	3,30	1,21
	35	Kendilerini mesleki yönden geliştirecek fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	4,27	,71	3,67	1,10
	36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan öğretmenleri destekleme	4,40	,64	3,73	1,16
	37	Gazete ve dergilerde, eğitim ile ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	3,67	1,12	2,91	1,54
	38	Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırma	3,60	1,22	2,94	1,35
	39	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	3,90	1,06	3,41	1,18
	40	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılmasını destekleme	4,33	,75	3,60	1,09
Toplam			4,12	,59	3,41	1,00

Boyut	Mad. No	Ölçek Maddeleri	Müdür		Öğretmen	
			\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	41	Yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük etme	4,40	,71	3,66	1,15
	42	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	4,54	,62	3,77	1,07
	43	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	4,60	,54	3,81	1,02
	44	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği inancını yerleştirmeye çalışma	4,54	,50	3,81	1,05
	45	Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	4,25	,70	3,64	1,05
	46	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	4,19	,73	3,62	1,11
	47	Eğitim-Öğretim ile ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	4,44	,50	3,74	1,08
	48	Birey ve gruplar arası çatışmalarda okulun zarar görmesini engelleme	4,52	,50	3,96	,97
	49	Yapılacak işleri ile ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretim ile ilgili konulara öncelik verme	4,35	,64	3,90	1,45
	50	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	4,44	,68	3,90	,98
Toplam			4,43	,37	3,78	,90
Genel Toplam			4,27	,40	3,73	,78

Tablo 12 incelendiğinde, ölçek genelinde ve tüm boyutlarda, müdürlerin kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarından daha yüksektir.

Okul müdürleri en yüksek puanı “Düzenli Öğrenme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutuna vermişler; bunu “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutları izlemiştir. Öğretmenler ise müdürlerini değerlendirdiklerinde en yüksek puanı “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuna vermişler; bunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi”, “Düzenli Öğrenme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutları izlemiştir.

“Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda “Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme” okul müdürlerinin algılarının en yüksek oldu yargı maddesidir. Buna karşılık okul müdürleri “Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma”, “Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma” ve “Öğrenci başarısı konusunda herkesi, yüksek beklentilere sahip olmasına teşvik etme” yargı maddeleri ise en düşük düzeyde algılamışlardır. “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi” boyutuna bakıldığında, okul müdürlerinin “Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama” yargı maddesine en yüksek puan verdikleri, buna karşılık “Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma” yargı maddesine en düşük puan verdikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda “Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme” ve “Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme” yargı maddelerine ilişkin algıları en yüksek, “Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklik yapma” yargı maddesine ilişkin algıları en düşüktür. “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutu söz konusu olduğunda okul müdürleri “Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatta bulunma” ifadesini en olumlu; “Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırma” ifadesini ise en olumsuz görmüşlerdir. “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutuna bakıldığında, okul müdürlerinin “Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama” yargı maddesine en yüksek, buna karşılık “Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme” yargı maddesine en düşük puanı verdikleri görülmektedir.

Öğretmenler, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda kendi okul müdürlerini değerlendirdiklerinde madde ortalamalarının birbirlerine çok yakın oldukları, ancak en yüksek ortalamanın “Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme” yargı maddesine; en düşük ortalamanın “Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme” yargı maddesine ait olduğu görülmektedir. “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi” boyutunda öğretmenlerin en yüksek görüş bildirdikleri yargı “Derslerin

zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama” iken, en düşük görüş bildirdikleri yargı ise “Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret etme”dir. Öğretmenlerin “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuna giren ifadelerden en olumlu görüş bildirdikleri madde “Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme” ve “Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme” iken; en olumsuz görüş bildirdikleri madde “Sınıf içi öğretimi değerlendirirken, öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme”dir. “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda “Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme” öğretmenlerin algılarının en yüksek olduğu yargı maddesidir. Buna karşılık öğretmenler “Gazete ve dergilerde, eğitim ile ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma” ve “Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırma” yargı maddelerini en düşük düzeyde algılamışlardır. “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutuna bakıldığında, yargı maddelerinin aritmetik ortalamalarının birbirine yakın oldukları görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin “Birey ve gruplar arası çatışmalarda okulun zarar görmesini engelleme” yargı maddesine ilişkin algıları en yüksek; “Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme” yargı maddesine ilişkin algıları en düşüktür.

Okul müdürlerinin en yüksek puan verdikleri öğretim liderliği davranışı boyutu “Düzenli Öğrenme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma”dır. Okul iklimi, öğretmen, öğrenci, yönetici ve velileri de içine alan çok kapsamlı bir olgudur. Ve okul müdürleri, bu öğeler arasında koordinasyon sağlayıp herkesin istekle çalışabilmesini sağlayacak okul iklimi oluşturmanın ve bunu sürdürmenin okul başarısı getireceğinin ve bu okul başarısının da okul yönetiminin başarısı olarak algılanacağını bilincindedirler.

Öğretmenler ise okul müdürlerini değerlendirdiklerinde en yüksek puanı “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuna vermiş oldukları görülmektedir. Yani, öğretmenler için okul müdürlerinin göstermesi gereken en önemli öğretimsel liderlik davranışı, müdürlerin okulun başarısını hedef alarak okulun amaçlarını, vizyon ve misyonunu öğretmen, öğrenci ve personeli de işin içine

katarak ortak katılımıla belirlemesi ve bunun devamlılığını sağlamasıdır. Okul müdürü, okulun vizyon ve misyonuna sahip çıkmalı ve kaliteli bir eğitim-öğretimin gerçekleşmesi için herkesi belirlenen vizyon ve misyon altında birleştirmelidir. Argon ve Mercan'ın (2009) "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri" ve Aksoy ve Işık'ın (2008) "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini" adlı çalışmalarında "Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması" boyutunda katılımcıların olumlu görüş bildirdiği yönündeki bulgusu, anılan bulguyla paralellik göstermektedir. Şişman (2011) ise araştırmasında bu boyuttaki davranışların tamamına ilişkin ağırlıklı ortalamayı "çoğunlukla" seçeneği şeklinde bulmuştur.

Okul müdürlerinin en düşük düzeyde algıladıkları öğretimsel liderlik boyutu "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" boyutu olmuştur. Oysa ki, bir okulda okul müdürü, öğretmenin yenilenmesine fırsat vermiyorsa, öğretmenin kendini geliştirip farklı bir vizyon kazanması o müdür için önemli değilse, eğitim-öğretim bu okullarda hep bir adım geriden takip ediliyor demektir. Bu nedenle okul müdürleri, öğretmenleri mesleki yönden gelişmeleri için teşvik etmeli, akademik çalışmalar için onları cesaretlendirmelidir. Okul müdürü, öğretmenlerin okuması, araştırması için yüksek beklentiler içerisinde olmalı ve bunu onlara hissettirmelidir.

Okul müdürleri gibi öğretmenlerin de en düşük düzeyde algıladıkları öğretimsel liderlik boyutu "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" olmuştur. Yani öğretmenler okul müdürlerinin, okulda öğretmeni destekleme, yüksek performanslarından dolayı takdir etme ve öğretmenin kendini geliştirmesine katkıda bulunma konusunda olumlu bir tutuma sahip olduklarına inanmamaktadırlar.

"Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması" boyutuna bakıldığında okul müdürlerinin en düşük puan verdiği yargı maddeleri "Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma", "Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma" ve "Öğrenci başarısı konusunda herkesi, yüksek beklentilere sahip olmasına teşvik etme" olmuştur. Gümüşeli (1996)'nin yaptığı araştırmaya göre yöneticilerin, okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarını dikkate almamalarının nedeni, günümüzde okul yöneticilerinin giderek daha fazla yasa ve kuralların sınırlayıcılığı ile karşılaşması, artan kanun denetiminin

baskısı altına girmeleri ve okul yönetimindeki kontrollerini yavaş yavaş kaybetmeleri olabilir. Ayrıca kurul toplantılarında, okul müdürlerinin okulun amaçlarını tartışmaya açmamaları karar verme aşamasında paylaşımcı olmadıklarını, çalıştıkları öğretmen takımıyla görüş alışverişi içinde olmayıp öğretimsel liderlikten çok otoriter liderlik davranışlarını benimsediklerini gösterir. Bu durum paylaşımcı amaçlar duygusunu tadamayan öğretmenlerin kendilerini soyutlanmış bürokrasi üyeleri gibi görmelerine neden olur.

Öğretmenlerin, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuna giren ifadelerden en olumsuz görüş bildirdikleri madde “Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme” olmuştur. Bu bulgu Argon ve Mercan’ın (2009) araştırma bulgusuyla desteklenmektedir. Araştırmacılara göre; Türk Eğitim Sistemi’nde okul amaçlarının okullara özgü olarak yöneticilerce geliştirilmeyip bakanlıkça belirlenmesi ve uygulanması, bu rolün diğerlerine göre daha alt düzeyde gerçekleştirilmiş olarak algılanmasının nedeni olabilir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi” boyutuna bakıldığında müdürlerin en düşük puan verdikleri yargı maddesi “Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma” olmuştur. Okutulacak kitapların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp okullara gönderilmesi ve ek olarak öğrencilere kaynak kitap aldırımının okullarda yasak olması nedeniyle bu konuda okul müdürlerinin aktif olarak yapabilecekleri bir şey yoktur.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi” boyutuna bakıldığında öğretmenlerin en düşük puan verdikleri yargı maddesi “Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” olmuştur. Yöneticilerin okulda geçirdikleri zamanın çoğunu disiplin sorunları, öğretmen devam-devamsızlığı, günlük büro işleri, yasa ve yönetmelikler ve veli şikayetleri gibi işlere ayırmaları, onların sınıf ziyaretleri için zaman bulamamalarının nedeni olabilir. Oysa öğretim lideri olan okul müdüründen daha aktif bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerine katılması beklenir. Bu araştırma bulgusunu Memişoğlu ve Sağır’ın (2012) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları” adlı araştırma bulgusu desteklemektedir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuna bakıldığında okul müdürlerinin en düşük puan verdikleri yargı maddesi “Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklik yapma” olmuştur. Öğretimsel liderlik davranışı gösteren bir okul müdürü; program hedefleri ile öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır; eğer uygulanan program öğrencilerin başarısını artırmaya yönelik değilse program üzerinde değişiklikler yapıp yeni programı uygulamaya koyar. Şişman (2011)’a göre etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çabalarına bizzat katılmakta, beklentilerini ifade etmekte, herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılımını teşvik etmektedir. Buna karşılık bazı okul müdürleri program üzerinde değişiklik yapmayı zaman kaybı olarak görmekte ve hazır olan programı kullanmayı tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuna giren maddelerden en olumsuz görüş bildirdikleri madde “Sınıf içi öğretimi değerlendirirken, öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme”dir. Okul yöneticilerinin öğretimi değerlendirirken sınıf öğretmeni performansı üstünde durmaları, bu yüzden öğretmenin yaptıkları çalışmalara daha fazla önem verip öğrenci çalışmalarını göz ardı etmeleri, öğretmenlerin bu maddeye daha düşük puan vermelerinin nedeni olabilir. Bu Bulgu, Aksoy ve Işık’ın (2008) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini” adlı araştırma bulgusuyla paraleldir.

“Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuna bakıldığında her iki katılımcı grubun en düşük puan verdikleri madde “Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırma” olmuştur. Oysa bu tür etkinliklerle müdürler, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyebilir, alanında uzman kişilerin yardımları sayesinde öğretmenlerin alanlarında daha yetkin olmalarını sağlayabilir. Bu durum için okul ve üniversiteler işbirliği içinde çalışmalar yürütebilir, üniversitelerden alanında uzman kişiler okullarda seminerler vermek üzere davet edilebilir. Böylece okul sürekli gelişen, öğrenen bir örgüt haline gelir. Bu araştırma bulgusunu Aksoy ve Işık’ın (2008) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini” ve Argon ve Mercan (2009)’ın “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri” adlı araştırma bulguları da desteklemiştir. Akgün (2001) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin

Öğretimsel Liderliği” adlı çalışmasında bu konuyla ilgili müdürlerin görüşünü almış ve konferans için okullarda böyle bir imkanın olmadığı, mesleki açıdan gelişim seminerlerinin ancak dönem başı ve dönem sonunda yapılan seminerlerde öğretmen sunumlarıyla gerçekleştiği bulgusuna ulaşmıştır.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutuna bakıldığında her iki katılımcı grubun en düşük puan verdikleri yargı maddesi “Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme” olmuştur. Oysa bu tür faaliyetler, okullarda takım ruhunun oluşmasına ve okulda bütünleşmeyi sağlamaya dönük, ortaklaşa davranışı öne çıkaran ve ortak bir kültürün oluşmasına öncülük eden faaliyetlerdir (Şişman, 2011). Okullarda da ortak bir kimliğin oluşması için okul müdürleri aktif rol oynamalıdır. Akgün (2001) çalışmasında, bu konuyla ilgili müdürlerin görüşünü almış ve müdürlerin bu tür etkinliklere sıcak bakmadığı, etkinliklerin kağıt üzerindeki kadar verimli yürütülemediği ve müdürlerin yönetmeliğe aykırı bir davranışta bulunmaktan kaçındıkları sonucuna ulaşmıştır.

4.1.2. İlköğretim okulu öğretmen ve müdürlerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı: İki katılımcı grubun algıları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları Tablo 13’te sunulmaktadır.

