

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ VE PLANLAMASI ANABİLİM DALI**



Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif Osma

**Lefkoşa
Temmuz, 2011**

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ VE PLANLAMASI ANABİLİM DALI**



Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif Osma

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

**Lefkoşa
Eylül, 2011**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi Denetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

: Yrd. Doç. Dr. Gökmen (İmza) Dajlı

Üye / Danışman

: Prof. Dr. Hüseyin Hazınboylu (İmza)

Üye

: Yrd. Doç. Dr. Murat Tezer (İmza)

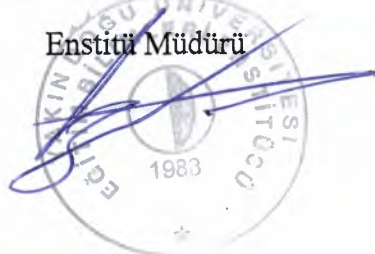
Onay:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

9 / 7 2011-12

Prof. Dr. Cem Birol

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

‘Yöneticilerin öğretimsel liderliklerinin İncelenmesi’ adlı araştırma, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Denetimi ve Planlaması Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi ve tamamlanmasında pek çok kişinin katkısı olmuştur.

Her zaman yardımcı olan, güler yüzünü ve içtenliğini esirgemeyen dostça tavırlarıyla sevip saygı duyduğum, örnek aldığım ve bu araştırmayı destekleyen değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu ’ya;

Ders aşamasında verdikleri derslerle gelişimime katkı sağlayan hocalarıma;

Araştırmaya katılarak bana yardımcı olan öğretmen adaylarına ve burada adını sayamadığım emeği geçen herkese;

Tezimin her aşamasında benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, bugünlere gelmemde büyük emeği olan, bana sonsuz güvenleriyle her zaman destek veren sevgili eşim ve çok değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Elif OSMA

ÖZET

YÖNETİCİLERİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Elif Osma

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi Denetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr Hüseyin UZUNBOYLU

Eylül 2011, 67 sayfa

Bu araştırma, öğretmen adaylarının gözlemlerine göre okulöncesi ve ortaöğretim kurumlarında yöneticilik yapan yöneticilerin öğretimsel liderliklerini incelemeyi amaçlayan betimsel nitelikte bir araştırmadır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan, öğretmen yetiştiren bölümlerde okul deneyimi dersi alan (öğretmenlik uygulamasına giden) 250 öğretmen adayından oluşmaktadır. Şişman (2004)'ın "Öğretim Liderliği Roller Ölçeği", veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmadaki veriler Şişman (2004) tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Roller Ölçeğinin ise 5'li Likert tipi toplam 50 madde ve 5 alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde ortalama (X), standart sapma (SS), bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi(Anova) tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; yöneticilerin öğretimsel liderlikleri öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark içermemektedir. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre ise yöneticilerin öğretimsel liderlikleri istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretimsel liderlik, Yönetici.

ABSTRACT

Determination of Instructional Leadership Administrators

Osma, Elif

Post Graduate Thesis, Main Scientific Area of Management Control and Planning of
the Department of Education

Prof. Dr Hüseyin Uzunboylu,

September 2011, 61 pages

This research, based on observations of teacher candidates in prep school educations and secondary schools the instructional leaders of executive managers who aim at investigating a research study descriptive nature. General screening model is used for the study. The research population in the Near East University in the Faculty of Education, teacher training course sections, the school experience (teaching to the practice of) 250 is composed of teacher candidates.Şişman (2004) 's "Teaching Leadership Roles Scale", was used as a data collection tool.

Instructional Leadership Role Scale which was developed by Şişman (2004) composed of 50 items and 5 sub-dimensions with 5 pieces of the Likert form. The mean (X), standard deviation (SD), independent groups t-test, one-way analysis of variance (Anova) technique have been used for the analysis of the data obtained. According to the findings, administrators to teachers' instructional leadership based on gender does not contain a statistically significant difference. According to sections of pre-service teachers in the instructional leadership of managers show a statistically significant difference.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	xv
BÖLÜM 1- GİRİŞ	1
1.1.Problem	4
1.2.Alt problemler	4
1.3.Amaç	4
1.4. Önem	4
1.5. Sayıtlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanım ve Kısaltmalar	5
BÖLÜM 2 - KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kavramsal Açıklamalar	6
2.1.1 Liderlik ve Yönetim	7
2.2. Lider ve Yönetici Arasındaki İlişki	9
2.3. Öğretim Liderliği Kavramı	14
2.3.1. Öğretim Liderliği ve Öğretim Programları	15
2.3.1.1. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	19
2.4 Öğretimsel Liderin Özellikleri	24
2.5. İlgili Araştırmalar	26

BÖLÜM 3 - YÖNTEM	38
3.1. Araştırma Modeli	38
3.2. Çalışma Grubu	38
3.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	39
3.3.1. Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi	39
 BÖLÜM 4 - BULGULAR VE YORUM	41
4.1. Genel Bulgular	41
 BÖLÜM 5 - SONUÇ VE ÖNERİLER	56
5.1. Sonuçlar	56
5.2. Öneriler	57
 KAYNAKÇA	58

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo İsmi	Sayfa
Tablo 2.1. Yeni liderlik kuramlarının karşılaştırılması	13
Tablo 2.2 Karşılaştırmalı yöneticilik ve liderlik özellikleri	14
Tablo 4.1. Çalışma Grubu Dağılımı	38
Tablo 4.2. Yöneticilerin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Rolüne Sahip Olma Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler	40
Tablo 4.3. Yöneticilerin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rolüne Sahip Olma Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler	42
Tablo 4.4. Yöneticilerin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Rolüne Sahip Olma Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler	44
Tablo 4.5. Yöneticilerin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rolüne Sahip Olma Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler	46
Tablo 4 6. Yöneticilerin Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Rolüne Sahip Olma Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler	47
Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	50
Tablo 4.8 Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları	51

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim, insanoğlunun öğrenme isteği ile başlamaktadır. İnsan var oluşundan günümüze değin eğitim alma ihtiyacı duymakta, güdülerini doyurma, sorunlarına daha kolay ve kesin çözümler üretme gibi konularda eğitimden yararlanmaktadır. Tarihsel süreçte insan öncelikle kendi benliğini ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Temel ihtiyaçlarının çoğunu doğadan karşılayan insanoğlu doğa ile mücadele etmiştir. Doğadan daha çok yararlanmak için işbirliği yapmış bir araya gelerek toplumları oluşturmuşlardır. Sonrasında toplumsallaşma, kendini gerçekleştirme, kendisini, çevresini sorgulama ve ispatlama süreci doğmuştur. Bu nedenlerin etkisiyle bilinmeyen arama, keşfetme, gelişme ve öğrenme dürtüsü içerisinde eğitime ihtiyaç duyulmuştur (Tıkır, 2005).

İnsanoğlunun varolduğu tarihten bu yana değişim ve gelişim süreci yaşanmaktadır. Yaşadığımız çağ, büyük bir hızla değişim ve gelişim gösterirken, yaşamın tüm alanları değişim ve gelişim sürecinden etkilenmektedir. Bu süreç toplumların yaşam stilinden, düşünce yapısına; ahlaki değerlerinden eğitim sistemlerine kadar uzanan geniş bir yelpazede etkinliğini hissettirmektedir. İnsan yaşamının en önemli alanlarından biri olan eğitim de farklılaşan çağa ayak uydurulma çabası içerisinde gelişim ve değişim göstermektedir. Eğitim bir ülkenin geleceği açısından çok büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü bir toplumda, o toplumun bireyleri eğitim sayesinde topluma faydalı hale gelmektedir. Bir ülkenin kalkınabilmesi, diğer ülkeler arasında varlığını sürdürebilmesi yeterli ve gerekli eğitimin sağlanması ile olacaktır (Yıldız ve Buyrukçu, 2005).

Bireysel gelişme ve toplumsal kalkınma açısından önemli rolü olan “eğitim işlevini her toplumda okul adı verilen örgütler üstlenmiştir (Çetinkanat, 1988). Eğitim sisteminin etkili olması büyük oranda sınıf etkinliklerinin düzenleyicisi olan öğretmenlerin becerilerine bağlıdır. Bu açıdan sınıf içi faaliyetlerin etkili şekilde yerine getirilmesinde öğretmenin davranışları ve özellikle liderliği son derece önemlidir.

Yapılan araştırmalar; liderin, onu izleyenlerin, örgütün ve ortamın özelliklerini liderliğin başlıca değişkenleri olarak ortaya çıkarmış bulunmaktadır. Bu duruma göre liderlik kişinin niteliği değil, bu değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler sonucudur (Bursalıoğlu, 2002). Bu anlamda sınıf içerisinde, öğretmenin gösterdiği liderlik davranışı; kendisinden, öğrencilerden ve sınıf ortamındaki koşullardan etkilenmektedir.

Liderlik üzerinde yapılan çalışmalara dayalı olarak farklı liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Eğitim alanında ki liderlik çalışmaları özellikle de 1970'li yılların ikinci yarısından itibaren, öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan ve öğretim liderliği adı verilen bir konu üzerinde toplandığı görülmüştür (Gümüşeli, 1996).

Öğretimsel liderlik, okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Bu liderlik biçimi, okul yöneticisinin klasik rol ve yönetim anlayışını değiştirmiştir. Öğretimsel liderliğin temel hareket noktası öğretimin gerçekleştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır (Çelik, 2003).

Hallinger (1992)'a göre, 1980'lerin ortalarına kadar okul yöneticiliğine ilişkin mesleki normlar, sadece okulu koruma ve program yönelimi temeline dayanmaktaydı. Öğretimsel liderlikle birlikte, yeni eğitimsel ölçütler oluşmaya başlamıştır. Moorthy (1992)'ye göre, öğretimsel liderliği ve yönetimi birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmelidir. Öğretmen etkili bir okulda yönetilen astlardan olmayı istememektedir. Öğretimsel liderlik bir yönetim uzmanı olmayı gerektirmektedir (Çelik, 2003).

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, hiç kuşkusuz öğrenme ve öğretim süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Bir başka ifade ile; öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleri ile doğrudan ilişkili olan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996).

Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencilerin başarılı bir şekilde yetiştirilmesini sağlamak” olduğu gereğini hatırlatmasıdır. “Bilgi toplumunda eğitim sisteminin tek yapabileceği, öğrencileri öğrenmeye hazırlamaktan ibaret olduğu” görüşü egemen olduğuna göre aslında okulda, yöneticisi de öğretmeni de öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için vardır (Özden, 1998).

Okul liderliği alanında oldukça popüler hale gelen öğretim liderliği ve öğretim liderlerine yüklenen roller aslında okul örgütünün bir birimi olan sınıftaki öğretmenin de en az okul yöneticisi kadar yerine getirmesi gereken liderlik türüdür. Eğitim isgörenlerinin rollerine ilişkin literatür, öğretmenlerin eğitimdeki rollerinin karmaşık ve çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında değişik rolleri yerine getirmeleri beklenir. Bu rollerden biri ve belkide en önemlisi öğretimsel liderlik rolüdür (Ounpikul, 2000; Balay, 2003,).

Araştırmalar, iyi öğretmenlerin aynı zamanda etkili öğretimsel liderlik özellikleri gösteren öğretmenler olduğunu göstermektedir. Buna göre, sınıfta başarılı olan, okullarına ilişkin açık ve değer merkezli bir vizyona sahip olan ve daha çok başarıya yöneltici etkinliklerde bulunan öğretmenler, öğretim lideri olarak değerlendirilmiştir (Harchar ve Hyle, 1996; Balay, 2003).

Öğretimsel liderlik süreci birçok davranış boyutundan oluşmaktadır. Son zamanlarda literatürde çok sık tekrarlanan davranış biçimlerinden yola çıkarak belirli modellerin oluşturulduğu, bunlara dayalı araştırma araçlarının geliştirildiği gözlenmektedir. Bunlardan birisi ve en yaygın olarak kullanılan Hallinger (1983) tarafından gerçekleştirilen üç boyutlu ve on bir değişkenli modeldir (Gümüşeli, 1996).

Bu çalışmada KKTC’de bulunan genel ve teknik veya düz liselerde veda okul öncesi eğitim kurumlarında okul stajlarını yapan öğretmen adaylarının

gözlemlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin ne durumda olduğunu çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Ortaöğretimde ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerini belirlemektir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikleri belirlenirken öğretmen adaylarının bazı bazı demografik özelliklerin ne derecede etkili olduğunu ortaya koyarak bu doğrultuda öneriler geliştirmek araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaçla geliştirilecek önerilerin orta öğretimde çalışan yöneticilere çeşitli fikirler verebilmesi ve öğretimsel liderlik düzeylerini etkileyen değişkenlerin neler olduğunun farkına varmaları açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre Ortaöğretim ve Okulöncesi Okul Yöneticilerinin öğretimsel liderlikleri nasıldır?

1- Ortaöğretim ve okulöncesinde görevli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikleri öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre fark göstermekte midir?

2- Ortaöğretim ve okul öncesinde görevli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikleri öğretmen adaylarının bölümlerine göre fark göstermekte midir?

Önem

Eğitim sürecinin en önemli değişkenlerinden biri olan öğretmenler; kuram, kural, olgu ve olaylar açısından olduğu kadar, örgüt ve yönetimin; amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından da eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda 21. yüzyılın ve geleceğin insan modelini oluşturmada en etkin rolü üstlenmektedir (Akgün, 2001).

Bu araştırma, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıda sıralanmıştır:

1- Öğretimsel liderlik Ölçeğinin okul müdürlerinin öğretimsel nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

2- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçekte yer alan soruları içtenlikle cevapladığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında; okul deneyimi II dersi alan (öğretmenlik uygulaması) öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma 250 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

1.2. Tanımlar ve Kısaltmalar

Bu araştırmada kullanılan tanımlar aşağıda verilmiştir.

Öğretimsel Liderlik: Öğretim liderliği genel olarak eğitim programı akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri merkeze alan okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır (Hallinger ve Murphy, 1985 ; Gümüşeli, 1996).

Öğretimsel Liderlik Roller: Hallinger (1983) tarafından geliştirilen, Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim Sistemine uyarlanan ve araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine uyarlanan; okulun misyonunu tanımlama; eğitim programı ve öğretimi yönetme; olumlu öğrenme iklimi geliştirme gibi 3 temel boyuttan meydana gelen etkinlikleri ve bu boyutlara ilişkin; okulun amaçlarını geliştirme; okulun amaçlarını açıklama; öğretimi denetleme ve değerlendirme; eğitim programını koordine etme; öğrenci başarısını izleme; öğretim zamanını koruma; varlığını hissettirme; öğrencileri öğrenmeye özendirme; mesleki gelişimini sağlama; akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi on görevden oluşan sınıf öğretmeni davranışlarıdır.

Okul Yöneticisi: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılarıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; öğretimsel liderlikle ilgili kuramsal çerçeve ile bu alanda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçları özetlenmiştir.

2.1. KURAMSAL TEMELLER

2.1.1. Liderlik ve Yönetim

İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecek liderlere de ihtiyaç duyan varlıklardır. Birey kendi arzu ve ihtiyaçlarından bir kısmını gerçekleştirebilmek, kişisel hedeflerine erişebilmek için bir gruba gereksinim duyar ve grup halinde hareket etme zorunluluğunu hisseder. Şu halde belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolay kolay bulunmayan ayrı bir beceri ve ikna etme yeteneklerini gerektirmektedir (Eren, 2001). İşte bütün bu gereksinimler örgütlerde liderliği gerekli kılmaktadır.

Liderlik, çeşitli sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi) ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık, liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır. Nasıl ki bir nesneye değişik açılardan bakıldığında onun farklı özellikleri görülürse, liderlik kavramına da çeşitli yönlerden yaklaşıldığında, onun farklı biçimlerde analiz edilip tanımlanması doğal karşılanabilir (Şişman, 2004).

Liderlik tarihin her devrinde vardı, hiyerarsik bir doğası olan insanın gelecekte de liderden vazgeçemeyeceğinin söylemek yanlış olmayacaktır. İnsan her zaman kişisel olarak gerçekleştiremeyeceği ihtiyaç ve çıkarların, benzer ihtiyaç ve çıkarların baskısı altında bulunan insanlarla bir araya gelip bir grup oluşturarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Eren, 2001).

Lider, sözlük anlamı olarak yönetimde gücü ve etkisi olan kimse, önder, şef anlamlarına gelmektedir. Başka bir tanım ise, liderin, bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse olduğunu belirtmektedir. Liderlik, sözlükte, bir yarışmada önde bulunan kişi veya takım anlamlarına da gelebilmektedir (TDK, 2000). Bu anlamlardan anlaşılabilceği gibi liderlik kavramı, bir öncülüğü, önderlik etmeyi, önde gelmeyi ifade etmektedir.

Literatürde liderliğin ne olduğu ya da ne olması gerektiğine ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. Çelik'in (1999), değişik kaynaklardan aktardığına göre liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme süreci; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetme; lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşim; güçlü bir etki; etkili kişisel özelliklere bağlı bir güç; izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanma, olarak tanımlanmaktadır.

Liderlik aynı zamanda, hedeflerin başarılması yönünde grup etkinliklerini etkileme süreci; yönetimde, gidişatta, işte ve düşüncede rehberlik etme, etkili olma; etkili bir yönetim; güçlü ve hedeflere yönelmiş takımlar kurma; insanları grubun hedeflerine kendi hedefleriymişçesine uyum sağlama ve gereken ilgiyi göstermeye ikna etme; kendi kişisel kaygılarını bir kenara iterek grubun varlığı için önemli olan ortak hedefi takip etmeye ikna etme olarak da tanımlanabilir (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

Liderler bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplama, harekete geçirme yetenek ve bilgilerine sahip olup (Özcan, 2006), günlük değil kritik kararlar vererek örgütün gelişmesini sağlamada başlatıcı rol oynarlar (Cemaloğlu, 2007).