Tablo 13
Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Dağılımı ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Gör. Tür.	n	\bar{x}	SSO	SST	U	Z	Ö. D.
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Müd.	48	4,34	24030,50	500,64	10601,50	-4,25	,00
	Öğr.	697	3,90	253854,50	364,21			Fark Anlamlı*
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Müd.	48	4,30	24268,50	505,69	10363,50	-4,42	,00
	Öğr.	697	3,84	253616,50	363,97			Fark Anlamlı*
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Müd.	48	4,19	23679,50	493,32	10952,50	-4,01	,00
	Öğr.	697	3,71	254205,50	364,71			Fark Anlamlı*
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Müd.	48	4,12	25682,00	535,04	8950,00	-5,40	,00
	Öğr.	697	3,41	252203,00	361,84			Fark Anlamlı*
Düzenli Öğretme – Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Müd.	48	4,43	25846,00	538,56	8786,00	-5,52	,00
	Öğr.	697	3,78	252039,00	361,61			Fark Anlamlı*
Genel	Müd.	48	4,27	25617,00	533,70	9015,00	-5,35	,00
	Öğr.	697	3,73	252268,00	361,93			Fark Anlamlı*

* (P< ,05)

Tablo 13 incelendiğinde, tüm boyutlara ve ölçek geneline ilişkin olarak, okul müdürlerinin algılarının öğretmenlerinkinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda, öğretimsel liderlik davranışları ve tüm boyutlarda iki grup arasındaki fark, okul müdürlerinin lehine anlamlıdır.

Hem ölçeğin geneli, hem de boyutlar bazında okul müdürlerinin algıları öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu Gümüşeli'nin (1996) "İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" ve Memişoğlu ve Sağır'ın (2012) "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları" adlı araştırmaların bulgularıyla uyumludur.

Tüm boyutlar ile ölçek genelinde, okul müdürlerinin öğretmenlerden anlamlı ölçüde daha yüksek algı düzeyine sahip olmasının Gümüşeli'ne (1996) göre bir nedeni, her iki grubun bulunduğu konumların ve dolayısıyla öğretim liderliğini

değerlendirmede ölçüt aldıkları faktörlerin değişik olmasıdır. Öğretmenler, uygulamaları değerlendirme aşamasında ilke ve değerler kadar olguları da dikkate alırken; okul müdürleri, olgulardan çok ilke ve değerlerin etkisinde kalarak rol beklentilerine uygun görünme endişesine girip kalıplara uygun davranmaya çalışırlar. Kalıplara ve değerlere uygun davrandıkları sürece işlerini de iyi yaptıklarını düşünüp kendilerini öğretim lideri olarak daha olumlu algırlar.

Öğretimsel liderlik konusunda okul müdürleri kendilerini ne kadar yeterli görseler de öğretmenler aynı görüşte değildirler. Bu durumda, öğretmenler okul müdürlerini değerlendirirken dıştan gözlem yaptıkları için daha objektif davranmış olabilirler. Ayrıca okul müdürleri yönetici olmalarından kaynaklı olarak, öğretmenlere göre, alçak gönüllülükten daha uzak olabilirler ve kendilerinin sorumluluğunda olan öğretimsel liderlik davranışlarını negatif bulmanın kendilerini negatif bulma anlamı taşıyacağını düşünüyor olabilirler. Bu bulgunun bir diğer nedeni ise, okul müdürlerinin okulda öğretimsel liderlik anlamında pek çok şeyi yapmak istedikleri halde bunu engelleyen birçok değişkenin olduğunu ve bu koşullarda ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarını düşünmeleri olabilir.

2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları onların; (1) cinsiyetlerine, (2) yaşlarına, (3) branşlarına, (4) okuldaki görev sürelerine (5) öğretmenlik mesleğindeki görev sürelerine, (6) yöneticilikteki görev sürelerine, (7) öğrenim düzeylerine, (8) eğitim yönetimi eğitimi alıp almamalarına, (9) görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine, (10) görev yaptıkları okulun büyüklüğüne ve (11) görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenen alt problemlerin çözümüne ilişkin olarak yapılan *t*- testi ve Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi sonuçları tablolarda gösterilmektedir.

2.1. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Okul

müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 14’te sunulmaktadır.

Tablo 14

Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Kendi Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	SD	<i>t</i>	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Kadın	8	4,29	,62	46	-,41	,68
	Erkek	40	4,36	,38			Fark Anlamsız
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Kadın	8	4,25	,65	46	-,30	,76
	Erkek	40	4,31	,43			Fark Anlamsız
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	Kadın	8	4,25	,47	46	,42	,68
	Erkek	40	4,17	,48			Fark Anlamsız
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Kadın	8	4,41	,47	46	1,57	,12
	Erkek	40	4,06	,60			Fark Anlamsız
Düzenli Öğrenme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Kadın	8	4,41	,27	46	-,12	,90
	Erkek	40	4,43	,39			Fark Anlamsız
Genel	Kadın	8	4,32	,43	46	,38	,70
	Erkek	40	4,26	,39			Fark Anlamsız

* (P< ,05)

Tablo 14 incelendiğinde, ölçek geneli ve alt boyutlarında, yapılan *t*- testi sonucuna göre, kadın ve erkek müdürlerin kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları arasında cinsiyete göre anlamlı fark gözlenmemesi, Argon ve Mercan’ın (2009) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri” ve Aksoy’un (2008) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini” araştırmalarının bulgularıyla uyum göstermektedir. Bu bulgular, yöneticilerin ister kadın olsun ister erkek olsun, yönetime aynı pencereden baktıklarını düşündürmektedir. Araştırma sonucuna göre, yöneticinin kadın ya da erkek olmasının örgütün işleyiş ve amaçları açısından bir öneminin olmadığını, yönetimin

fonksiyon ve ilkelerinin cinsiyete göre değişmediğini ve yöneticilerin bu bakış açısıyla görevlerini yerine getirdiklerini akla getirmektedir.

2.2. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında yaşlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında yaşa göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçları Tablo 15 ve Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 15
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Dağılımı

Boyutlar	Yaş	N	\bar{x}	SS
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	31-45 yaş	18	4,19	,48
	46-50 yaş	8	4,61	,20
	51 ve üstü	22	4,37	,38
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	31-45 yaş	18	4,17	,45
	46-50 yaş	8	4,26	,38
	51 ve üstü	22	4,41	,50
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	31-45 yaş	18	4,06	,51
	46-50 yaş	8	4,31	,23
	51 ve üstü	22	4,24	,50
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	31-45 yaş	18	4,06	,46
	46-50 yaş	8	4,23	,42
	51 ve üstü	22	4,13	,74
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	31-45 yaş	18	4,37	,36
	46-50 yaş	8	4,48	,37
	51 ve üstü	22	4,46	,39
Genel	31-45 yaş	18	4,17	,37
	46-50 yaş	8	4,38	,26
	51 ve üstü	22	4,32	,45

Tablo 15 incelendiğinde, ölçek geneli, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi”, “Öğrenimin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutlarına ilişkin olarak en yüksek algı ortalamasına sahip okul müdürü grubunun 46-50 yaşındakiler, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi” boyutunda ise en yüksek algı ortalamasına sahip grubun en yaşlı

okul müdürleri olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında yaşa göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesine Tablo 16’de yer verilmektedir.

Tablo 16
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	GA	2	,99	,50	3,02	,06 Fark Anlamsız
	Gİ	45	7,39	,16		
	GN	47	8,38			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	GA	2	,57	,28	1,32	,28 Fark Anlamsız
	Gİ	45	9,65	,22		
	GN	47	10,22			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	GA	2	,48	,24	1,07	,35 Fark Anlamsız
	Gİ	45	9,99	,22		
	GN	47	10,46			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	GA	2	,15	,08	,21	,81 Fark Anlamsız
	Gİ	45	16,16	,36		
	GN	47	16,31			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	GA	2	,11	,05	,37	,69 Fark Anlamsız
	Gİ	45	6,43	,14		
	GN	47	6,54			
Genel	GA	2	,33	,16	1,04	,36 Fark Anlamsız
	Gİ	45	7,03	,16		
	GN	47	7,36			

* (P< ,05)

Tablo 16’ya bakıldığında, tüm boyutlara ve ölçek geneline ilişkin olarak, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında yaşa göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yani araştırmaya katılan her yaş grubundaki okul müdürleri, öğretimsel liderlik davranışlarını benzer düzeyde algılamaktadırlar. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin en az 31 yaşında olmaları, bu müdürlerin yöneticilikteki uyum devresini atlatıp müdürlükte belli bir olgunluğu yakalamış

olmaları, onların öğretimsel liderliğe bakış açılarının arasında anlamlı bir farkın olmamasının nedeni olabilir.

2.3. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında branşlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında branşa göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17

Okul Müdürlerinin Branşlarına Göre Kendi Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)

Boyutlar	Branş	n	\bar{x}	SS	SD	<i>t</i>	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Sınıf öğr.	29	4,35	,48	46	,16	,87
	Alan öğr.*	19	4,33	,32			Fark Anlamsız
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Sınıf öğr.	29	4,27	,47	46	-,49	,63
	Alan öğr.	19	4,34	,47			Fark Anlamsız
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Sınıf öğr.	29	4,19	,50	46	,08	,94
	Alan öğr.	19	4,18	,44			Fark Anlamsız
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Sınıf öğr.	29	4,11	,51	46	-,12	,90
	Alan öğr.	19	4,13	,71			Fark Anlamsız
Düzenli Öğrenme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Sınıf öğr.	29	4,46	,37	46	,80	,43
	Alan öğr.	19	4,37	,38			Fark Anlamsız
Genel	Sınıf öğr.	29	3,77	,40	695	,05	,96
	Alan öğr.	19	3,66	,40			Fark Anlamsız

* ($P < ,05$)

Tablo 17’de yer alan algı ortalamaları değerlendirildiğinde ölçek genelinde alan öğretmenliği kökenli okul müdürlerinin kendi öğretimsel liderlik davranış düzeylerini sınıf öğretmenliği kökenli okul müdürlerinden daha olumlu değerlendikleri görülmektedir. Ancak yapılan *t*- testine göre ölçek genelinde ve tüm boyutlarda iki grubun puanları arasındaki fark anlamlı değildir.

*: Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce

Bu bulguyu, Argon ve Mercan'ın (2009) "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri" adlı araştırma bulgusu desteklemektedir. Fakat Aksoy ve Işık'ın (2008) "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini" araştırmasına göre sınıf öğretmenliği kökenli müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları algıları, branş öğretmenliği kökenli müdürlerinkinden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Dolayısıyla yukarıdaki bulguyla sözü edilen araştırma bulgusu paralellik göstermemektedir.

2.4. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin alguları arasında okuldaki görev sürelerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı:

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin alguları arasında okuldaki görev süresine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 18'de verilmektedir.

Tablo 18

Okul Müdürlerinin Okuldaki Görev Sürelerine Göre Kendi Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)

Boyutlar	Okul Gör.	N	\bar{x}	SS	SD	<i>t</i>	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-2 yıl	28	4,31	,45	46	-,64	,53
	3-6 yıl	20	4,39	,38			Fark Anlamsız
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-2 yıl	28	4,31	,48	46	,26	,80
	3-6 yıl	20	4,28	,45			Fark Anlamsız
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	1-2 yıl	28	4,16	,44	46	-,43	,67
	3-6 yıl	20	4,22	,52			Fark Anlamsız
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-2 yıl	28	4,11	,47	46	-,16	,87
	3-6 yıl	20	4,14	,74			Fark Anlamsız
Düzenli Öğrenme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-2 yıl	28	4,43	,42	46	,04	,97
	3-6 yıl	20	4,44	,74			Fark Anlamsız
Genel	1-2 yıl	28	4,26	,39	46	-,22	,83
	3-6 yıl	20	4,29	,42			Fark Anlamsız

* ($P < ,05$)

Tablo 18 incelendiğinde, "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" boyutuna en yüksek puan verenlerin 2 yıl ve daha az süredir; diğer boyutlara ve

ölçeğin geneline en yüksek puan verenlerin 3-6 yıl arası aynı okulda görev yapan okul müdürleri olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan *t*- testi sonucuna göre, iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Yani okuldaki görev süresinin uzun ya da kısa olması müdürlerin öğretimsel liderlik görevlerini gerçekleştirmelerine engel değildir. Ayrıca, örneklemedeki müdürlerin buldukları okullarda en az 1 yıldır çalışmaları nedeniyle okulu, öğretmenleri, öğrencileri ve çevreyi iyi tanımasını öğretimsel liderlik davranışlarını etkin bir şekilde göstermelerinin nedeni olabilir.

2.5. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin alguları arasında öğretmenlik mesleğindeki görev sürelerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin alguları arasında öğretmenlik mesleğindeki çalışma sürelerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçları Tablo 19 ve Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 19

Okul Müdürlerinin Kendi Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algularının Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Sürelerine Göre Dağılımı

Boyutlar	Öğrt. Mesl. Görev Süresi	n	\bar{x}	SS
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	0-15 yıl	14	4,31	,45
	16-25 yıl	18	4,33	,42
	26 yıl ve üstü	16	4,39	,43
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	0-15 yıl	14	4,14	,68
	16-25 yıl	18	4,26	,29
	26 yıl ve üstü	16	4,48	,35
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	0-15 yıl	14	4,00	,57
	16-25 yıl	18	4,23	,38
	26 yıl ve üstü	16	4,29	,44
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	0-15 yıl	14	3,94	,79
	16-25 yıl	18	4,14	,49
	26 yıl ve üstü	16	4,26	,46
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	0-15 yıl	14	4,31	,44
	16-25 yıl	18	4,47	,33
	26 yıl ve üstü	16	4,48	,37
Genel	0-15 yıl	14	4,14	,50
	16-25 yıl	18	4,29	,32
	26 yıl ve üstü	16	4,38	,36

Tablo 19’da yer alan algı ortalamaları değerlendirildiğinde, tüm boyutlar ve ölçek genelinde, öğretimsel liderlik davranışlarını, 26 yıl ve daha uzun süredir öğretmenlik mesleğinde görev yapan müdürlerin, 0-25 yıl görev yapan müdürlere göre daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Müdürlerin liderlik davranışına ilişkin algıları arasında öğretmenlik mesleğindeki görev süreleri açısından fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesine Tablo 20’de yer verilmektedir.