Liderler, okul misyonunu tanımlamak; pozitif öğrenme ortamı geliştirmek; öğretim sürecini sürekli gözlemek ve uygun geri bildirimler sağlamak; öğretim müfredatını ve eğitim sürecini yönetmek; eğitimsel programları değerlendirmek gibi görevler üstlenirler. Bu yüzden geleceğin okullarında, okul yöneticilerinin, lider olmaları ve sınırlarının ötesini görebilmeleri gerektiği söylenebilir. Gelecekteki liderlerin ortak özellikleri, öğrenme odaklı olmaları ve öğretimsel liderlik rolünü üstlenmeleridir.

Firestone (1996) ise liderliğin, belirli bir makamda bulunan bireylerin ne yaptıklarından çok, örgütün varlığını sürdürmesi, gelişmesi ve etkili olabilmesi amacıyla

yerine getirilmesi zorunlu görevlerin ve liderin işlevlerinin neler olduğu açısından incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan liderlik işlevlerini normal zamanlardaki liderlik işlevleri ve değişim zamanlarındaki liderlik işlevleri olmak üzere farklı iki kategoride ele almaktadır (Akt.: Karip, 199). Bu bağlamda her ortam için ideal bir liderlik tipinden söz etmek zordur. Liderlik, örgütün içinde bulunduğu koşula göre durumsallık gösteren bir kavramdır.

Sullivan ve Harper (1997), geniş bir kişisel bakış açısına sahip, gördüklerini ve öğrendiklerini amaçlı bir şekilde birbirine bağlayabilen; değerlerin ve vizyonun köşe taşlarına dayalı stratejik mimariyi oluşturabilen; başkalarının göremediği kalıpları görebilen ve hızla karar verip harekete geçme cesaretine sahip; insanları etkileyerek ve esinlendirerek, öğrenen bir örgüte önderlik edebilecek; bizzat kendileri teknolojiye vakıf olan; astlarına öğretebilen ve onları geliştiren; insani boyutu örgütün merkezine alabilen liderleri, 21. yüzyılda örgütlerimizin ihtiyaç duyacağı liderler olarak tanımlamaktadır.

Lider; yön veren, ana kararlar alan ve birlikleri harekete geçiren, bireysel ve sistematik olmayan bir dünya görüşünü benimseyen kişidir (Senge, 2004).

Örgütü amaçlara göre yaşatmak için insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanan, liderlik özelliklerine sahip yöneticilere ihtiyaç vardır (Tahaoğlu ve Gediklioğlu, 2009).

Kişilikleri, liderlik biçimleri, yetenekleri, ilgileri ne olursa olsun etkili liderlerin belli başlı ortak davranışlara sahip olduklarını görmek mümkündür. Bu ortak davranışlar şöyle sıralanabilir (Özden, 1998):

1. Liderler, "Ben ne istiyorum?" sorusuyla değil, "Ne yapılması gerekiyor?" sorusu ile işe başlarlar.
2. "Farklılık yaratmak için ne yapmalıyım ya da yapabilirim?" sorusunu sorarlar.
3. Liderler sürekli, "Bu örgütün misyonu ve amacı nedir? Bu örgütte çalışanların performanslarını ve sonuçların değerlendirilmesini şekillendiren temel faktörler nelerdir?" sorularıyla meşgul olurlar.
4. Liderler, insanlar arasındaki farklılıklara değer verirler.
5. Liderler, yanlarındaki kişilerin güçlü ve yetenekli olmasından korkmazlar.

6. Her zaman yapılması gerekeni yaparlar, popüler olanı tercih etmezler.

7. Başkalarına ne yapmaları gerektiği konusunda nutuk atmazlar, yapılması gerekeni bizzat yaparlar. Yani liderler, diğer insanlarda görmek istedikleri davranışlara bizzat kendileri model olurlar.

Tüm sosyal bilimlerde artık liderliğin öznel durum, yapılacak iş ve izleyenlere bağlı olarak değiştiği ortaya konmaktadır. Her durum, her iş ve herkes için bahsedilebilecek bir liderlik yerine, duruma, yapılacak işe ve izleyenlere göre değişen bir liderlik kavramı kabul edilmektedir. Öğretim liderliği, dönüşüm liderliği ve değişim liderliği gibi liderlik tipleri vardır (Özden, 1998).

2.2 Lider ve Yönetici Arasındaki İlişki

Lider ile yönetici birbirlerinden ayrı kavramlardır. Yönetici, işleri doğru yapar; lider ise, doğru işleri yapar. Yönetici olan kişi, kuralları yürütmekle ilgilenir; lider ise, kuralları biçimlendiren kişidir. Yönetici, ağaçlarla ilgilenirken; lider, daha geniş bir bakış açısına sahiptir ve ormanla ilgilenir (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Kurum ya da kuruluşlarda liderin rolü, yapılması gerekenin ne olduğunu sorgulamaktır. Bu anlamda okul yöneticisi, bir öğretim lideri olarak, sürekli yeni öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretimi daha başarılı ve öğrenmeyi daha kalıcı yapacak stratejileri, araştırmak ve geliştirmek sorumluluğu içindedir.

Lider, liderlik yaparken, yönetici de yönetim işleriyle uğraşır. Bu nedenle, liderlik ile yönetim arasındaki farkın bilinmesi örgüt açısından hem önemli hem de yararlıdır.

Yönetim, bir örgütün süreçlerle, bunların hatasız ve etkin yürütülmesiyle ilgilidir; liderlik ise, örgütün amaçlarıyla bağlıdır (Sullivan ve Harper, 1997). Yönetici, daha çok mevcut prosedürler dâhilinde işlerin doğru şekilde yapılmasıyla ilgilenirken; lider ise, örgütün hedeflerini belirler, örgütün ortak amaçları doğrultusunda bireysel çaba ve enerjileri bütünleştirir. Örgütün farklı birimlerinde eşgüdüm sağlayarak, örgütsel bir bütünlük oluşturmaya çalışır.

1900' lü yılların başından günümüze kadar liderlikle ilgili olarak başta ABD olmak üzere batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde birtakım teori ve modeller geliştirilmiştir. 1911 yılında Frederick Taylor'un bilimsel yönetim akımı ile klasik yönetim görüşleri, Henry

Fayol'un işletmenin psiko sosyal yönünü ortaya çıkarması ve yönetsel faaliyetleri belirleme ilkeleri, Max Weber'in bürokrasi yaklaşımı, örgütsel ve yönetsel psikolojinin önemine ilişkin yaklaşımlarıyla Elton Mayo ve Hawthorne araştırmaları yönetimde önemli çalışmalara öncülük etmiştir. Ayrıca, geçmişte Douglas McGregor'un X ve Y kuramı, Homans'ın insan grubu yaklaşımı Maslow'un insan gereksinimi yaklaşımı Likert'in yönetim sistemleri gibi kuramsal temellere dayalı olarak liderlikle ilgili çeşitli araştırmalarda yapılmış ve yapılmaktadır (Akt.Eren, 1993:32). Bu araştırmalarda liderlerin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur. Liderlikle ilgili yaklaşım kuramlarını üç grup altında toplayabiliriz;

- Liderlerin özellikleri kuramı,
- Liderlerin davranışsal kuramı,
- Durumsal kuram,

Özellikler kuramı; başlığı altında toplanabilen bazı yaklaşımlarda, özellikle başarılı olmuş bazı devlet adamları ve askerler incelenerek bunların belli başlı liderlik özellikleri araştırılmıştır. Bu kuramın hareket noktası “ lider olunmaz, ancak lider doğulur” şeklinde özetlenebilir. Kuramda liderle ilgili olarak bakılan başlıca özellikler;

- Fiziksel özellikler; Boy, ağırlık, yaş, sağlık durumu, güçlülük, fiziksel olgunluk belirtileri.
- Kişisel özellikler; Zeka, hitabet yeteneği, eğitim durumu, konuşma yeteneği, sosyal ilişkiler, iletişim gücü, güven verme, girişim, risk alma, cesaret, kendine güven v.b. olarak gruplandırılabilir.

Davranışsal kuram; başlığı altında toplanan liderlik yaklaşımlarında ise liderlerle ilgili ortak bir takım özelliklerin söz konusu olamayacağı noktasından hareketle lider özelliklerinden çok lider davranışları inceleme konusu yapılmıştır. Başarılı olmuş liderlerin gösterdikleri davranışlar incelenerek lider davranışı profile belirlenmeye çalışılmıştır (Şişman, 2002).

Ohio üniversitesinde yapılan araştırmalarda liderlerin iki davranış boyutu olduğu açıklanmaktadır. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır. Şöyle ki;

1. Görev yönelimli liderlik davranışı doğrudan örgütsel amaçlarla ilgilidir. Bu boyut, örgütlenme, görev analizi yapma, iletişim kanallarını kurma, işgöre arasındaki ilişkileri belirleme ve grup değerlendirme gibi davranışları kapsamaktadır.

2. İlişki yönelimli liderlik davranışı, liderin izleyenlere saygı, güven ve samimiyetini yansıtır. Bu liderler izleyenlerin rahatına, düşüncesine, konumuna, iş oyumuna ilgi gösterirler (Çelik, 1999).

Durumsal kuram; olarak ifade edilen yaklaşımların çıkış noktası ise her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusudur. Durumsal yaklaşımda; izleyiciler, amaçlar, liderin kişisel özellikleri, ortam koşulları gibi değişkenler liderlik davranışını belirleyen temel faktörlerdir. Başka bir deyişle "ortam koşullarında meydana gelen değişimler grubu oluşturan izleyicilerin davranışlarını ve amaçları etkilemektedir, böylece daha değişik bir liderlik biçimine ve bunun gerektirdiği farklı kişisel özelliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumda devamlı bir değişim süreci olduğundan insanlar ve çevre koşullarında farklılaşma meydana gelmekte ve daha önce aynı yerde geçerli olan liderlik biçimi ve davranışı geçerliliğini artık muhafaza edememektedir"(Eren, 1993). Sonuç olarak liderlik; zamana ve mekana bağlı olarak değişebilen yönetsel bir süreç olarak görülmektedir. Durumsallık yaklaşımı altında toplanan bazı yaklaşımlar; Yol Amaç Kuramı (Robert House ve Martin Evans), Fiedler' in Durumsallık Kuramı, Vroom ve Yetton' un Normatif Kuramı, Paul Hersey ve Kenneth Blanchard' ın Durumsal Liderlik Kuramı, Redd' in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı gibi yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlarla; liderlerin kişilik özellikleri, içinde bulunduğu duruma ve buna yönelik ergilenen davranışlara, çevre özelliklerine önem verilmiştir.

Eğitim alanında 1980'li yıllardan sonra yapılan çalışmalar yeni liderlik kuramları olarak adlandırılmıştır. Yeni liderlik kuramları 7 alt grupta incelenmektedir:

Tablo 2.1. Yeni liderlik kuramlarının karşılaştırılması

Liderlik Kuram	Yönelimi	Etkililik Ölçütü
Moral Liderlik	Moral Değerler	Moral Değerleri Yaşama ve Geliştirme
Kültürel Liderlik	Örgüt Kültürü	Güçlü Örgüt Kültürü Oluşturma
Öğrenen Lider	Örgütsel Öğrenme	Örgütsel Öğrenmeyi Gerçekleştirme
Super Liderlik	Kendini Geliştirme	Kendi Kendine Liderlik Etme
Vizyoner Liderlik	Vizyon	Paylaşılan Vizyon Oluşturma
Transformasyonel Liderlik	Dönüşüm ve Vizyon	Köklü Bir Dönüşüm Oluşturma
Öğretimsel Liderlik	Öğretim	İyi öğretim

(Çelik, 1999).

Yeni liderlik kuramları uygulamada da değişimle birlikte, yeni değerler, yeni liderlik türlerinde yeni kavramları ortaya çıkartmıştır. Bu kavramlardan başlıcaları, “itaat yerine katılım, plan yerine seçenekler, yetkiyi toplama yerine dağıtma (yetkilendirme), aktarılan değil kazanılan otorite ve sinerji meydana getirmedir” (Özden, 2000).

Liderlik, yönetim bilimi ile ilgili literatürde olduğu kadar eğitim yönetiminde de üzerinde çok durulan konulardan biridir. Geçen yüzyılın başlarından itibaren bir bilim olarak gelişmeye başlayan yönetim biliminin öncüleriyle başlayarak liderlikle ilgili çeşitli tanımlar yapılmış yönetim ile liderlik arasındaki benzer ve farklı yönler belirlenmiştir. Yönetim; “kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkanları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır. Güçlüol; “mevcut kaynaklarla iş görme, beklenen güçlükleri yenme ve beklenmeyen güçlüklerle uğraşmadır.” Aydın; “insan ve madde kaynakları aracılığı ile belli bir amacı gerçekleştirme ya da bir işi başarma eylemidir” şeklinde tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2000). Yönetimin tanımlamalarında ortak özellik olarak insan görülmektedir. Bir bakıma insanı etkileme bilimi olarak düşünülmektedir. Yönetim sürecinde değişen çevre ve zamana uyumu sağlanmasında, insan ve maddi faktörlerin bir araya getirilmesinde yetkin

kişiler görev almaktadır. Bu yetkin kişiler kurum içerisinde yönetici olarak tanımlanmaktadır. “Bu durumda yönetici; bir zaman dilimi içinde birtakım amaçlara ulaşmak için insan, para, hammadde, malzeme, makine, vb. üretim araçlarını bir araya getiren kişiler arasında uygun bir bileşim, uyumlaşma ve ahenkleşmeyi sağlayan kişidir” (Eren, 1993). Yönetici kendisine verilen sorumlulukları başarıyla yerine getirmeye çalışan kişi olarak tanımlanmaktadır. “Lider ise örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir. Bu anlamda liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir. Buna göre bir yönetici yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmişse liderlik özelliğini de sergilemiş olur ” (Erdoğan, 2000). Liderlik ve yöneticilik kavramları örgüt yönetiminde sergilenen davranış farklılıklarını ortaya koymaktadır.

Özden (2000) araştırmasında bu farklılıklar şöyle sıralanmaktadır:

Tablo 2.2 Karşılaştırmalı yöneticilik ve liderlik özellikleri

YÖNETİCİ	LİDER
Yönetir.	Yönlendirir.
Mevcut düzeni sürdürür.	Yenilik peşindedir.
Otoritesi statüsünden kaynaklanır.	Otoritesi kendisindedir.
Yetkileri kendisinde toplar	Astlarını yetkilendirir.
İnisiyatif vurgular.	Katılımı vurgular
Planlara aşırı bağlıdır	Alternatif yaklaşımlara açıktır.
Belirlenmiş amaçlara hizmet eder	Yeni amaçlar ortaya koyar.
İş doğru yapar	Doğru işi yapar.
Kontrolü vurgular	Güveni esas alır

(Özden, 2000).

Yukarıdaki karşılaştırmalardan da anlaşılacağı üzere yönetici ve liderler farklı rol, yetenekler ve değerlere sahiptirler.

Ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerden de yöneticiliğin yanı sıra liderlik beklenmektedir. Okullar üzerine yapılan araştırmalarda okulların başarısında, okulların yöneticilerinin liderlik rol ve davranışlarının etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretim Liderliği Kavramı

1980'li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim programının kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak giderek okul liderliği kavramında okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı daha çok vurgulanmaya başlamıştır. Etkili öğreticilerin etkili öğretim liderleri oldukları yargısını şu işlevler desteklemektedir:

Öğretimsel liderlik diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretmeöğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik kavramıdır. Bir okulu şekillendiren ve tanımlayan üç önemli güç vardır. Bunlar öğrenciler, öğretmenler ve toplumdur. Okulun etkili olması bu üç gücün müfredat programı doğrultusunda etkileşim içinde çalışmasına bağlıdır. Öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin temel görevi de öğretimin niteliğini yükseltmek için bu güçleri okulun amaçları doğrultusunda ustalıkla koordine edebilmektir (Findley&Findley, 1992; akt. Işık ve Aksoy, 2008, s.236).

Öğretim liderliği kavramı, 1970'li yılların sonundan itibaren batılı ülkelerde başarılı olarak da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelen bir konudur. Genel olarak öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemekte kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (Şişman,2002).

Öğretimsel liderlik, yönetsel açıdan incelendiğinde öğretmenlere yardım görevi olarak tanımlanabilir (Blase&Blase, 2000).

Öğretim liderliği, okulüneğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim
ının gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmedir
t&Pankake, 1990; akt. Şişman, 2002). Öğretim liderliği, bilginin sorun çözmeye
ması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır
1992; Akt Şişman, 2002).

En sık kullanılan öğretimsel liderlik konsepti Hallinger (2000) tarafından geliştirildi.
del öğretimsel liderliği kurmak için üç boyut önerir (Hallinger, 2000): Okulların
unu tanımlama, öğretim programını yönetme ve girişimci, olumlu bir okul öğrenme
Müdürlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimini sağlayabilmeleri için
abilecekleri altı yöntem bulunmaktadır (Blase&Blase, 2000) .Bunlar;
tim ve öğrenim etkinliklerine vurgu yapma
mciler arasındaki işbirlikçi çalışmaları destekleme
mciler arasındaki işbirliği çalışmalarını geliştirme
ramların yeniden ele alınmasını destekleme ve teşvik etme
m alanındaki gelişmelerden yararlanarak eğitimcilerin gelişmelerine destek olma
mle ilgili alınan kararları dikkatli bir biçimde inceleme.