Tablo 20
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının
Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Sürelerine Göre
Varyans Çözümlemesinin Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	GA	2	,05	,02	,13	,88
	Gİ	45	8,33	,19		Fark Anlamsız
	GN	47	8,38			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	GA	2	,89	,45	2,16	,13
	Gİ	45	9,33	,21		Fark Anlamsız
	GN	47	10,22			
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	GA	2	,71	,36	1,64	,21
	Gİ	45	9,75	,22		Fark Anlamsız
	GN	47	10,46			
Öğretmenin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	GA	2	,78	,39	1,13	,33
	Gİ	45	15,53	,35		Fark Anlamsız
	GN	47	16,31			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	GA	2	,29	,14	1,03	,37
	Gİ	45	6,25	,14		Fark Anlamsız
	GN	47	6,54			
Genel	GA	2	,42	,22	1,40	,26
	Gİ	45	6,99	,15		Fark Anlamsız
	GN	47	7,36			

* (P< ,05)

Tablo 20'ye göre, hem ölçeğin genelinde hem de tüm boyutlarında okul müdürlerinin öğretmenlik mesleğindeki görev süreleri bakımından algı ortalamaları açısından anlamlı fark yoktur. Bu durum, uzun yıllar ya da kısa bir süreliğine öğretmenlik görevi yapmış okul müdürlerinin, yöneticilik koltuğuna oturdukları zaman bu göreve profesyonelce yaklaştıklarını, liderlik rollerini titizlikle yerine getirdiklerini ve öğretimsel liderlik davranışlarını öğretmenlikteki deneyimlerine bakmaksızın aynı düzeyde algıladıklarını göstermektedir.

2.6. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin alguları arasında yöneticilikteki görev sürelerine göre farklılıkların anlamlı olup olmadığı: Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin alguları arasında yöneticilikteki görev sürelerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesinin sonuçları Tablo 21 ve Tablo 22'de verilmektedir.

Tablo 21

Okul Müdürlerinin Kendi Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algularının Yöneticilikteki Görev Sürelerine Göre Dağılımı

Boyutlar	Yön. Gör. Süresi	n	\bar{x}	SS
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	0-10 yıl	12	4,39	,38
	11-20 yıl	29	4,28	,44
	21 yıl ve üstü	7	4,53	,43
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	0-10 yıl	12	4,27	,25
	11-20 yıl	29	4,24	,54
	21 yıl ve üstü	7	4,56	,39
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	0-10 yıl	12	4,16	,52
	11-20 yıl	29	4,16	,44
	21 yıl ve üstü	7	4,33	,56
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	0-10 yıl	12	4,13	,52
	11-20 yıl	29	4,07	,65
	21 yıl ve üstü	7	4,29	,49
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	0-10 yıl	12	4,42	,20
	11-20 yıl	29	4,39	,40
	21 yıl ve üstü	7	4,61	,45
Genel	0-10 yıl	12	4,27	,28
	11-20 yıl	29	4,23	,42
	21 yıl ve üstü	7	4,46	,44

Tablo 21 incelendiğinde, tüm boyutlar ve ölçek geneline ilişkin olarak en yüksek düzeyde görüş bildiren grubun 21 yıl ve daha fazla süredir yöneticilik görevini sürdüren okul müdürleri olduğu gözlenmektedir. En olumsuz değerlendirenler ise yöneticilik kıdemi 11-20 yıl arası olan okul müdürleridir. Müdürlerin liderlik davranışına ilişkin algıları arasında yöneticilik mesleğindeki görev süreleri açısından fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesine Tablo 22’de yer verilmektedir.

Tablo 22
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının
Yöneticilik Mesleğindeki Görev Sürelerine Göre
Varyans Çözümlemesinin Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	GA	2	,38	,19	1,09	,35
	Gİ	45	7,99	,18		Fark Anlamsız
	GN	47	8,38			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	GA	2	,56	,28	1,31	,28
	Gİ	45	9,66	,22		Fark Anlamsız
	GN	47	10,22			
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	GA	2	,17	,08	,37	,70
	Gİ	45	10,29	,23		Fark Anlamsız
	GN	47	10,46			
Öğretmenin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	GA	2	,26	,13	,36	,70
	Gİ	45	16,05	,36		Fark Anlamsız
	GN	47	16,31			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	GA	2	,30	,15	1,06	,35
	Gİ	45	6,24	,14		Fark Anlamsız
	GN	47	6,54			
Genel	GA	2	,31	,15	,99	,38
	Gİ	45	7,05	,16		Fark Anlamsız
	GN	47	7,36			

* (P< ,05)

Yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçlarına göre, okul müdürlerinin hem ölçek geneline hem de boyutlarına verdikleri puanlar arasında değişik miktarlarda

farklılıklar olmasına rağmen, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Hallinger ve Murphy'nin (1987) "Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Değerlendirme ve Geliştirme" ve Gümüşeli'nin (1996) "İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" başlıklı çalışmalarında da yöneticilik kıdemi ve öğretim liderliği davranışları arasında güçlü bir ilişki bulunmamıştır. Ancak bu bulgu, Şişman'ın (2011) "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" başlıklı araştırma bulgularıyla desteklenmemektedir. Şişman'ın araştırmasına göre, "Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması", "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi", "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" ve "Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma" boyutlarında, bulgular değerlendirildiğinde, kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Şişman'ın çalışmasına göre daha uzun yıllar yöneticilik görevi yapmış okul müdürleri öğretim liderliği konusunda kendilerini daha olumlu değerlendirmektedirler.

2.7. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında öğrenim düzeylerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında öğrenim düzeylerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçları Tablo 23 ve Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 23
Okul Müdürlerinin Kendi Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin
Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Boyutlar	Öğrenim Düz.	N	\bar{x}	SS
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	2-3 yıllık ens.	14	4,33	,44
	Fakülte/Y.okul	28	4,36	,44
	Y.lisans/Dokt.	6	4,32	,32
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	2-3 yıllık ens.	14	4,31	,56
	Fakülte/Y.okul	28	4,33	,44
	Y.lisans/Dokt.	6	4,12	,34
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	2-3 yıllık ens.	14	4,12	,56
	Fakülte/Y.okul	28	4,26	,45
	Y.lisans/Dokt.	6	4,00	,32
Öğretmenin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	2-3 yıllık ens.	14	4,02	,85
	Fakülte/Y.okul	28	4,21	,46
	Y.lisans/Dokt.	6	3,93	,36
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	2-3 yıllık ens.	14	4,39	,36
	Fakülte/Y.okul	28	4,44	,33
	Y.lisans/Dokt.	6	4,47	,44
Genel	2-3 yıllık ens.	14	4,23	,53
	Fakülte/Y.okul	28	4,31	,35
	Y.lisans/Dokt.	6	4,17	,28

Tablo 23'te yer alan algı ortalamaları değerlendirildiğinde, ölçek genelinde, öğretimsel liderlik davranışlarını, fakülte/yüksekokul mezunu okul müdürlerinin, enstitü/yüksek lisans/doktora mezunu okul müdürlerine göre daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında öğrenim düzeyleri açısından fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesine Tablo 24'te yer verilmektedir.

Tablo 24
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının
Öğrenim Düzeylerine Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Açıklanması	GA	2	,01	,01	,03	,97
	Gİ	45	8,37	,19		Fark Anlamsız
	GN	47	8,38			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi	GA	2	,22	,11	,51	,61
	Gİ	45	10,00	,22		Fark Anlamsız
	GN	47	10,22			
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	GA	2	,41	,20	,91	,41
	Gİ	45	10,05	,22		Fark Anlamsız
	GN	47	10,46			
Öğretmenin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	GA	2	,56	,28	,80	,46
	Gİ	45	15,76	,35		Fark Anlamsız
	GN	47	16,31			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	GA	2	,02	,01	,10	,91
	Gİ	45	6,51	,15		Fark Anlamsız
	GN	47	6,54			
Genel	GA	2	,42	,07	,45	,64
	Gİ	45	6,99	,16		Fark Anlamsız
	GN	47	7,36			

* (P< ,05)

Tablo 24'e göre, okul müdürlerinin öğrenim düzeyi, onların öğretimsel liderlik boyutlarını algılamalarını etkilememektedir. Yani okul müdürleri; ister enstitü ister yüksek lisans ya da doktora mezunu olsunlar, bu durum onların öğretimsel liderlik davranışlarını aynı düzeyde algılamalarına engel olmamıştır.

2.8. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında eğitim yönetimi eğitimi alıp almamalarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında eğitim yönetimi eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 25'te verilmektedir.

Tablo 25
Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Göre
Kendi Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları
(Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)

Boyutlar	Eğt. Yön. Eğt.	N	\bar{x}	SS	S D	<i>t</i>	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Evet	31	4,30	,44	46	-1,04	,30 Fark Anlamsız
	Hayır	17	4,43	,38			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Evet	31	4,23	,54	46	-1,35	,18 Fark Anlamsız
	Hayır	17	4,42	,27			
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	Evet	31	4,15	,53	46	-,73	,46 Fark Anlamsız
	Hayır	17	4,26	,34			
Öğretmenin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Evet	31	4,05	,65	46	-1,17	,24 Fark Anlamsız
	Hayır	17	4,25	,45			
Düzenli Öğretme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Evet	31	4,42	,41	46	-,11	,91 Fark Anlamsız
	Hayır	17	4,44	,31			
Genel	Evet	31	4,23	,45	46	-1,08	,28 Fark Anlamsız
	Hayır	17	4,36	,27			

* ($P < ,05$)

Tablo 25'e bakıldığında, tüm boyutlara ve ölçek geneline ilişkin olarak, eğitim yönetimi eğitimi almış ve eğitim yönetimi eğitimi almamış okul müdürlerinin kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2.9. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 26 ve Tablo 27'de sunulmaktadır.

Tablo 26
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının
Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Boyutlar	Sos-eko düzeyi	n	\bar{x}	SS
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Alt	14	4,25	,44
	Orta	26	4,36	,44
	Üst	8	4,46	,35
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Alt	14	4,10	,68
	Orta	26	4,35	,34
	Üst	8	4,46	,26
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Alt	14	3,96	,60
	Orta	26	4,26	,37
	Üst	8	4,34	,45
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Alt	14	3,90	,91
	Orta	26	4,17	,34
	Üst	8	4,34	,47
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Alt	14	4,33	,46
	Orta	26	4,46	,32
	Üst	8	4,47	,37
Genel	Alt	14	4,11	,54
	Orta	26	4,32	,30
	Üst	8	4,41	,34

Tablo 26’da yer alan algı ortalamaları değerlendirildiğinde, tüm boyutlar ve ölçek genelinde, öğretimsel liderlik davranışlarını, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çevrede çalışan okul müdürlerinin alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul müdürlerinden daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik davranışına ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesine Tablo 27’de yer verilmektedir.

Tablo 27
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının
Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Varyans
Çözümlemesinin Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	GA	2	,24	,12	,67	,52
	Gİ	45	8,14	,18		Fark Anlamsız
	GN	47	8,38			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	GA	2	,84	,42	2,00	,15
	Gİ	45	9,38	,21		Fark Anlamsız
	GN	47	10,22			
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	GA	2	1,07	,53	2,55	,09
	Gİ	45	9,40	,21		Fark Anlamsız
	GN	47	10,46			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	GA	2	1,12	,56	1,66	,20
	Gİ	45	15,19	,34		Fark Anlamsız
	GN	47	16,31			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	GA	2	,19	,10	,68	,51
	Gİ	45	6,34	,14		Fark Anlamsız
	GN	47	6,54			
Genel	GA	2	,60	,30	2,01	,15
	Gİ	45	6,75	,15		Fark Anlamsız
	GN	47	7,36			

* (P< ,05)

Tablo 27'nin sonuçlarına göre, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi itibarıyla, her ne kadar üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan okul müdürlerinin algı düzeyleri diğer okul müdürlerinin algı düzeylerinden daha yüksek olsa da, okul müdürlerinin tüm boyutlara ilişkin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Orta ve özellikle alt düzeydeki sosyal çevrelerde bulunan okulların buldukları ortamların daha karmaşık ve ekonomik yönden daha avantajsız konumda olmasına karşın, bu müdürlerin, kendi algılarına göre, öğretimsel liderliğe ilişkin tüm görevlerini üst sosyo-ekonomik çevrede görev yapan okul müdürleriyle neredeyse eşdeğer düzeyde yerine getirdiklerini düşündükleri görülmektedir.

Bu bulgu, Şişman'ın (2011) "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" adlı araştırma bulgusuyla doğrulanmaktadır. Sözü geçen araştırmada da müdürlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

2.10. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında, görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 28 ve Tablo 29'da sunulmaktadır.