Öğretim liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı
r. Okullarda, öğretim liderliği vurgulanarak, öğretim liderliği rollerine gerekli önem
ek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. O halde yapılması gereken, okulların mevcut
larından, istenilen ideal duruma nasıl getirilebileceğine karar vermektir. Bu süreçte,
yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretimsel liderlik rolleri, basarının sağlanmasına
ncı olabilir. Bu nedenle ilk olarak yapılması gereken şey, öğretim liderliği kavramının
bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Daha sonra, bu liderlik rolünü başarıyla yerine
bilmek için gerekli olan liderlik nitelikleri ve davranışlarının neler olduğu
aştırılmalıdır (Özdemir & Sezgin, 2000).

Öğretim Liderliği ve Öğretim Programları

Etkili okul yöneticisi, öğretmenlerin öğretimsel standart sistemini açıkça belirtir. Okul
icisi aynı zamanda öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda da
linasyon görevini üstlenir. Öğretimsel program, esnektir ve genel bir içeriğe sahiptir.

programları zaman açısından uygun olmalı, öğrencinin aktif katılımını sağlamalı; özendiricileri ve geribildirimini açıkça göstermelidir. Öğretmen ders planında her yüksek başarı beklentisini karşılayacak bir iklimi, öğrencilerle birlikte oluşturmalıdır (Çelik, 2000).

Öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin şu tür görevleri sıralanabilir: Öğretim lideri; hedefleri ile öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır; sınıftaki bireysel öğrenciye, onun seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirilmesi için bilincindedir; öğrenme-öğretme süreç ve yöntemlerinin ve derse, konuya uygun tekniklerin seçilmesi gerekliliğinin farkındadır; yönetimsel, bürokratik iş ve işbirliğine destek etkinlikler olduğunun ve öğrencinin performansını, güvenilir ve ölçme araçlarıyla saptamaya çalışmanın bilincindedir; bölümlerdeki, sınıflardaki üretilen çözümlerin, öğrencilerin ve okuldaki gelişme ve değişimlerin ve sınıfın etkili bir öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak olduğunun farkındadır (Can,

Öğretimsel liderlik kavramı, öğretmenler için okulun çalışma ortamını tatmin edici ve ortama dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bunun yanında öğretmen ve öğrencinin beklenti düzeylerinin sürekli yükselmesi, sınıf öğretmenin denetime çok açık olması, okul programlarının koordinasyon yetersizliği ve öğrenci rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilememesi, öğretimsel lidere yeni roller yüklemiştir. Okul yöneticisinin öğretimsel rolü, yönetsel rolünün doğasıyla bütünleştirilmeye çalışılmaktadır. Öğretimsel liderlik okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Çünkü öğretimsel lider; öğretmenler grubu ilişkilerini güçlendiren, öğrenme için uygun kaynakları sağlayan ve daha etkili öğrenimin gerçekleşmesi için öğretmenleri değerlendirip denetleyen kişisidir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları üç temel boyuttan oluşmaktadır (Gümüşeli,

1. Okulun misyonunu tanımlama

2. Eğitim programı ve öğretimi yönetme

3. Olumlu öğrenme iklimi geliştirme

Bu boyutlar içinde yer alan “Olumlu öğrenme iklimi geliştirme”, öğretmenlerin öğrenme ortamını geliştirme davranışlarını içeren boyuttur. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye zorlamaları ve kendini geliştirmeyenlerin kurum içinde görev yapmalarının



olumsuz durum yaratacağı gerçeğinden dolayı da önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişme ile ilgili çabalarının yanında yöneticilerin de bu sorumluluğu taşımaları öğretimsel liderlik davranışları açısından önem taşımaktadır. Diğer taraftan hızla değişen, çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri mesleki bir sorumluluktur. Yöneticinin diğer sorumluluklarından biri de, okulunda çalışan öğretmenlerin sürekli olarak gelişmelerini sağlamak için önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır.

Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak, okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bu tanımlama, öğretimsel liderliğin sadece geliştirme ve düzeltme odaklı olmadığını, aynı zamanda diğer liderlik biçimlerine de karşı olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğretimsel liderlik, mükemmellik ve verimliliği sağlama düşüncesinin oluşturduğu baskılar sonucu bazı araştırmacı, politika belirleyici ve okulu yenileştirmeye çalışan uzmanlar arasında popüler bir çalışma konusu olmuştur. Bu konuda yapılan ilk çalışmalarda, bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin okul etkililiği üzerindeki rolü araştırılmıştır (Gorton & Schneider, 1991:319; aktaran: Cerit, 2001).

Öğretim liderliği; okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme gibi üç temel boyuttan meydana gelmektedir (Hallinger ve Murphy, 1986). Bunun yanında asıl olarak öğretim sürecine liderlik etmesidir (Erdoğan, 1991) şeklinde belirtilmektedir.

Doresh ve ChingJen (1985)'ne göre öğretim liderliği, okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğretme durumlarını, böylece öğrencilerin de öğrenme durumlarını, doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 1997).

Öğretim liderliği, okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığı ile yerine getirilmesini sağladığı davranışları içerdiği görülmektedir. Diğer taraftan öğretim liderliği, sadece okul müdürüyle ilgili bir nitelik değildir. Öğretim işi ile

İlgili herkes (öğretmen, okul müdürü, müdür yardımcısı, denetici) bulundukları konumlar itibariyle birer öğretim lideri olmak durumundadır (Şişman, 1997).

Öğretim liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, hiç kuşkusuz öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Bir başka ifadeyle, öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle ilişkili olan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996). Öğretimsel liderlik, tamamen eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçimi okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Bu bakımdan, öğretimsel liderlik kavramı, etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmuştur (Çelik, 1999).

Öğretimsel liderlik okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlarıdır (Daresh ve Ching-Jen, 1985).

Burnett ve Pankake, (1990) Öğretimsel liderliği okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içerisinde sürdürmedir şeklinde tanımlamıştır.

Öğretimsel liderlik bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığı ile okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır (Krug,1992).

De Bevoise göre ise öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip değerlendiren kişidir (Akt. Çelik, 2007, s:43-44).

Yapılan araştırmalarda, etkili okulların yöneticilerinin, etkili olmayan okulların yöneticilerinden farklı bir takım liderlik özellik ve davranışlara sahip oldukları saptanmıştır (Yılmaz, 2010).

2.3.1.1 Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları

Öğretimsel liderlik davranış ve görevleri bir çok araştırmaya konu olmuştur. 1980'e kadar dağınık bir görünüm sergileyen öğretim liderlik davranış boyutları Hallinger tarafından bir ölçek geliştirebilmek adına üç kavramsal boyut içerisinde özetlenmiştir (Gümüşeli, 1996). Hallinger (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanarak, Türkiye'de öğretimsel liderlikle ilgili yapılan ilk araştırmanın üç temel boyutu ve bu boyutlara ilişkin on bir görev boyutu ve ilgili davranışları şu şekilde özetlenebilir;

1. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama:
 1. Okulun amaçlarını geliştirme,
 2. Okulun amaçlarını açıklama.
2. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme:
 1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme,
 2. Eğitim programını eşgüdümleme,
 3. Öğrenci ilerlemesini izleme.
3. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme:
 1. Öğretim zamanını koruma,
 2. Varlığını hissettirme,
 3. Öğretmenleri çalıştırmaya özendirme,
 4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama,
 5. Akademik Standartlar geliştirme ve uygulama,
 6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme.

I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama

Okul yöneticilerinin en önemli öğretim liderliği boyutlarından birisi okulun misyonunu veya amaçlarını tanımlama ve açıklamadır. Okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu vizyonu işgörenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (Hallinger ve Murpy, 1985). Paylaşılmış amaçlar duygusu öğretmenlerin kendilerini örgütün

bir parçası gibi görmelerini sağlar. Bu da güdüleyici, birleştirici değerler oluşturup, onları örgüte bağlar. Eğitim kurumlarının misyonu ister yazılı ister yazısız olsun gücünü biçiminden değil kurum üyeleri tarafından farkedilmesinden ve kabul edilmesinden alır.

Öğretim lideri aslında okulun kesin öğretim amaçlarını geliştirme ve bunların uygulanmasını yönetmekten sorumlu olan bir kişidir (Gümüşeli,1996). Amaçların geliştirilmesi elbette yalnız başına yöneticinin sorumluluğunda değildir. Bu öğretmenlerin, ailelerin toplumun belli kesiminden üyelerin ve hatta öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilebilir. Çünkü bu grupların eğitim-öğretim süreçleri üzerinde etkileri vardır.

Okul yöneticileri okulun amaçları ve bunların önemini formal iletişim ve informal etkileşim biçimlerinden yararlanarak öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere benimsemeleri, desteklemeleri için anlatılabilirler.

Okulun vizyon ve misyonunu açıkça belirlenmesi:

Geliştirilen bir vizyonun, okulun ve toplumun tüm üyeleri tarafından paylaşılması, açıklanarak iletilmesine bağlıdır. Vizyon açık, somut ve özgül bir biçimde tanımlanmalıdır. Diğer bir deyişle okulun vizyonu, öğrenci, öğretmen, veliler ve toplum tarafından kolayca anlaşılacak kadar yalın, kendi rol, görev ve sorumluluklarına uygulayabilecekleri kadar işlevsel, daha geniş daha derin, daha üst düzeyde ortak bir duygunun, düşüncenin, eylemin bir parçası olabilecekleri kadar bütüncül bir anlayışla tanımlanmalıdır. Bu tanımlama sonucunda ortaya çıkan, anlaşılan, paylaşılan sonuç misyondur. Bu bağlamda okulun vizyonu, eğitim, öğretim ve öğrenmede kalite üzerinde yoğunlaşan bir vizyon olmalıdır. Okul kadrosuyla toplumun bütünleşmesini sağlayıcı bir nitelik taşımalı, mümkün olduğunca eğitimle ilgili bütün paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli vb.) katılımı ile belirlenmelidir.

Okul müdüründen beklenen mükemmel bir okul vizyonu oluşturma konusunda öğretmen, öğrenci ve topluma rehberlik etmesidir (Erçetin, 2000; Şişman, 2004). Okulun ve eğitimin amaçlarının açıkça belirlenmesi ve paylaşılması: Her türlü eğitsel etkinliklerde olduğu gibi okullarında ulaşmak istedikleri belli amaçları olmalıdır. Amaçlar okulun “neyi başarmaya kararlı olduğu”, “uzun dönemde neye yöneldiğini” ortaya koyar. Bu anlamda da neyin başarılabacağına ilişkin yönetsel rehberlik sağlarlar. Bir öğretimsel lider olarak okul

müdürünün, okulun ve eğitimin amaçlarını belirlerken dikkate alması gereken önemli noktaları aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz;

- Amaçlar, yalın ve anlaşılır olmalı, vizyon ve misyona dayandırılarak oluşturulmalı ve değerleri yansıtmalıdır. Açık amaçlar içinde ortaya konulmuş vizyon, yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere yol gösterir ve onların pusulası olur.
- Amaçlar, önem ve önceliklere göre sıralanmalıdır. Bir okuldaki en önemli amaç öğretmenlerin neleri öğretmesi gerektiği ve öğrencilerin neleri öğrenmesi gerektiğidir.
- Amaçlar, belli bir zaman dilimini içermelidir. Amaç belirleme bir kez olup biten bir iş olmayıp okulun amaçları, değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak sürekli gözden geçirilmeli ve gerektiğinde değiştirilmelidir.
- Amaçlar gerçekleştirilebilir olmalıdır. Ulaşılamayacak kadar üst düzeyde ya da çok kolay başarılabilecek kadar alt düzeyde olmamalıdır.

II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimi

Öğretim liderliğinin bu ikinci boyutu, özellikle eğitim programı ve öğretimle ilgili alanlarda öğretmenlerle birlikte çalışmayı içerir. Eğitim program ve öğretimi yönetme boyutu birbirleriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci ilerlemesini izlemedir (Gümüseli, 1996).

Denetleme ve değerlendirme öğretim liderliği çok önemlidir, çünkü okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine büyük katkı sağlar. Okul yöneticisinin asıl görevi, okul amaçlarının sınıf içi uygulamalara dönüştürülmesini sağlamaktır. Öğretimsel denetimin amacı öğretmen ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmaktır (Aydın,1986). Denetim ve değerlendirme yapmadan etkinliklerin başarılı olma düzeylerini belirlemek olanaksızdır.

Denetim; uygulamalar ile plan, program ve ilkeleri karşılaştırarak sapma ve hataları belirleme, zamanında ve yerinde durdurma, nedenlerini araştırma, giderici ve düzeltici önlemleri alma, önerilerde bulunma, yol gösterme, önlem ve uygulamaları izleme ve sonuçları hakkında hükme varmadır (Taymaz, 1989). Yöneticilerin günün bir bölümünü

mutlaka doğrudan program ve öğretim işlerine ayırmak zorundadır. Eğitim ve öğretimi denetlemeleri sonucunda elde edeceği bilgilerin öğretmeni desteklemek için öğretim lideri yöneticiye önemli yararlar sağlayacağı muhakkaktır. Denetleme ve değerlendirme bir bakıma sorunun özünü öğrenme fırsatıdır. Eğitim programını eşgüdümleme; öğretim ve eğitim programı konusunda aynı sınıf öğretmenlerinin birbirleriyle ve farklı sınıf öğretmenleriyle daha çok etkileşim içinde olmaları ile gerçekleşir (Hallinger ve Murpy, 1985).

Okul yöneticisinin en önemli görevlerinden biri olan eğitim programını eşgüdümleme iki biçimde yapılır. Birincisi aynı dersi okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdüm, diğeri aynı sınıfı okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür (Gümüşeli, 1996). Bu konularda okul yöneticilerinin öğretmenlere yardımcı olması gereklidir. Bu nedenle eşgüdümleme toplantılarına okul yöneticisi başkanlık etmeli varsa okuldaki eğitim uzmanları da katılmalıdır (Başaran, 1994).

Eğitim yöneticileri, öğretim lideri olarak ayrıca standardize edilmiş objektif testleri kullanarak öğrenci ilerlemesini izlemelidir. Bu testler yardımıyla programlama ve öğrenci yetersizlikleri belirlenir, öğretim programında yapılan değişikliklerin sonuçları değerlendirilir ve öğrencilerin sınıfları karşılaştırılır. Yöneticiler bu testlerin sonuçlarını öğretmenlerin tümüyle, aynı sınıfa ders veren öğretmenlerle veya her bir öğretmenle ayrı ayrı tartışırlar. Test sonuçlarını özet biçimde tanımlayan yorumlayıcı analizler yaparak öğretmenlere verirler. Ayrıca amaçları belirlemede, eğitim programını ve öğretimi değerlendirmede, okul amaçlarına yönelik ilerlemeyi ölçmede yine bu test sonuçlarından yararlanırlar (Hallinger ve Murpy, 1985).

III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

Bu boyutta, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenlere özendirici ödüller verme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme gibi davranışlar yer alır. Zamanı kullanma biçiminin öğrenci öğrenmesi üzerinde önemli etkileri olduğu muhakkaktır. Öğretmene çeşitli etkenlerle kesilmemiş, büyük öğretim zamanı parçaları vermenin etkili öğretim için büyük önem taşıdığını göstermiştir (Stallings, 1980:35; Akt: Gümüşeli, 1996). Öğretimin sık sık anonslarla kesilmesi, geciken öğrencilerin sınıfa girmesi ve okul idaresinden gelen ricalarla

Öğretimin kısa sürelerle durdurulması, öğretim zamanını olumsuz yönde etkileyen durumlardır. Yöneticiler politikalar geliştirerek ve uygulayarak bu tür olumsuzlukları kontrol altına alabilir.

Yöneticilerin okul kampüsü, koridor ve sınıflarda sık sık görünmesi, onlara öğretmenler ve öğrenciler ile etkileşim içerisinde olma olanağı sağlar. Bu biçimdeki informal etkileşim yöneticilere öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları hakkında çok değerli bilgiler sağlar (Gümüseli, 1996). Yöneticiler, öğretmenleri çalışmalarıyla orantılı olarak ödüllendiren, emeğsayan bir çalışma ortamı yaratmalıdır. Öğretmenleri çabalarından dolayı övme, takdir etme önemli bir etki yaratır. İşgörenleri etkilemek isteyen bir yöneticinin onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir. Her örgütün kendine özgü bir ödül sistemi vardır. yükselmeler, ücret artışları, tanıma, takdir etme ve sınırlı kaynaklara erişme olanağının sağlanması gibi ödüller yöneticiler tarafından öğretmenleri etkilemede kullanılabilecek önemli özendirme araçlarıdır (Aydın, 1994).

Günümüz dünyasında öğretmen eğitimi en önemli yatırımlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Bunun için çeşitli kuruluşlarda çok farklı tarzda modeller, sistemler ve politikalarla değişik türde yetiştirme etkinlikleri planlamakta ve uygulanmaktadır (Karagözoğlu, 1996). Hizmetiçi eğitim çalışmalarıyla bu etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Eğitim camiasında çalışan tüm işgörenlerin sürekli yetişme içinde olmaları, hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında kendilerini yetiştirmeleri mesleki bir zorunluluk olmaktadır (Başaran, 1993). Öğretmenlerin başarısı eğitim-öğretim alanındaki yenilikleri ve eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleyip, yeni yöntemleri öğrenip kullanmaları ölçüsünde artar. Bu nedenle yöneticinin önemli sorumluluklarından birisi de okuldaki işgörenlerin ve özellikle öğretmenlerin sürekli olarak gelişimlerini sağlamak için gerekli önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır. Okul yöneticilerinin, öğretim lideri olarak akademik standartlar oluşturup, geliştirme ve uygulamaya yönelik görevleri söz konusudur. Okul için yüksek beklentileri bu standartları geliştirme ve uygulama biçimleri okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik yapısından ve dolayısıyla çevrenin okuldan beklentilerinden etkilenebilir (Hallinger ve Murpy, 1987).