Tablo 28

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Boyutlar	Okul Büyüklüğü	n	\bar{x}	SS
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Küçük	4	4,20	,42
	Orta	28	4,32	,40
	Büyük	16	4,42	,47
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Küçük	4	4,28	,38
	Orta	28	4,29	,35
	Büyük	16	4,31	,66
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	Küçük	4	4,28	,26
	Orta	28	4,12	,47
	Büyük	16	4,28	,51
Öğretmenin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Küçük	4	4,13	,53
	Orta	28	4,05	,52
	Büyük	16	4,23	,73
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Küçük	4	4,23	,46
	Orta	28	4,44	,34
	Büyük	16	4,46	,41
Genel	Küçük	4	4,22	,33
	Orta	28	4,25	,35
	Büyük	16	4,34	,49

Tablo 28’de yer alan algı ortalamaları değerlendirildiğinde, tüm boyutlar ve ölçek genelinde, algı ortalamaları birbirine çok yakın olan 3 grup arasından öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin en yüksek görüş bildiren grubun büyük okullarda çalışan okul müdürleri olduğu gözlenmektedir. Okul müdürlerin liderlik davranışına ilişkin algıları arasında okulun büyüklüğüne göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesine Tablo 29’da yer verilmektedir.

Tablo 29
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının
Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre
Varyans Çözümlemesinin Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	GA	2	,19	,09	,51	,60
	Gİ	45	8,19	,18		Fark Anlamsız
	GN	47	8,39			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	GA	2	,00	,00	,01	,99
	Gİ	45	10,22	,23		Fark Anlamsız
	GN	47	10,22			
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	GA	2	,28	,14	,61	,55
	Gİ	45	10,19	,23		Fark Anlamsız
	GN	47	10,46			
Öğretmenin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	GA	2	,32	,16	,45	,64
	Gİ	45	15,99	,36		Fark Anlamsız
	GN	47	16,31			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	GA	2	,18	,09	,64	,53
	Gİ	45	6,35	,14		Fark Anlamsız
	GN	47	6,54			
Genel	GA	2	,10	,05	,31	,74
	Gİ	45	7,26	,16		Fark Anlamsız
	GN	47	7,36			

* (P< ,05)

Tablo 29’daki verilere göre, okul büyüklükleri bakımından okul müdürlerinin algıları ölçek genelinde ve hiçbir boyutta anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, okulun büyük ya da küçük olması gibi örgütsel koşulların, okul müdürlerinin

öğretim liderliği görevlerini yerine getirme durumlarını etkilemediğini göstermektedir.

Bu bulguyu Aksoy ve Işık'ın (2008) "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini" başlıklı araştırma bulgusu desteklerken, Gümüşeli'nin (1996) "İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" başlıklı araştırmasının bulgusu desteklememektedir. Gümüşeli'nin araştırmasına göre, büyük okullardaki müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları küçük okullardaki müdürlerinkine göre daha yüksektir.

2.11. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun türüne göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 30'da verilmektedir.

Tablo 30

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Dağılımı (Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)

Boyutlar	Okul türü	n	\bar{x}	SS	SD	<i>t</i>	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Resmi	43	4,32	,44	46	-,110	,27
	Özel	5	4,54	,09			Fark Anlamsız
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Resmi	43	4,26	,48	46	-1,57	,13
	Özel	5	4,60	,16			Fark Anlamsız
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	Resmi	43	4,14	,48	46	-1,81	,08
	Özel	5	4,54	,15			Fark Anlamsız
Öğretmenin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Resmi	43	4,06	,60	46	-1,99	,05
	Özel	5	4,60	,10			Fark Anlamsız
Düzenli Öğretme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Resmi	43	4,42	,39	46	-,33	,74
	Özel	5	4,48	,11			Fark Anlamsız
Genel	Resmi	43	4,24	,41	46	-1,69	,10
	Özel	5	4,55	,06			Fark Anlamsız

* ($P < ,05$)

Tablo 30'a göre, her ne kadar özel okulda görev yapan müdürler kendi öğretimsel liderlik davranışlarını, resmi okullarda görev yapan okul müdürlerinden daha olumlu algılasalar da, yapılan *t*- testine göre tüm boyutlarda ve ölçek genelinde okul müdürlerinin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Özel okulların bulunduğu konum, okulun olanakları ve veli profili diğer okullara kıyasla daha iyi olmasına rağmen, iki gruptaki müdürler öğretimsel liderliğe ilişkin sorumluluk ve görevlerini, kendi değerlendirmelerine göre aynı düzeyde yerine getirdiklerini düşünmektedirler.

Bu bulguyu Tanrıoğen'in (1998) "Temel Eğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları" başlıklı araştırma bulgusu desteklemektedir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

"İlköğretim okulu öğretmenlerinin, kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları onların okul müdürlerinin; (1) cinsiyetlerine, (2) yaşlarına, (3) branşlarına, (4) okuldaki görev sürelerine (5) öğretmenlik mesleğindeki görev sürelerine, (6) yöneticilikteki görev sürelerine, (7) öğrenim düzeylerine, (8) eğitim yönetimi eğitimi alıp almamalarına, (9) görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine, (10) görev yaptıkları okulun büyüklüğüne ve (11) görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenen alt problemlerin çözümüne ilişkin olarak yapılan *t*- testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi, Kruskal-Wallis Testi ve Scheffé Önemlilik Testi sonuçları tablolarda gösterilmektedir.

3.1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında müdürlerin cinsiyetlerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 31'de sunulmaktadır.

Tablo 31
Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına
İlişkin Algılarının Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	SD	t	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Kadın	8	4,29	,62	46	-,41	,68
	Erkek	40	4,36	,38			Fark Anlamsız
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Kadın	8	4,25	,65	46	-,30	,76
	Erkek	40	4,31	,43			Fark Anlamsız
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Kadın	8	4,25	,47	46	,42	,68
	Erkek	40	4,17	,48			Fark Anlamsız
Öğretmenin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Kadın	8	4,41	,47	46	1,57	,12
	Erkek	40	4,06	,60			Fark Anlamsız
Düzenli Öğrenme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Kadın	8	4,41	,27	46	-,12	,90
	Erkek	40	4,43	,39			Fark Anlamsız
Genel	Kadın	8	4,32	,43	46	,38	,70
	Erkek	40	4,26	,39			Fark Anlamsız

*(P<.05)

Tablo 31, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, okul müdürlerinin cinsiyetine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, okul müdürü bayan olan öğretmenler, ölçek genelinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını okul müdürü erkek olan öğretmenlerden daha olumlu algılamaktadırlar. Ancak bu fark istatistiksel olarak önemsizdir. Başka bir deyişle, “cinsiyet” in öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları üzerinde pek etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir. Bu durumdan öğretmenlerin cinsiyet üstü bakış açısına sahip olup yöneticilerini kadın ya da erkek olarak değil de, onları, öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirip getirmeme durumlarına göre değerlendirdikleri sonucuna varılabilir.

3.2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında okul müdürlerinin yaşlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında okul

müdürlerinin yaşlarına göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 32’de sunulmaktadır.

Tablo 32
Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okul Müdürlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	\bar{x}	SSO	KW	SD	Önem den.
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	45 ve altı	283	3,97	367,43	4,02	2	,13 Fark Anlamsız
	46-50	120	3,83	338,43			
	51 ve üstü	294	3,85	335,57			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	45 ve altı	283	3,89	361,81	4,51	2	,11 Fark Anlamsız
	46-50	120	3,71	315,43			
	51 ve üstü	294	3,84	350,37			
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	45 ve altı	283	3,75	355,06	,49	2	,78 Fark Anlamsız
	46-50	120	3,70	341,28			
	51 ve üstü	294	3,68	346,32			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	45 ve altı	283	3,47	361,36	2,42	2	,30 Fark Anlamsız
	46-50	120	3,33	328,37			
	51 ve üstü	294	3,38	345,53			
Düzenli Öğrenme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	45 ve altı	283	3,85	361,32	1,94	2	,38 Fark Anlamsız
	46-50	120	3,69	334,52			
	51 ve üstü	294	3,74	343,05			
Genel	45 ve altı	283	3,79	362,09	2,44	2	,30 Fark Anlamsız
	46-50	120	3,66	329,96			
	51 ve üstü	294	3,70	344,18			

*(P<.05)

Tablo 32’ye göre, öğretmenler kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını okul müdürlerinin yaşlarına göre değerlendirdiklerinde, ölçek genelinde en olumlu değerlendirdikleri yaş grubununun 45 yaş ve altındakiler olduğu görülmektedir. “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutu hariç diğer tüm boyutlar da, öğretmenlerin en düşük puanları 46-50 yaş grubundaki müdürlere verdikleri görülmektedir. Ancak okul müdürlerinin yaşı ile öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine sahip olmalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında okul müdürlerinin branşlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında okul müdürlerinin branşlarına göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 33'te sunulmaktadır.

Tablo 33

Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okul Müdürlerinin Branşlarına Göre Dağılımı (Ortalama, Standart Sapma, *t*-testi Sonuçları)

Boyutlar	Branş	n	\bar{x}	SS	SD	<i>T</i>	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Sınıf ö.	434	3,94	,82	695	1,72	,10
	Alan ö.	263	3,83	,69			Fark Anlamsız
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Sınıf ö.	434	3,87	,87	695	1,16	,07
	Alan ö.	263	3,80	,74			Fark Anlamsız
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	Sınıf ö.	434	3,75	,86	695	1,52	,10
	Alan ö.	263	3,65	,74			Fark Anlamsız
Öğretmenin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Sınıf ö.	434	3,47	,86	695	2,09	,16
	Alan ö.	263	3,31	,81			Fark Anlamsız
Düzenli Öğrenme – Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Sınıf ö.	434	3,82	1,0	695	1,62	,11
	Alan ö.	263	3,71	2,96			Fark Anlamsız
Genel	Sınıf ö.	434	3,77	,81	695	1,82	,11
	Alan ö.	263	3,66	,73			Fark Anlamsız

***(P<.05)**

Tablo 33 incelendiğinde, öğretmenler, sınıf öğretmenliği kökenli okul müdürlerinin alan öğretmenliği kökenli okul müdürlerine göre öğretimsel liderlik davranışlarını daha iyi uyguladıklarını düşünmektedirler. Ancak yapılan *t*- testine göre ölçek genelinde ve tüm boyutlarda iki grubun puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Yani bu çözümlmeden, öğretmenlerin, okul müdürlerinin branşlarının onların öğretimsel liderlik davranışlarını göstermelerinde anlamlı bir farklılık

yaratmadığı düşüncesinde olduklarına ulaşılmaktadır. Fakat Aksoy ve Işık'ın (2008) "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini" başlıklı araştırmalarında öğretmenler, okul müdürlerinin "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" rolünü gerçekleştirme düzeylerini değerlendirmelerinde yöneticilerin branşlarına göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulmuşlardır. Bu fark branşı sınıf öğretmeni olan okul müdürlerinin lehine anlamlıdır. Aksoy ve Işık bu farkın, branşı alan ve sınıf öğretmeni olan yöneticilerin almış oldukları eğitimin farklı olduğunu düşünen öğretmenlerden kaynaklandığını düşünmektedirler.

3.4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında kendi okul müdürlerinin okuldaki görev sürelerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında, okul müdürlerinin okuldaki görev sürelerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla, okul müdürlerinin okuldaki görev süresi gruplarına göre, her bir öğretimsel liderlik davranışı boyutuna ilişkin algıların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve ilgili sonuçlar Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34
Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına
İlişkin Algılarının Okul Müdürlerinin Okuldaki Görev Sürelerine Göre
Dağılımı (Ortalama, Standart Sapma, t- testi Sonuçları)

Boyutlar	Ok. Görev Süresi	n	\bar{x}	SS	SD	t	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-2 yıl ar.	400	3,84	,80	695	,06	,04
	3-6 yıl ar.	297	3,97	,72			Fark Anlamsız
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-2 yıl ar.	400	3,82	,88	695	,01	,51
	3-6 yıl ar.	297	3,87	,73			Fark Anlamsız
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	1-2 yıl ar.	400	3,68	,88	695	,07	,21
	3-6 yıl ar.	297	3,76	,80			Fark Anlamsız
Öğretmenin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-2 yıl ar.	400	3,38	1,0	695	,10	,36
	3-6 yıl ar.	297	3,45	3,96			Fark Anlamsız
Düzenli Öğrenme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-2 yıl ar.	400	3,73	,94	695	,05	,09
	3-6 yıl ar.	297	3,85	,84			Fark Anlamsız
Genel	1-2 yıl ar.	400	3,69	,81	695	-1,45	,15
	3-6 yıl ar.	297	3,78	,74			Fark Anlamsız

***(P<.05)**

Tablo 34 incelendiğinde, ölçek geneli ve tüm boyutlarda, öğretmenler kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını okul müdürlerinin okuldaki görev sürelerine göre değerlendirdiklerinde, öğretmenlerin en yüksek puanı okulda 3-6 yıldır görev yapan okul müdürlerine vermiş oldukları görülmektedir. Öğretmenler, okulda daha fazla çalışan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini daha olumlu algılasalar da yapılan t- testine göre ölçek genelinde ve hiçbir boyutta iki grubun puanları arasındaki fark anlamlı değildir.

3.5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin alguları arasında okul müdürlerinin öğretmenlik mesleğindeki görev sürelerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin kendi müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin alguları arasında okul müdürlerinin öğretmenlik mesleğindeki görev sürelerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla, okul müdürlerinin öğretmenlik görev süresi gruplarına göre her bir öğretimsel liderlik boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve

standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra öğretmenlik görev süresi gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 35 ve Tablo 36’da verilmektedir.

Tablo 35
Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okul Müdürlerinin Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Sürelerine Göre Dağılımı

Boyutlar	Öğrt. mesl. G. S.	n	\bar{x}	SS
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	0-15 yıl	239	3,94	,77
	16-25 yıl	256	3,93	,72
	26 yıl ve üstü	202	3,79	,82
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	0-15 yıl	239	3,79	,80
	16-25 yıl	256	3,93	,82
	26 yıl ve üstü	202	3,79	,85
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	0-15 yıl	239	3,77	,85
	16-25 yıl	256	3,74	,77
	26 yıl ve üstü	202	3,62	,93
Öğretmenin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	0-15 yıl	239	3,48	1,03
	16-25 yıl	256	4,45	,93
	26 yıl ve üstü	202	3,28	1,03
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	0-15 yıl	239	3,82	,89
	16-25 yıl	256	3,84	,82
	26 yıl ve üstü	202	3,66	,99
Genel	0-15 yıl	239	3,76	,78
	16-25 yıl	256	3,78	,72
	26 yıl ve üstü	202	3,63	,85

Tablo 35’te yer alan algı ortalamaları değerlendirildiğinde, ölçek genelinde ve “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi”, “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutlarında öğretmenler, 16-25 yıl öğretmenlik görevi yapmış okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerini diğer kıdem grubuna sahip okul müdürlerinden daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” ve “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutlarına ilişkin olarak öğretmenlerin, 0-15 yıllık öğretmenlik

kıdemine sahip olan okul müdürlerini daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışına ilişkin algıları arasında okul müdürlerinin öğretmenlik mesleğindeki görev sürelerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 36’da yer verilmektedir

Tablo 36
Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okul Müdürlerinin Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Sürelerine Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	GA	2	3,05	1,53	2,59	,08
	Gİ	694	409,93	,59		Fark Anlamsız
	GN	696	412,98			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	GA	2	3,12	1,56	2,32	1,00
	Gİ	694	466,88	,67		Fark Anlamsız
	GN	696	469,98			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	GA	2	2,43	1,22	1,71	,18
	Gİ	694	494,39	,71		Fark Anlamsız
	GN	696	496,82			
Öğretmenin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	GA	2	4,86	2,43	2,45	,09
	Gİ	694	688,27	,99		Fark Anlamsız
	GN	696	693,13			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	GA	2	4,05	2,03	2,53	,08
	Gİ	694	556,09	,80		Fark Anlamsız
	GN	696	560,15			
Genel	GA	2	,2,80	1,40	2,30	,10
	Gİ	694	422,56	,61		Fark Anlamsız
	GN	696	425,36			

*(P<.05)

Tablo 36’ya göre, hem ölçek genelinde hem de ölçeğin alt boyutlarında, okul müdürlerinin öğretmenlik mesleğindeki görev süreleri bakımından öğretmenlerin algı ortalamaları açısından anlamlı fark yoktur. Yani öğretmenler, okul müdürlerinin öğretmenlik görevini yıllarca ya da çok az bir süre yapmalarının onların öğretimsel liderlik görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerinde büyük bir rol oynamadığı düşüncesindedirler. Oysaki uzun yıllar öğretmenlik yapmış okul müdürlerinden,

öğretmenlik mesleğini daha iyi bildikleri için, öğretmenlerin eğitim-öğretim esnasında karşılaşabilecekleri zorlukları önceden tahmin edip okul ortamını uygun koşullara göre ayarlaması, öğretmen-öğrenci ve velilerle daha iyi diyalog kurması, öğretmenleri destekleyici ve geliştirici faaliyetlerde bulunması beklenmektedir. Bu alt problem için beklentimiz, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde daha kıdemli ve deneyimli olan okul müdürlerini daha olumlu değerlendirecekleri doğrultusunda yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın çıkması şaşırtıcıdır.

3.6. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında müdürlerin yöneticilikteki görev sürelerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında okul müdürlerinin yöneticilikteki görev sürelerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 37’de sunulmaktadır.

Tablo 37

Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okul Müdürlerinin Yöneticilikteki Görev sürelerine Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Yön. Gör. Sür	n	\bar{x}	SSO	KW	SD	Önem D.
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	0-10 yıl	194	3,91	348,94	1,46	2	,48 Fark Anlamsız
	11-20 yıl	408	3,92	354,26			
	21 üst	95	3,77	326,52			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	0-10 yıl	194	3,80	331,06	2,15	2	,34 Fark Anlamsız
	11-20 yıl	408	3,87	356,39			
	21 ve üst	95	3,79	353,90			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	0-10 yıl	194	3,68	335,57	2,86	2	,24 Fark Anlamsız
	11-20 yıl	408	3,76	359,75			
	21 ve üst	95	3,60	330,25			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	0-10 yıl	194	3,38	342,11	,84	2	,66 Fark Anlamsız
	11-20 yıl	408	3,45	354,80			
	21 ve üst	95	3,35	338,14			
Düzenli Öğrenme – Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	0-10 yıl	194	3,74	337,62	1,17	2	,56 Fark Anlamsız
	11-20 yıl	408	3,81	355,81			
	21 ve üst	95	3,71	343,01			

Tablo 37 (devamı)							
	Yön. Gör. Sür.	n	\bar{x}	SSO	KW	SD	Önem D.
Genel	0-10 yıl	194	3,70	336,11	1,88	2	,39
	11-20 yıl	408	3,76	357,80			Fark Anlamsız
	21 ve üst	95	3,64	337,56			

*(P<.05)

Tablo 37 incelendiğinde, ölçek geneli ve tüm boyutlarda, öğretmenler kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını müdürlerinin yöneticilikteki görev sürelerine göre değerlendirdiklerinde, 11-20 yıldır yöneticilik yapan okul müdürlerinin diğer okul müdürlerine göre daha olumlu değerlendirildikleri görülmektedir. Fakat yapılan Kruskal-Wallis testine göre ölçek genelinde ve ölçeğin alt boyutlarında iki grubun puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Yani okul müdürlerinin, yöneticilikteki kıdemlerinin artması ya da azalması durumu, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentilerinde bir farklılık yaratmamıştır. Oysaki, yöneticilik deneyimi daha fazla olan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin daha yüksek olması beklenirdi. Bu durumda öğretmenler, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleriyle deneyimleri arasında doğru orantı olduğunu düşünmemektedirler.

3.7. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında müdürlerinin öğrenim düzeylerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında okul müdürlerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 38 ve Tablo 39'da verilmektedir.

Tablo 38

Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okul Müdürlerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Boyutlar	Öğrt. mesl. G. S.	n	\bar{x}	SS
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	2-3 yıllık ens.	191	4,02	,68
	Fakülte/Y. Okul	428	3,82	,80
	Y. lisans/Dokt.	78	4,02	,78
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	2-3 yıllık ens.	191	3,98	,85
	Fakülte/Y. Okul	428	3,78	,81
	Y. lisans/Dokt.	78	3,85	,80
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	2-3 yıllık ens.	191	3,81	,83
	Fakülte/Y. Okul	428	3,64	,86
	Y. lisans/Dokt.	78	3,87	,79
Öğretmenin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	2-3 yıllık ens.	191	3,57	,92
	Fakülte/Y. Okul	428	3,35	1,01
	Y. lisans/Dokt.	78	3,37	1,08
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	2-3 yıllık ens.	191	3,94	,77
	Fakülte/Y. Okul	428	3,72	,92
	Y. lisans/Dokt.	78	3,73	1,00
Genel	2-3 yıllık ens.	191	3,87	,73
	Fakülte/Y. Okul	428	3,66	,79
	Y. lisans/Dokt.	78	3,77	,83

Tablo 38’de yer alan algı ortalamaları değerlendirildiğinde, tüm boyutlar ve ölçek genelinde, öğretmenler, 2-3 yıllık enstitü mezunu olan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerini fakülte, yüksekokul, yüksek lisans ya da doktora mezunu olan okul müdürlerinden daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışına ilişkin algıları arasında müdürlerin öğrenim düzeyine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesine Tablo 39’da yer verilmektedir.

Tablo 39
Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına
İlişkin Algılarının Okul Müdürlerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Varyans
Çözümlemesinin Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	GA	2	7,09	3,54	6,06	,00* Fark Anlamlı
	Gİ	694	405,89	,59		
	GN	696	412,98			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	GA	2	5,62	2,81	4,12	,02* Fark Anlamlı
	Gİ	694	464,38	,67		
	GN	696	469,10			
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	GA	2	6,14	3,07	4,34	,01* Fark Anlamlı
	Gİ	694	490,69	,71		
	GN	696	496,82			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	GA	2	6,52	3,26	3,29	,04* Fark Anlamlı
	Gİ	694	686,62	,99		
	GN	696	693,13			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	GA	2	6,83	3,42	4,28	,01* Fark Anlamlı
	Gİ	694	553,31	,80		
	GN	696	560,15			
Genel	GA	2	,42	2,88	4,76	,00* Fark Anlamlı
	Gİ	694	6,99	,61		
	GN	696	7,36			

*(P<.05)

Tablo 39'a göre, öğretmenlerin tüm boyutlara ve ölçek geneline ilişkin algılarının, kendi okul müdürlerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğrenim düzeylerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffé Önemlilik Testi sonuçları Tablo 40'ta sunulmaktadır.

Tablo 40
Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına
İlişkin Algılarının Okul Müdürlerinin Öğrenim Düzeylerine Göre
Scheffé Önemlilik Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	Öğrenim Durumu(farklı)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	2-3 yıllık ens.	Fakülte/Y.okul	,21	,00 Fark Anlamlı*
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	2-3 yıllık ens.	Fakülte/Y.okul	,21	,02 Fark Anlamlı*
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	2-3 yıllık ens	Fakülte/Y.okul	,22	,04 Fark Anlamlı*
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	2-3 yıllık ens	Fakülte/Y.okul	,22	,01 Fark Anlamlı*
Genel	2-3 yıllık ens	Fakülte/Y.okul	,21	,01 Fark Anlamlı*

*(P<.05)

Tablo 40, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, okul müdürlerinin eğitim düzeylerine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, öğretmenler 2-3 yıllık enstitü mezunu olan okul müdürlerini fakülte ya da yüksekokul mezunu olan okul müdürlerine göre daha olumlu değerlendirmektedirler. Yani okul müdürlerinin eğitim düzeyleri, öğretmenlerin öğretimsel liderliğe bakış açılarını etkilemektedir. Enstitü mezunu okul müdürlerinin eğitim düzeylerinin daha düşük olmasına rağmen öğretimsel liderlik davranışlarını, fakülte mezunu olan okul müdürlerden daha iyi gösterdikleri görülmektedir. Enstitülerde verilen eğitim, eğitim-öğretimin teori kısmının yanında aynı zamanda oradan mezun olduktan sonra öğretmenlerin günlük hayatta kullanılabilecekleri birçok pratik bilgiye yer verip öğretmenlerin kendilerini çok yönlü geliştirmelerine fırsat sağlarken, fakültelerde genellikle eğitim-öğretimin teori boyutuna önem verilmesi, pratiğe çok fazla imkan tanınmaması bu durumun nedeni olabilir. Bu durum alanyazınla da desteklenmektedir. Zira, Taşdemirci (1999) araştırmasında, eğitmen yetiştiren kurumların eğitim programlarında yer alan derslerin Kültür Dersleri, Ziraat Dersleri ve Uygulamaları ve Teknik Dersler ve

Uygulamaları gibi öğretmenleri farklı alanlarda uzmanlaştırıp, günlük hayatta kolaylık sağlayacak pratik bilgiler içeren uygulamalı derslere yer verdiğini belirtmiştir. Eğitim fakültelerinde gün geçtikçe artan kontenjan ve öğrenci sayısı da verilen eğitimin kalitesinin azalmasının bir nedeni sayılabilir. Ayrıca lisansüstü ve doktora eğitimi alan okul müdürlerinin aldıkları eğitime paralel olarak, daha iyi düzeyde öğretimsel liderlik davranışları sergileyip daha olumlu değerlendirilmeleri gerekirken, analiz sonuçlarında anlamlı bir farklılık yaratmaması da düşündürücüdür. Bu durumda lisansüstü ve doktora programlarında var olan derslerin yöneticilik ve liderlik için yeterli olmadığı düşünülebilir ve özellikle pratiğe dayalı farklı derslerle programın daha zengin hale getirilmesi beklenebilir.

3.8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında müdürlerinin eğitim yönetimi eğitimi alıp almamalarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı:

Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında eğitim yönetimi eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 41’de verilmektedir.