Öğretim liderinin akademik standartları ve beklentileri geliştirme ve uygulama sırasında öğretmenler, öğrenciler, aileler diğer öğretim kurumları ve meslek örgütleri ile

etkileşim içinde olması gerekir. Bu boyut içinde yer alan görevlerden sonuncusu öğrencileri daha fazla öğrenmeye özendirecek bir ödül sistemi kurmadır. Eğitimde ödüllendirme, öğrenciyi istenilen davranışı özendiren, bu davranışı yapmasını sürdüren etkileri içerir (Gümüşeli, 1996). Öğretim lideri olan bir okul yöneticisi öğrenci başarısını ve gelişmesini sık sık ödüllendirerek ve tanıyarak, öğrencilerin akademik başarıya değer verdikleri bir okul iklimi yaratabilir (Hallinger ve Murpy, 1989). Ödüllerin çok kaliteli veya pahalı olması gerekmez. Öğretmen ve arkadaşları önünde tanıma ve takdir edilme, öğrenci açısından büyük önem taşır. Okul yöneticisi sınıf ve okul ödül sistemlerini birbirine bağlamada ve bunların karşılıklı olarak birbirlerini desteklemesini sağlamada en önemli rolü üstlenen kişidir (Hallinger ve Murpy, 1985).

2.3. Öğretimsel Liderin Özellikleri

Okul yöneticileri öğretimsel liderlik rolünü üstlenmelidir. Bu rol, eğitim ve yönetimle ilgili güçlü ve gözle görülür yetenekler ister. Sergilenen bu yetenekler ulaşılması gereken hedefleri, müfredatı, öğretimi, sınavları, beklentileri ve sınıf atmosferini beklenen biçimde ortaya koyan becerilerdir. Denetlemeyi yakından yaparak neyi nasıl yaptıklarını izlerler, seçilen eğitim modelinin uygulanmasında öğretmenlere yardım ederler. Başarılı okullardaki yöneticiler, o okulların aynı zamanda eğitim, öğretim ve öğrenme konularında güçlü bakış açıları olan öğretimsel liderleridir (Sergiovanni 1991).

Okuldaki öğretimi geliştirmek durumunda olan bir öğretimsel liderin, bu rolü başarıyla yerine getirebilmesi için bazı özelliklere ve becerilere sahip olması gerekir. Bu özellik ve beceriler genellikle kişisel, yönetsel, mesleki olarak üç grupta toplanmaktadır.

Etkili öğretimsel liderlerin bu üç alandaki özellik ve becerilerini belirlemeye yönelik araştırmalarında Danley ve Burch, etkili öğretimsel liderin kişisel özelliklerini aşağıdaki gibi belirlemişlerdir (Akt: Tanrıoğlu 1988). Etkili öğretimsel liderin kişisel özellik ve becerileri:

1. Öğretmen, öğrenci ve diğer personele gerçek bir ilgi ve anlayış gösterirler.
2. İyi bir mizah duygusuna sahiptirler ve arkadaşça davranırlar.
3. Kendilerine kolayca yaklaşılabılır.
4. Öğretmenlerin fikirlerini dinler ve onlardan yararlanırlar.
5. Kabul edilmeyen görüşlere neden gösterirler.

6. Açık tartışmaları desteklerler ve kabul ederler.
7. Kendi görüşlerini astlarına iletebilirler.
8. Doğruluk, dürüstlük ve güvenilirlik niteliklerine sahiptirler.
9. Astları ile ilişkilerinde statü farkı gözetmezler, onlara arkadaşça davranırlar.
10. Öğretmenlere ilişkin beklentilerinde gerçekçi ve esnekler.
11. Okulları ile gurur duyar ve bunu ifade ederler.

Öğretimsel lidere ait yönetsel özellik ve beceriler;

1. Öğretmenlerin devamını sağlamak için ders programlarını iyi ayarlarlar.
2. Öğretmenlerle doğrudan etkileşim için toplantılar düzenlerler.
3. Sorumluluğu eşit dağıtırlar.
4. Öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına özen gösterirler.
5. Öğretmenleri karar alma sürecine katarlar.
6. Politikaları yönetmede tutarlı ve kesindirler.
7. Doğru karar verebilmek için sürekli bilgi toplarlar.
8. Personele taraf tutmadan eşit davranırlar.
9. Öğretmenlerin yönetsel işlerle fazla uğraşmamalarını sağlarlar.
10. Sorular, sorunlar ve tartışmalarla derhal ilgilenirler.

Öğretimsel liderlere ilişkin mesleki özellik ve beceriler;

1. Toplumsal olaylar hakkında bilgi sahibidirler, güncelliklerini korurlar.
2. Öğretmenleri öğretim yöntemleri konusunda özgür bırakırlar.
3. Sınıfları düzenli olarak ziyaret ederler.
4. Öğretmenlere hizmet içi eğitim olanakları sağlarlar.
5. Öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri için güdelerler ve kendi gizil güçlerini anlamalarına yardım ederler.
6. Yeni fikirleri denemeye çalışanları desteklerler.
7. Öğretime ve öğrencilere ilişkin sorunları olan öğretmenlere yardım ederler.
8. Olumlu pekiştiriciler verir, yapıcı eleştiriler yaparlar.
9. Kuramsal bilgilerini uygulamaya yansıtır.
10. Mesleğin ahlaki kurallarına uyarlar.
11. Diğer insanların değerlerine saygı gösterirler.

Etkili bir okulun öğretimsel lideri olan yöneticisinin örgütünü amaçlarına ulaştırabilmesi ve örgütün varlığını sürdürebilmesi için şu niteliklere sahip olması gerekir (Andersen & Pigford 1987):

1. Bir vizyonu olma; hedeflerin herkes tarafından anlaşılması, program, öğretim ve değerlendirmeyi koordine ederek başarıyı artırmaya çalışır.
2. Vizyonu eyleme dönüştürme; bir takım olarak çalışır, okulun bütün amaçlarını ve beklentilerini vurgular.
3. Destekleyici bir çevre oluşturma; akademik olarak yönlendirilmiş düzenli ve amaçlı okul iklimini teşvik eder.
4. Okulda neler olup bittiğini bilme; öğretmen ve öğrenciler ne yapıyorlar ve daha iyi nasıl yapabileceklerini bilir ve uygularlar.
5. Bilgili hareket etme; farklı öğretmen kişiliği, tarzı ve öğretim stratejilerinde gerektiğinde yardımcı olarak devreye girerler.

Okul yöneticisi bir yönetici olmaktan çok bir öğretimsel lider olarak okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmalıdır. Öğretimsel lider olan okul yöneticisi esas görevlerinin farkında olmalı, okulun amaçlarını yorumlamalı, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etmeli, onlara rehberlik yapmalı, destek olmalı, öğretimin kesintiye uğramaması için önlemler almalı ve onları denetleyip geliştirmelidir (Balcı 1992).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili yapılan araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Hallinger (1983) tarafından yapılan araştırmada California'da San Jose kenar mahallelerindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışı ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için kısa adı PIMRS (Principal Instructional Managemet Rating Scale) olan ve sonradan birçok araştırmada da kullanılan bir araç geliştirerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulanmıştır (Akt: Gümüşeli, 1996).

1. Genel olarak müdürlerin eğitim programı ve öğretim yönetimine ilgi dereceleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber, belirli politikalar uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür.
2. Müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeyleri, daha önceki araştırmalarda belirlenenden yüksek olmuştur.
3. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun içinde öğrencilerle sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun amaçları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır.
4. Okulların çoğunun öğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine, müdürlerin öğretim zamanının etkili kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.
5. Müdürlerin öğretmen çabaları ve başarısını nadiren açıkça desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine öğretmenleri güdülemek için onları özel olarak kabul etme ve sicil raporlarına olumlu not yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Bursalıoğlu (1975) tarafından gerçekleştirilen “Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri” adlı araştırmadır. Araştırmanın amacı; ilköğretim okulu müdürlerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterliliklerin saptanmasıdır. Araştırma verileri, Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişleri, Milli Eğitim Müdürleri, ilköğretim okulu müdürleri ile bu okulların öğretmenlerinden oluşan 2688 kişilik bir denek grubuna anket formu uygulanması sonucunda elde edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen en önemli bulgular; müdürlerin yüksek derecede göstermesi gereken ve bu nedenle hizmet öncesi eğitimle kazanmaları gereken yeterlilikler olarak; yetki ve sorumluluk, okulun maddi bakımı ve liderlik davranışları bulunmuştur. Yöneticilerin düşük derecede göstermeleri gereken ve hizmet öncesi eğitimde yer alması zorunlu olmayan yeterlik alanları olarak; eğitim ve öğretim çalışmalarının planlanması, koordinasyonu ve araştırma-geliştirme çalışmalarıdır. Araştırma sonuçları Bursalıoğlu tarafından, eğitim ve okul yönetiminde böyle alanları oluşturan yeterlilikleri gereksiz sayan sistemin özelliklerinden kaynaklandığını ileri sürmüştür.