Tablo 41

Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Eğitim Yönetimi Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Dağılımı (Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)

Boyutlar	Eğt. Yön. Eğt.	n	\bar{x}	SS	SD	<i>T</i>	Önem Denetimi																																												
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Evet	466	3,86	,80	695	-1,73	,08 Fark Anlamsız																																												
	Hayır	231	3,97	,70				Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Evet	466	3,81	,86	695	-1,67	,10 Fark Anlamsız	Hayır	231	3,92	,74	Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	Evet	466	3,68	,87	695	-1,48	,14 Fark Anlamsız	Hayır	231	3,78	,78	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Evet	466	3,37	1,02	695	-1,53	,13 Fark Anlamsız	Hayır	231	3,49	,94	Düzenli Öğretme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Evet	466	3,75	,93	695	-1,12	,26 Fark Anlamsız
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Evet	466	3,81	,86	695	-1,67	,10 Fark Anlamsız																																												
	Hayır	231	3,92	,74				Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	Evet	466	3,68	,87	695	-1,48	,14 Fark Anlamsız	Hayır	231	3,78	,78	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Evet	466	3,37	1,02	695	-1,53	,13 Fark Anlamsız	Hayır	231	3,49	,94	Düzenli Öğretme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Evet	466	3,75	,93	695	-1,12	,26 Fark Anlamsız	Hayır	231	3,83	,84								
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	Evet	466	3,68	,87	695	-1,48	,14 Fark Anlamsız																																												
	Hayır	231	3,78	,78				Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Evet	466	3,37	1,02	695	-1,53	,13 Fark Anlamsız	Hayır	231	3,49	,94	Düzenli Öğretme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Evet	466	3,75	,93	695	-1,12	,26 Fark Anlamsız	Hayır	231	3,83	,84																				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Evet	466	3,37	1,02	695	-1,53	,13 Fark Anlamsız																																												
	Hayır	231	3,49	,94				Düzenli Öğretme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Evet	466	3,75	,93	695	-1,12	,26 Fark Anlamsız	Hayır	231	3,83	,84																																
Düzenli Öğretme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Evet	466	3,75	,93	695	-1,12	,26 Fark Anlamsız																																												
	Hayır	231	3,83	,84																																															

Tablo 41 (devamı)							
Boyutlar	Eğt. Yön. Eğt.	n	\bar{x}	SS	SD	T	Önem Denetimi
Genel	Evet	466	3,69	,81	695	-1,66	,10
	Hayır	231	3,80	,72			Fark Anlamsız

* (P< ,05)

Tablo 41 incelendiğinde, öğretmenlerin, eğitim yönetimi eğitimi almamış okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını eğitim yönetimi eğitimi almış okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına göre daha olumlu algıladıkları görülmektedir. Ancak yapılan *t*- testine göre ölçek genelinde ve hiçbir boyutta iki grubun puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Yani okul müdürlerinin eğitim yönetimi eğitimi alıp almamaları öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarını etkilememektedir. Oysaki, eğitim yönetimi eğitimi almış okul müdürlerinden, yöneticilik ve deneticilik üzerine aldıkları tüm teorik ve pratik derslere paralel olarak daha yüksek düzeyde öğretimsel liderlik davranışları göstermeleri beklenmektedir. Bu durumda verilen derslerin yeterli olmadığı düşünülüp eğitim yönetimi lisansüstü programlarına, var olan derslere ek olarak öğretimsel liderlikle ilgili derslere daha fazla yer verilmesi istenebilir.

3.9. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında, okul müdürlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında, okul müdürlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçları Tablo 42 ve Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 42
Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına
İlişkin Algılarının Okulun Bulunduğu Çevrenin
Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Boyutlar	Sos-eko düzeyi	n	\bar{x}	SS
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Açıklanması	Alt	220	3,81	,73
	Orta	371	3,84	,80
	Üst	106	4,29	,62
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi	Alt	220	3,72	,77
	Orta	371	3,81	,86
	Üst	106	4,21	,65
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Alt	220	3,63	,83
	Orta	371	3,65	,86
	Üst	106	4,10	,70
Öğrenimin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Alt	220	3,31	1,05
	Orta	371	3,34	,97
	Üst	106	3,86	,86
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Alt	220	3,64	,92
	Orta	371	3,73	,90
	Üst	106	4,25	,66
Genel	Alt	220	3,62	,76
	Orta	371	3,67	,80
	Üst	106	4,14	,63

Tablo 42’de yer alan algı ortalamaları değerlendirildiğinde, tüm boyutlar ve ölçek genelinde, öğretmenlerin üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan okul müdürlerini alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan okul müdürlerine göre daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin liderlik davranışına ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesine Tablo 43’te yer verilmektedir.

Tablo 43
Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına
İlişkin Algılarının Okulun Bulunduğu Çevrenin
Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	GA	2	19,11	9,55	16,84	,00*
	Gİ	694	393,87	,57		Fark Anlamlı
	GN	696	412,98			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	GA	2	18,27	9,14	14,03	,00*
	Gİ	694	451,72	,65		Fark Anlamlı
	GN	696	469,100			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	GA	2	19,06	9,53	13,84	,00*
	Gİ	694	477,77	,69		Fark Anlamlı
	GN	696	496,82			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	GA	2	25,88	12,94	13,46	,00*
	Gİ	694	667,25	,96		Fark Anlamlı
	GN	696	693,13			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	GA	2	28,58	14,29	18,65	,00*
	Gİ	694	531,57	,77		Fark Anlamlı
	GN	696	560,15			
Genel	GA	2	21,84	10,92	18,78	,00*
	Gİ	694	403,52	,58		Fark Anlamlı
	GN	696	425,36			

***(P<.05)**

Tablo 43'e göre, tüm boyutlar ile "Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları" ölçeğinin genelinde öğretmenlerin çalıştıkları okulun yer aldığı çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi açısından kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenin, çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre, kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffé Önemlilik Testi sonuçları Tablo 44'te sunulmaktadır.

Tablo 44
Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına
İlişkin Algılarının Okulun Bulunduğu Çevrenin
Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Scheffé Önemlilik Testi Sonuçları

Boyutlar	Sosyo-eko. düzey	Sosyo-eko. düzey (farklı)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	üst	alt	,47	,00
	üst	orta	,45	Fark Anlamlı*
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	üst	alt	,50	,00
	üst	orta	,40	Fark Anlamlı*
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	üst	alt	,48	,00
	üst	orta	,45	Fark Anlamlı*
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	üst	alt	,56	,00
	üst	Orta	,52	Fark Anlamlı*
Düzenli Öğrenme- Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	üst	Alt	,61	,00
	üst	Orta	,52	Fark Anlamlı*
Genel	üst	Alt	,53	,00
	üst	Orta	,47	Fark Anlamlı*

*(P<.05)

Tablo 44, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, müdürlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, öğretmenler tüm boyutlar ve ölçek genelinde, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerini alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde yer alan okullarda görev yapan okul müdürlerinden daha olumlu algılamaktadırlar. Üst ve alt sosyal çevrede bulunan okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları arasında fark olmasının nedeni, daha iyi çevredeki okulların her türlü donanımına sahip olup, veli ve öğrencilerinin maddi açıdan daha iyi konumda olması ve bu durumun da müdürlere öğretimsel liderlik davranışlarını uygulama

aşamasında kolaylık sağlaması olabilir. Orta ve alt sosyal çevrede bulunan okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında fark olmasının nedeni de aynı durumdan kaynaklanabilir. Orta sosyal çevrede bulunan okulların konum, fiziksel koşullar ve çevresel faktörler açısından alt sosyal çevrede bulunan okullardan daha avantajlı konumda olmaları, öğretmenlerin bu tür okullarda görev yapan okul müdürleri daha olumlu değerlendirmelerine neden olabilir.

3.10. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin alguları arasında okul müdürlerinin görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin alguları arasında, okul müdürlerinin görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçları Tablo 45 ve Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 45
Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algularının Okul Müdürlerinin Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Boyutlar	Okulun Büyüklüğü	n	\bar{x}	SS
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Küçük	52	3,52	,72
	Orta	383	4,01	,72
	Büyük	262	3,80	,82
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Küçük	52	3,54	,76
	Orta	383	3,99	,79
	Büyük	262	3,69	,83
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Küçük	52	3,43	,91
	Orta	383	3,85	,81
	Büyük	262	3,57	,85
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Küçük	52	2,89	1,04
	Orta	383	3,58	,98
	Büyük	262	3,27	,96
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Küçük	52	3,29	1,05
	Orta	383	3,93	,81
	Büyük	262	3,66	,94
Genel	Küçük	52	3,34	,79
	Orta	383	3,87	,73
	Büyük	262	3,60	,80

Tablo 45'te yer alan algı ortalamaları değerlendirildiğinde, tüm boyutlar ve ölçek genelinde, öğretmenlerin orta büyüklükteki okullarda görev yapan müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını, küçük ve büyük okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin liderlik davranışına ilişkin algıları arasında okulun büyüklüğüne göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans çözümlemesine Tablo 46'da yer verilmektedir.

Tablo 46
Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Varyans Çözümlemesinin Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	GA	2	15,13	7,56	13,19	,00* Fark Anlamlı
	Gİ	694	397,85	,57		
	GN	696	412,98			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	GA	2	19,10	9,55	14,70	,00* Fark Anlamlı
	Gİ	694	450,90	,65		
	GN	696	469,10			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	GA	2	16,13	8,07	11,64	,00* Fark Anlamlı
	Gİ	694	480,69	,69		
	GN	696	496,82			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	GA	2	30,32	15,16	15,87	,00* Fark Anlamlı
	Gİ	694	662,81	,96		
	GN	696	693,13			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	GA	2	24,18	12,09	15,66	,00* Fark Anlamlı
	Gİ	694	535,96	,77		
	GN	696	560,15			
Genel	GA	2	,10	10,13	17,35	,00* Fark Anlamlı
	Gİ	694	7,26	,58		
	GN	696	7,36			

*(P<.05)

Tablo 46'ya göre, tüm boyutlar ile ölçek genelinde öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin görev yaptıkları okulların büyüklüğü açısından onların öğretimsel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile okul müdürlerinin görev yaptıkları okulun büyüklüğü arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffé Önemlilik Testi sonuçları Tablo 47'de sunulmaktadır.

Tablo 47

Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Müdürlerin Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Scheffé Önemlilik Testi Sonuçları

Boyutlar	Okulun B.	Okulun B. (farklı)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Orta	küçük	,49	,00 Fark Anlamlı*
	Orta	büyük	,21	,00 Fark Anlamlı*
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Orta	küçük	,44	,00 Fark Anlamlı*
	Orta	büyük	,30	,00 Fark Anlamlı*
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Orta	küçük	,41	,00 Fark Anlamlı*
	orta	büyük	,27	,00 Fark Anlamlı*
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Orta	küçük	,69	,00 Fark Anlamlı*
	Orta	büyük	,31	,00 Fark Anlamlı*
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Orta	küçük	,63	,00 Fark Anlamlı*
	Orta	büyük	,26	,00 Fark Anlamlı*
Genel	Orta	küçük	,54	,00 Fark Anlamlı*
	Orta	büyük	,27	,00 Fark Anlamlı*

*(P<.05)

Tablo 47, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, müdürlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, öğretmenler tüm boyutlarda ve ölçek

genelinde orta büyüklükte görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını küçük ve büyük okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına göre daha olumlu algılamaktadırlar.

Büyük okullarda fazla sayıda bina, öğretmen, öğrenci ve buna bağlı olarak da çok fazla velinin olması müdürlerin eğitim-öğretimi iyileştirmeye ayıracakları zamanın büyük bir kısmını birey ve çevre kaynaklı sorunlara ayırmalarını zorunlu kılabilir. Yani okulun büyüklüğü denetim ve öğretmeni geliştirme zorluğuna sebebiyet verebilir. Bu durumunda öğretmenler için, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını göstermesinde dezavantaj olarak kabul edildiğini göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar, alanyazınla da tutarlık göstermektedir. Keza alanyazına göre, en az ve en fazla büyüklükteki okul sayısının olabildiğince düşük tutulması, eğitimin niteliğinin korunması ve eğitimin verimliliğinin sağlanması için zorunludur (Kalfa, 2006: 38). Bu bulgu, Aksoy ve Işık'ın (2008) ve Gümüşeli'nin (1996) araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Söz konusu çalışmalarda öğretmenler, okulun büyüklüğünün okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini yapma derecesi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görüşündedirler.

3.11. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında okul müdürlerinin görev yaptıkları okulun türüne göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında okul müdürlerinin görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 48'de verilmektedir.

Tablo 48
Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına
İlişkin Algılarının Okul Müdürlerinin Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre
Dağılımı (Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)

Boyutlar	Okul türü	n	\bar{x}	SS	SD	<i>T</i>	Önem Denetimi
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Resmi	634	3,88	,78	695	-2,07	,38
	Özel	63	4,09	,63			Fark Anlamsız
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Resmi	634	3,82	,83	695	-2,12	,03
	Özel	63	4,05	,68			Fark Anlamsız
Öğretim Süreci ve Öğrenci Değerlendirilmesi	Resmi	634	3,70	,86	695	-1,59	,11
	Özel	63	3,87	,68			Fark Anlamsız
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Resmi	634	3,83	1,01	695	-2,23	,03
	Özel	63	3,68	,83			Fark Anlamsız
Düzenli Öğretme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Resmi	634	3,75	,92	695	-2,27	,02
	Özel	63	4,02	,63			Fark Anlamsız
Genel	Resmi	634	3,71	,79	695	-2,29	,02
	Özel	63	3,94	,61			Fark Anlamsız

*($P < .05$)

Tablo 48 incelendiğinde, öğretmenlerin, özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını resmi okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına göre daha olumlu algıladıkları görülmektedir. Ancak yapılan *t*- testine göre ölçek genelinde ve tüm boyutlarda iki grubun puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Bir başka deyişle, öğretmenler resmi ve özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının birbirine benzeştiğini düşünmektedirler.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar ve bulgulardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

1. Okul müdürleri Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeğinde en yüksek puanı “Düzenli Öğrenme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutuna vermişler; bunu “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutları izlemiştir. Öğretmenler ise müdürlerini değerlendirdiklerinde en yüksek puanı “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuna vermişler; bunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi”, “Düzenli Öğrenme –Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutları izlemiştir.
2. Ölçeğin tüm boyutlarına ve geneline ilişkin olarak, okul müdürlerinin algıları, öğretmenlerinkinden daha yüksek düzeydedir. Yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda ölçek geneli ve tüm boyutlarda iki grup arasındaki fark, müdürlerin lehine anlamlıdır.
3. Ölçeğin geneline ilişkin olarak, kadın okul müdürlerinin kendi öğretimsel davranış düzeylerine ilişkin algılarıyla erkek okul müdürlerinin algıları arasında anlamlı fark yoktur.
4. Hem ölçeğin genelinde, hem de tüm boyutlarında, okul müdürlerinin yaşı bakımından kendi öğretimsel davranış düzeylerine ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

5. Hem ölçeğin geneli, hem de tüm boyutlarında, okul müdürlerinin branşları açısından kendi öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
6. Hem ölçeğin geneli, hem de tüm boyutlarında, okul müdürlerinin okuldaki görev süreleri açısından kendi öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
7. Hem ölçeğin geneli, hem de tüm boyutlarında, okul müdürlerinin öğretmenlik mesleğindeki görev süreleri açısından kendi öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
8. Hem ölçeğin geneli, hem de tüm boyutlarında, okul müdürlerinin yöneticilikteki görev süreleri açısından kendi öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
9. Öğrenim düzeyi, okul müdürlerinin ölçek geneli ve tüm boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.
10. Eğitim yönetimi eğitimi alıp almamaları, okul müdürlerinin gerek ölçek genelini, gerekse tüm boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.
11. Görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi itibarıyla, okul müdürlerinin ölçek geneli ve tüm boyutlarına ilişkin verdiği puanlar anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
12. Okul büyüklüğü bakımından, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık yoktur.
13. Hem ölçeğin geneli hem de tüm boyutlarında, okul müdürlerinin buldukları okulun türü bakımından kendi öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.
14. Öğretmenlerin hem ölçeğin geneline hem de tüm boyutlarına ilişkin algıları, kendi müdürlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

15. Ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında, öğretmenlerin, müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları kendi okul müdürlerinin yaşları bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

16. Öğretmenlerin hem ölçeğin geneline hem de tüm boyutlarına ilişkin algıları, kendi okul müdürlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

17. Öğretmenlerin hem ölçeğin geneline hem de tüm boyutlarına ilişkin algıları, kendi okul müdürlerinin okuldaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

18. Ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretmenlikteki görev süreleri bakımından algıları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

19. Ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin yöneticilikteki görev süreleri bakımından algıları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

20. Ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğrenim düzeyleri bakımından algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenler, 2-3 yıllık enstitü mezunu olan okul müdürlerini fakülte ya da yüksekokul mezunu olan okul müdürlerinden daha olumlu değerlendirmişlerdir. Ancak öğretmenlerin, 2-3 yıllık enstitü mezunu okul müdürlerinin ve yüksek lisans/doktora mezunu okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

21. Öğretmenlerin hem ölçeğin geneline hem de tüm boyutlarına ilişkin algıları, kendi okul müdürlerinin eğitim yönetimi eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

22. Ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi bakımından algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenler, üst sosyo-ekonomik çevrede yer alan okulların müdürlerini, alt ve orta sosyo-ekonomik çevrede yer alan okulların

müdürlerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar. Ancak öğretmenlerin, alt ve orta sosyal çevrede görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

23. Ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin görev yaptıkları okulun büyüklüğü bakımından algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenler, orta büyüklükteki okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını küçük ve büyük okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına göre daha olumlu algılamaktadırlar. Ancak öğretmenlerin, küçük ve büyük okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

24. Öğretmenlerin hem ölçeğin geneline hem de tüm boyutlarına ilişkin algıları, kendi okul müdürlerinin çalıştıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Okul müdürlerinin öğretim liderliğinin gerektirdiği davranışları gösterebilmeleri için MEB, hizmet-içi eğitim kapsamında eğitim programları düzenlemelidir.
2. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmelerine yardımcı olmak için, okul yönetimi; uzmanların sunacağı panel, konferans gibi etkinlikler düzenlemeli; eğitimini yüksek lisans ya da doktora yaparak devam ettiren öğretmenlere yöneticiler kolaylık sağlamalıdır.
3. Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programlarına öğretimsel liderlik dersleri eklenmelidir.

4. Okullarda, okul müdürlerine öğretimsel liderlik davranışlarını göstermesine olanak sağlayacak ortam oluşturulmalı ve onlara bu davranışları gösterecek düzeyde yeterli yetki verilmelidir.
5. Okul müdürleri seçme sınavında kullanılması için, okul müdürlerinin ğretim liderliği yeterliklerini lėmek üzere geçerli lėekler geliştirilmelidir. Bu durumda öğretimsel liderlik davranışları, değerlendirme aşamasında bir lėt olarak kullanılmış olur.
6. Okul müdürlüğü öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak kabul edilmeli ve fakültelerde okul müdürü yetiştiren bölümler ağılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin neriler

1. Okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları göstermesinin okulun etkililiği üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
2. Veri toplama aşamasında nitel yöntemler kullanılarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri araştırılabilir.
3. Bu araştırma ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2006). Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Davranışları (Erzurum İli Örneği). **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. 13, 398-403.
- Akdağ, B (2002) . Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu: Okulun Misyonunu Tanımlama. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. 9 (2), 1-8.
- Akdağ, G. A. ve Yörük, S. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Kuramsal Eğitimbilim**. 3 (1), 66-92.
- Altun, S. A. (2003). İlköğretim Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri. **İlköğretim-Online**. 2 (1), 10-17.
- Akgün, N. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, E. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, E. ve H. Işık. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. **Sosyal Bilimler Dergisi**. 8 (19), 235-249.
- Andrews, R. L. ve Smith, W. F. (1989). **Instructional Leadership: How Principals Make Difference**. Alexandria, Va: ASCD Press.
- Ardıç, K. ve Yıldız, G. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. **Bilgi Dergisi**. 1 (1), 73-82.

- Argon, T. ve Mercan, M. (2009). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri**. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde Sunulan Bildiri. (1-3 Mayıs 2009).
- Aslan, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. **Milli Eğitim Dergisi**.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm>. (14.02.2012).
- Aydın, İ. (2008). **Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Baltaş, A. (2001). **Ekip Çalışması ve Liderlik**. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bass, M. B. (1990). **Bass&Stogdill's Handbook of Leadership, Theory, Research and Managerial Applications**. New York: The Free Press.
- Başaran, İ. E. (2004). **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Begeç, S. (1999). Modern Liderlik Yaklaşımları ve Uygulamaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gebze: Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bennis, W. (1989). **Why Leaders Can't Lead**. California: Warren Bennis Inc.
- Bennis, W. ve Nanus, B. (1985). **Leaders-The Strategies for Taking Charge**. New York: Harper&Row Publisher.
- Blake Mouton Managerial Grid.Balancing Task- and People-Oriented Leadership
http://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_73.htm (12.11.2011).
- Blase, J. ve Blase, J. (1999). Effective Instructional Leadership: Teachers' Perspective on How Principals Promote Teaching and Learning in Schools. **Journal of Educational Administration**. 38 (2), 130-141.

- Bolam R., McMahon A. , Pocklington K. ve Weindling D. (1993). **Effective Management in Schools**. London: The British Council .
- Bolden, C., Dennison, P., Gosling, J. ve Marturano, A. (2003). **Review of Leadership Theory and Competency Framework**. Edited Version of a Report for Chase Consulting and the Management Standards Centre. University of Exeter.
- Bostancı, A. ve Kayaalp, D. (2011). İlköğretim Okullarında Öğretmen Performansının Geliştirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 19 (1), 127-140.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 32, 470-483.
- Can, H. (1981). Önderlik Davranışındaki Model Karşılaştırması. **Amme İdaresi Dergisi**. 14 (1), 30-38.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi Ve Etkili Öğretmen Davranışları. **Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 16 (1), 103–119.
- Can, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir İlköğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. 3 (2), 228-244.
- Cemaoglu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. **Milli Eğitim Dergisi**.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/cemaloglu.htm>. (21.01.2012).
- Ceylan, Ç. B. ve Yılmaz, A. (2011). İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyum İlişkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 17 (2), 277-394.
- Cheng, Y. C. (2005). **New Paradigm for Re-engineering Education: Globalization, Localization**. Individualization. The Netherlands: Springer.

- Chemers, M. M. (2000). Leadership Research and Theory: A Functional Integration. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*. 4 (1), 27-43.
- Clayton, S. (2000). **Takımımızın Yeteneklerini Geliştirmede Yönetim** (Çeviren: Mehmet Zaman). İstanbul: Hayat Yayınevi.
- Clegg, S. R., Hardy C. ve Nord W. R. (1996). **Handbook of Organization Studies**. London: Sage Publications.
- Cole, G. A. (1993). **Management-Theory and Practice**. London: DP Publications.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). (1996). Interstate School Leaders Licensure Consortium: Standarts for School Leaders. <http://www.ccsso.org/> (13.09.2011).
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. 35 (157), 167-180.
- Çelik, V. (2011). **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem Akademi.
- Çırpan, H. (1999). Lider mi Yönetici mi? http://www.eflatun.com.tr/makaleler/lider_yonetici.pdf. (24.12.2011).
- Deal, T. E. ve Peterson, D. K. (2009). **Shaping School Culture Fieldbook**. San Fransisco: Jossey- Bass Publishers.
- Demir, H. ve Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve Dönüşümsel Liderlik: Bir Ölçek Geliştirme Denemesi. **Yönetim**. 19 (61), 72-90.
- Demirel, Ö. (2007). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Donnelly, J. H. ve Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. (1997). **Organizations: Behavior Structure Processes**. Boston: Irwin McGraw-Hill.
- Duignan, P. A. ve Macpherson, R. J. S. (1992). **Educative Leadership: A Practical Theory for New Administrators and Managers**. London: The Falmer Press.

- Egwunyenga, J. ve Enueme, P. (2008). Instructional Leadership Roles and Effect on Teachers' Job Performance: A Case Study of Secondary School in Asaba Metropolis. **Journal of Social Sciences**. 16 (1), 13-17.
- Ellis, T. (1998). School Climate. **Research Roundup**. 4 (2), 1-6.
- Eraslan, L. (2002). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. 1 (1), 1-30.
- Erdal, M. (2007). İşletmelerde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi.
- Farrar, E., Neufeld B. ve Miles, M. (1983). A Review of Effective School Research: The Message for Secondary Schools. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Washington: Huron Inst., Cambridge.
- Field, R. H. ve Seters, D. A. (1990). The Evolution of Leadership Theory. **Journal of Organizational Change Management**. 3 (3), 29-45.
- Fleenor, J. W. (2006). **Trait Approach to Leadership**. **Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology**. www.sagepub.com/.../encyclopedia2.1.pdf (21.01.2012).
- Gedikoğlu, T. ve Tahaoğlu F. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 15 (58), 277-294.
- Gordon, T. (1999). **Etkili Liderlik Eğitimi** (Çeviren: Birsen Özkan). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Grint, K. (2005). **Leadership: Limits and Possibilities**. Cranfield: Palgrave Macmillan.
- Gökyer, G. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler. **Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. 29 (4), 113-129.

- Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. Yayınlanmamış Araştırma. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. **Eğitim Yönetimi**. 2 (2), 201-209.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 15 (28), 531-548.
- Hallinger, P. ve Murphy J. F. (1985). Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals. **The Elementary School Journal**. 86 (2), 217- 247.
- Hallinger, P. ve Murphy J. F. (1987). Assessing and Developing Principal Instructional Leadership. **Educational Leadership**. 45 (1), 54-61.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. **Leadership and Policy in Schools**. 4 (19), 1-20.
- Hallinger, P. (2008). **Methodologies for Studying School Leadership: A Review of 25 years of Research Using the Principal Instructional Management Rating Scale**. Paper presented at AERA Conference (14 Mayıs 2008).
- Hickman, G. H. (1998). **Leading Organizations: Perspective for a New Era**. London: Sage Publications, Inc.
- Hillenbrand, M. (2008). Leadership Principles: Do The Right Thing. <http://it.toolbox.com/blogs/grandpuba/leadership-principles-do-the-right-thing-22870> (13.11.2011).
- Hodgetts, R. M. (1997). **Yönetim Teori, Süreç ve Uygulama** (Çeviren: Canan Çetin, Esin Can Mutlu). İstanbul: Der Yayınları.
- House, R. J. (1996). Path-goal Theory of Leadership Lesson, Legacy and Formulated Theory. **Leadership Quarterly**. 7 (3), 323-352.

- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir? **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2 (2), 123-149.
- Kalfa, Y. (2006). Okul Büyüklüğünün Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısına Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanesan, G. A. ve Wahab, A. H. (2007). **The Impact of Principal's Instructional Leadership Behavior on PPSMI Teachers' Teaching Practices**. The 5th ASEAN Symposium on Educational Management and Leadership.
- Kantos, Z. E. (2011). Örgüt Metaforlarında Liderlik: Kavramsal Bir Çözümleme. **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**. 1 (1), 135-158.
- Kaya, G. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keçecioglu, T. (2007). **Takım Oluşturmak**. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Keçecioglu, T. (1998). **Liderlik ve Liderler**. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kelley, R. C. (2005). Relationships Between Measures of Leadership and School Climate. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200510/ai_n15641817/print. (01.12.2011).
- Koçel, T. (2001). **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koontz, H. ve Weihrich, H. (1998). **Management**. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Kuyumcu, M. (2007). İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ve Takım Liderliği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi.

- Leithwood, K. A. ve Poplin, M. S. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. **Educational Leadership**. 49 (5), 8-12.
- Leithwood, K. A. ve Riehl, C. (2003). What We Know About Successful School Leadership. http://www.leadersdesktop.sa.edu.au/leadership/files/links/School_Leadership.pdf (03.10.2011).
- Lyons, B. J. (2010). Principal Instructional Leadership Behaviour, As Percieved by Teachers and Principals at New York State Recognized and Non-Recognized Middle Schools. Unpublished Doctoral Thesis. New Jersey: Seton Hall University.
- Marshall, M. L. (2004). Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences. <http://education.gsu.edu/schoolsafety/> (02.01.2012).
- Mc Cloud, B., Podmostko, M. ve Usdan, M. (2000). Leadership for Student Learning: Reinventing the Principalship. A Report of the Task Force on the Principalship. <http://www.iel.org/programs/21st/reports/principal.pdf>. (05.1.2012).
- Mathis, R., Hitt, M. ve Middlemist, D. (1989). **Management- Concepts and Effective Practise**. New York: West Publishing Company.
- Mcewan, K. E. (2000). Seven Steps to Effective Instructional Leadership. Global Learning Communities. <http://www.docstoc.com/docs/27929211/Seven-Steps-to-Effective-Instructional-Leadership> (02.12.2011).
- Merih, K. (2002). Liderlik Bir Sosyal Kalitedir. <http://www.merih.net/m2/lid/liderlik.htm> (18.11.2011).
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (2010). **Yönetimde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Pegem Akademi.
- Memişoğlu, S. P. (2003). Yeni Liderlik Yaklaşımları Işığında Eğitim Örgütlerinde Lider Yöneticilere Duyulan Gereksinim. **AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8 (1), 87-97.

- Memişoğlu, S. P. ve Sağır, M. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. 2 (1), 1-12.
- Northouse, P. G. (2009). **Leadership: Theory and Practice**. London: Sage Pub.
- Okutan, M. (2003). Okul Müdürlerinin İdari Davranışları. **Milli Eğitim Dergisi**. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/icindekiler.htm> (15.12.2011).
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim Okullarında Öğretimin Denetimi ve Müdürlerin Öğretimin Denetimine İlişkin Görevleri. **Eğitim Yönetimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı**. I. Ulusal Eğitim Yönetimi Sempozyumu.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 4 (4), 411-433.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 3 (3), 267-282.
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 6 (2), 126-149.
- Resmî Gazete (2004). 25343 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik.
- Robinson, V. M. J. (2006). Putting Education Back into Educational Leadership. **Leading&Managing**. 12 (1), 62-75.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence. **School Leadership and Management**. 22 (1), 73-91.

- Starratt, R. J. (2003). **Centering Educational Administration: Cultivating Meaning, Community, Responsibility**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Stogdill, R. M. (1974). **Handbook of leadership: A Survey of the Literature**. New York: Free Press.
- Stolp, S. (1994). Leadership for School Culture. <http://ericdigests.org/1995-1/culture.htm>.(08.12.2011).
- Şişman, M. (2011). **Öğretim Liderliği**. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıöğen, A. (1998). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.
[http://pa-uegitimdergi.pau.edu.tr/DergiPd • Detay.aspx?ID=333](http://pa-uegitimdergi.pau.edu.tr/DergiPd%20Detay.aspx?ID=333). (19.03.2012).
- Taşdemirci, E. (1999). Yüzyılımızın Başından Günümüze Kadar Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları.. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 8(1), 155-180.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Milli Eğitim Bakanlığı.
<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>. (14.06.2012).
- Temel, A. (2005). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. **Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi**. yayim.meb.gov.tr. (24.11.2011).
- Tosun, K. (1982). **İşletme Yönetimi**. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.
- TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası Etik Komisyonu, (2003). **Etik, Ahlak ve Mesleki Davranış İlkeleri Tartışma Metin Taslağı**.
http://www.emo.org.tr/ekler/ee69d3769e832ec_ek.pdf?dergi=7 (12.03.2012).
- Vroom, V. H. ve Yetton, P. W. (1973). **Leadership and Decision Making**. Pittsburgh, PA : University of Pittsburgh Press.

- Yazgan, C. (2007). Durumsal Liderlik Teorisi ve Kara Kuvvetlerinin Yönetim Seviyesinde Lider Tiplerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilbaş, Y. (2005). Okulun Misionunu Belirleme ve Vizyon Geliştirme. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. 87 (3), 4-7.
- Yılmaz, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Davranışları ile Okullardaki Güven Arasındaki İlişki Konusunda İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri. **Eğitim Fakültesi Dergisi**. 5 (8), 117-131.
- Yılmaz, K. (2008). **Eğitim Yönetiminde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, E. A. (2005). Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

22 Mayıs 2012

Sayı : B.08.4.MEM.0.35.20.00.604.01/31570
Konu : Derya ÖZKAYNAK 'ın
Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı(Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 'nün 11/05/2012 tarihli ve 949 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 21/05/2012 tarihli ve B.08.4.MEM.0.35.20.00-020/31024 sayılı Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans öğrencisi Derya ÖZKAYNAK 'ın "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, İzmir ili Konak, Bornova, Buca ve Karşıyaka ilçelerine bağlı ekli listedeki okulların yöneticileri ve öğretmenlerine uygulanması ilgi (c) onay ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

GELEN EVRAK	
Tarihi :	24 MAYIS 2012
Kayıt No :	1224
Dosya No :	

Heybetullah CEYLAN
Heybetullah CEYLAN
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Okul Listesi(2 Sayfa)
- 4) Onaylı Veri Araçları (2 Adet 12 Sayfa)
- 5) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 477 21 28
Faks :
E-Posta : arge35@meb.gov.tr
Int. Adresi : http://izmir.meb.gov.tr

EĞİTİM
%100
DESTEK



EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

Ek 2.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Değerli Müdürüm,

Bu araştırmayla, ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ne düzeyde gösterdikleri belirlenmeye çalışılacaktır. Bu ölçek aracılığıyla sizlerin değerli görüşlerinden yararlanılması amaçlanmaktadır. Ölçme aracından elde edilecek bilgiler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Ölçme aracı toplu olarak değerlendirileceğinden ölçeğe adınızı yazmanıza gerek yoktur. Bulguların sağlıklı olması, vereceğiniz yanıtların titizliğine bağlıdır.

Ölçme aracı “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sizin kişisel ve mesleki özellikleriniz ile okulunuzun bazı özelliklerine ilişkin birtakım sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, sizin öğretimsel liderlik davranışlarını ne derece sergilediğini ölçmeye yönelik ifadeler ile bu ifadelere katılma derecenizi belirlemeye dönük beş seçenek yer almaktadır. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.

İlginiz için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Derya Özkaynak

DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans

Programı Öğrencisi

BÖLÜM I

Kişisel Bilgi Formu

A. Okuldaki Göreviniz: 1. Müdür 2. Öğretmen

B. Cinsiyetiniz: 1. Kadın 2. Erkek

C. Yaşınız: (Yazınız).....

D. Branşınız: (Yazınız).....

E. Bu Okulda Kaç Yıldır Çalışıyorsunuz? (Yazınız).....

F. Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Süresiniz? (Yazınız).....

G. Yöneticilikteki Görev Süresiniz? (Yazınız).....

H. Öğrenim Düzeyiniz:

1. İki Yıllık Eğitim Enstitüsü

2. Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü

3. Dört Yıllık Fakülte veya Yüksekokul

4. Yüksek Lisans, Doktora

5. Diğer (Yazınız).....

I. Daha Önce Herhangi Bir Eğitim Yönetimi Eğitimi Aldınız mı? 1. Evet

2. Hayır

İ. Okulunuzun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi: 1. Alt

2. Orta 3. Üst

J. Okulunuzun Büyüklüğü: 1. Küçük 2. Orta 3. Büyük

K. Okulunuzun Türü: 1. Resmi 2. Özel

BÖLÜM II						
Açıklama: Aşağıda okullardaki durum ve özellikleri anlatan ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzdaki durum ve özellikleri göz önünde bulundurarak bu ifadelere ne kadar katıldığınızı göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyiniz.		Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi						
21.	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklik yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Sınıf içi gözlemler sonrasında, öğretmenleri öğretim ile ilgili önemli konuları açıklarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken, öğrenci çalışmalarını da gözden geçiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Okul ile ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi						
31.	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatta bulunurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitime, lisansüstü eğitime vb. katılma) öğretmenleri desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Gazete ve dergilerde, eğitim ile ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39.	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılmasını desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma						
41.	Yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Eğitim-Öğretim ile ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Birey ve gruplar arası çatışmalarda okulun zarar görmesini engellerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	Yapılacak işleri ile ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretim ile ilgili konulara öncelik veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ölçeği eksiksiz yanıtladığımız için teşekkür ederim.

Ek 3.**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI
ÖLÇEĞİ**

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırmayla, ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ne düzeyde gösterdikleri belirlenmeye çalışılacaktır. Bu ölçek aracılığıyla sizlerin değerli görüşlerinden yararlanılması amaçlanmaktadır. Ölçme aracından elde edilecek bilgiler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Ölçme aracı toplu olarak değerlendirileceğinden ölçeğe adınızı yazmanıza gerek yoktur. Bulguların sağlıklı olması, vereceğiniz yanıtların titizliğine bağlıdır.

Ölçme aracı “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul müdürünüzün kişisel ve mesleki özellikleri ile okulunuzun bazı özelliklerine ilişkin birtakım sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, görev yaptığınız okulda okul müdürünüzün öğretimsel liderlik davranışları ne derece sergilediğini ölçmeye yönelik ifadeler ile bu ifadelere katılma derecenizi belirlemeye dönük beş seçenek yer almaktadır. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.

İlginiz için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Derya Özkaynak

DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans

Programı Öğrencisi

BÖLÜM I

Kişisel Bilgi Formu

A. Okuldaki Göreviniz: 1. Müdür 2. Öğretmen

B. Okul Müdürünüzün Cinsiyeti: 1. Kadın 2. Erkek

C. Okul Müdürünüzün Yaşı: (Yazınız).....

D. Okul Müdürünüzün Branşı: (Yazınız).....

E. Okul Müdürünüz Bu Okulda Kaç Yıldır Çalışıyor? (Yazınız).....

F. Okul Müdürünüzün Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Süresi?
(Yazınız).....

G. Okul Müdürünüzün Yöneticilikteki Görev Süresi? (Yazınız).....

H. Okul Müdürünüzün Öğrenim Düzeyi:

1. İki Yıllık Eğitim Enstitüsü

2. Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü

3. Dört Yıllık Fakülte veya Yüksekokul

4. Yüksek Lisans, Doktora

5. Diğer (Yazınız).....

I. Okul Müdürünüz Daha Önce Herhangi Bir Eğitim Yönetimi Eğitimi Almış mı? 1. Evet 2. Hayır

İ. Okulunuzun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi: 1. Alt 2. Orta 3. Üst

J. Okulunuzun Büyüklüğü: 1. Küçük 2. Orta 3. Büyük

K. Okulunuzun Türü: 1. Resmi 2. Özel

BÖLÜM II		Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
Açıklama: Aşağıda okullardaki durum ve özellikleri anlatan ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzdaki durum ve özellikleri göz önünde bulundurarak bu ifadelere ne kadar katıldığınızı göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyiniz.						
A. Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması						
Görev yaptığım okulda okul müdürüm;						
1.	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Okulun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Öğrenci başarısı konusunda herkesi, yüksek beklentilere sahip olmasına teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi						
11.	Okulun eğitim öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Okulun öğretim programları arasında koordinasyon sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve eğitime katılarak geçirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BÖLÜM II		Hiçbir zaman	Çok seyrek	158 Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
Açıklama: Aşağıda okullardaki durum ve özellikleri anlatan ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzdaki durum ve özellikleri göz önünde bulundurarak bu ifadelere ne kadar katıldığınızı göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyiniz.						
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi						
21.	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklik yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Sınıf içi gözlemler sonrasında, öğretmenleri öğretim ile ilgili önemli konuları açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken, öğrenci çalışmalarını da gözden geçirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Okul ile ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi						
31.	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatta bulunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitime, lisansüstü eğitime vb. katılma) öğretmenleri destekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Gazete ve dergilerde, eğitim ile ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılmasını destekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BÖLÜM II		Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
Açıklama: Aşağıda okullardaki durum ve özellikleri anlatan ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzdaki durum ve özellikleri göz önünde bulundurarak bu ifadelere ne kadar katıldığınızı göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyiniz.						
E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma						
41.	Yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Eğitim-Öğretim ile ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Birey ve gruplar arası çatışmalarda okulun zarar görmesini engeller.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	Yapılacak işleri ile ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretim ile ilgili konulara öncelik verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek 4. Anket Sahibi İzni

Date: Wed,

19 Oct 2011 15:52:14 +0300
Subject: Re:
From: msisman51@gmail.com
To: derya_ozkaynak@hotmail.com

Merhaba Derya

Öğretim liderliği ölçeğini kullanabilirsiniz. Selamlar.

2011/10/18 derya özkaynak <derya_ozkaynak@hotmail.com>

DeğerliHocam;

Ben Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bölümünde okumaktayım. Bu sene tez aşamasındayım ve konum İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Araştırmaları sonucunda sizin de bu konuyla yakından ilgilendiğinizi ve öğretim liderliğiyle ilgili ölçek geliştirdiğinizi gördüm .Eğer izin verirseniz Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları anketinizi çalışmamda kullanabilir miyim? Ayrıca, ölçek geliştirme sürecini ve analiz sonuçlarını içeren bir makaleniz ya da çalışmanız varsa ona ulaşmam mümkün müdür? Zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Saygılarımla

Derya ÖZKAYNAK