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan literatür taramasında, doğrudan öğretim liderliğini konu alan ilk araştırma Gümüşeli (1996) tarafından yapılmıştır. Gümüşeli (1996)’nin, “İstanbul İli’ndeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği

avranışları” adlı araştırmasının amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken, kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya koymak olmuştur. Araştırmanın evrenini, İstanbul İli’ndeki 602 resmi ilköğretim okulu oluşturmuştur. Bu okullar arasından 110 ilköğretim okulu örnekleme alınmıştır. Araştırma verileri; okul müdürleri ve öğretmenler olmak üzere toplam 299 deneğe anket uygulanması sonucu elde edilmiştir. Anket formunun geliştirilmesinde, Hallinger (1985) araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretim liderliği araştırmalarında sıkça kullanılan kısa adı PIRMS olan aracın kullanılması uygun görülmüştür. Söz konusu anket, Gümüşeli (1996) tarafından Türkçeye çevrilmiş, Türk Eğitim Sistemi’ne göre ankette düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı, PIRMS’deki genel yapıya bağlı kalarak, öğretim liderliği ile ilgili onbir temel görev alanı ve her bir görevin gerçekleştirilmesine yönelik toplam 70 davranış biçimi belirlemiştir. Araştırma sonuçlarında müdür algılarına göre; okul müdürleri, öğretim liderliği görevlerinden okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi her zaman yaptıkları görüşündedirler. Diğer yandan müdürler; amaçları geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartları geliştirme ve uygulamadan oluşan görevleri çoğunlukla yerine getirdikleri görüşündedirler. Bu araştırmanın bulguları, ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen algılarına göre ise; okul müdürlerinin, öğretim liderliği görevlerinden okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartları geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini çoğunlukla yerine getirmelerine rağmen; öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci ilerlemesini izleme ile öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevlerini müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirildiği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Müdürlerin demografik değişkenlere göre öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin öğretmen algıları ile ilgili en dikkat çeken bulgu; müdürlerin, eğitim programı ve öğretim konusunda katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı değişkeninde olmuştur. Öğretmenler, bu eğitimlere bir ya da iki kez katılan müdürlerin hiç katılmayanlara göre;

ğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme, akademik standartları geliştirme ve uygulama ile öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini anlamlı olarak daha yüksek düzeyde yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Salvatore ve Lundenburg (1988), ilkököl müdürlerinin katılımıyla durumsal liderliğin etkililiğini test etmiştir. Araştırmaya katılan müdürlere Hershey ve Blanchard tarafından geliştirilen durumsal liderlik teorisi hakkında eğitim verilmiş, ön-test ve son-test uygulanmıştır. Çalışma, müdürlerin eğitimden önceki durumlarına göre üç yıllık fazla bir etkililiğe sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Salvatore ve Lundenburg, başta müdürlerin etkililiğinde farklılık bulamamışlardır. Müdürlerin başarısı karşılaştıkları durumlar karşısında gelişerek üç yıl sonra kendisini gösterdi. Müdürler, en iyi liderlik stratejilerini zamana bağlı olarak farklı durumlarla karşılaştıkça seçip kullanıyorlardı. Müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin, müdür ve öğretmen gruplarının aritmetik ortalama puanları arasında istatistiksel bakımdan 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Akt: Yılmaz, 2010).

Şişman tarafından 1996'da yapılan "Etkili Okul Yönetimi" konulu araştırmada; Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarında görevli müdürlerin, öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için öğretmen algılarına göre, okul müdürleri;

1. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması,
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi,
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi,
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi,

5. Düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması, boyutlarında yer alan öğretim liderliği davranışlarına ne ölçüde sahip olup, söz konusu davranışları yerine getirme düzeyleri, yöneticilik kıdemlerine, okulların bulunduğu çevreye ve okulların akademik başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini, Eskişehir ilindeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Eskişehir il merkezinde toplam 28 olan ilköğretim okullarının tümü araştırma kapsamına alınmıştır. Müdürlerin en az bir yıldan beri ilgili okulda görev yapmış olmaları, öğretmenlerin yeterli düzeyde gözlem yapabilmüş olmaları için bir önkosul olarak düşünüldüğünden, bu özelliğe sahip olan 18 okul araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre; müdürlerin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarında yer alan davranışları çoğunlukla yerine getirdikleri görülmektedir. Diğer yandan öğretmenler; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarını müdürlerin ara sıra yerine getirdiklerini algılamaktadırlar (Şişman 2004).

Gümüşeli (1996) ve Şişman tarafından 1996'da yapılan araştırma bulguları arasında benzerlikler bulunmaktadır. Her iki araştırma bulgularının da araştırmacılar tarafından okul müdürü yetiştirme ve geliştirmek için hazırlanacak eğitim programlarının düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Polat (1997) tarafından "İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri" konulu, Kars ili merkezinde bulunan 14 ilkokul ile dört ilköğretim okulunun birinci kademesinde çalışmakta olan 160 öğretmenin örneklem olarak alındığı çalışmasında şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenler, müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını orta düzeyde sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen algılarının en düşük olduğu davranış, "Okul müdürünün örnek dersler vermesi" olarak belirlenirken, en yüksek düzeyde algılanan davranış ise "Okul içinde kendisine rahatça erişilebilme" olarak belirlenmiştir.

2. Genç öğretmenler, kendilerinden daha yaşlı olan öğretmenlere göre, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerini daha olumsuz olarak algılamaktadırlar. Yine kadın öğretmenlerin algıları erkeklere göre daha düşük ve olumsuz yöndedir.

3. Öğretmenler, müdürlerinden ortanın üstünde bir düzeyde öğretimsel liderlik beklentisi içerisindedirler. 21-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, kendilerinden daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az beklentiye sahiptirler. Öğretim liderliğinin tüm boyutlarında öğretmen algıları düşük, beklentiler ise algılara göre daha yüksektir.

2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hallinger (1983; Akt., Gümüşeli 1996) tarafından yapılan araştırmada, California'da San Jose kenar mahallesindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için kısa adı PIRMS olan ve sonradan birçok araştırmada da kullanan bir araç geliştirerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulamıştır. Hallinger, araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Genel olarak müdürlerin eğitim programı ve eğitim yönetimine ilgi dereceleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber, belirli politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür.
2. Müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeyleri, daha önceki araştırmalarda belirlenenden yüksek olmuştur.
3. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun için de öğrencilerle sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun; amaçları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır.
4. Okulların çoğunun öğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine, müdürlerin öğretim zamanının etkin kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.
5. Müdürlerin; öğretmen çabaları ve başarısını nadiren açık desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine öğretmenleri güdülemek için, onları özel olarak Kabul etme ve sicil raporlarına olumlu raporlar yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.
6. Müdürlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldığı görülmüştür.
7. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı anlaşılmıştır.
8. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Daha açık bir anlatımla; yapılan bu araştırmada; küçük

okulların müdürlerinin büyük okul müdürlerine göre eğitim programı ve öğretimin yönetimi ile daha fazla ilgilendikleri anlaşılmıştır. Buna karşın okulun sosyo-ekonomik yapısı, özel program uygulama durumu ve okul-bölge ilişkileri gibi örgütsel değişkenlerin, müdürün öğretim liderliği davranışlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Bu konuyla ilgili yapılan diğer bir araştırma da Supovitz ve Poglinco (2001) tarafından yapılmıştır. Araştırma, öğrenciler için bir güvenlik ağı ve titizlikle hazırlanmış standartlara dayalı bir müfredat programı vasıtasıyla, akademik başarıyı arttırmak için hazırlanan Amerika'nın Tercihi Tasarısı kapsamında yürütülmüştür. Bu çalışmada, etkin öğretimsel liderlerin görüşleri vasıtasıyla şu sorulara cevap aranmıştır:

- (1) Öğretimsel lider olmak ne anlama gelir?
- (2) Öğretimsel lider olan okul müdürleri, diğer müdürlerden farklı olarak ne yapar?
- (3) Zamanlarını nasıl geçirirler?
- (4) Okul kültürünü nasıl şekillendirirler?
- (5) Konularla ilgili ne kadar bilgi sahibidirler?
- (6) Okullardaki diğer liderlerle nasıl çalışırlar ve onları nasıl geliştirirler?

Amerika'nın Tercihi Tasarısı; standartlara, müfredata, değerlendirmelere, diğer öğrenci işlerine ve standartlara bağlı bir okul reform modelidir. Bu ana tema; öğretimsel gelişim için kurumsal destek vurgulanarak ve okula dayalı profesyonel gelişim vasıtasıyla, liderlik ve yönetim yapısıyla desteklenmiştir. Zamanlarını, hikâyelerini ve deneyimlerini paylaşan sekiz başarılı okul müdürünün anlattıkları, bu raporun temelini oluşturmuştur. Amerika'nın Tercihi liderlerine okullarında etkin öğretimsel lider olan okul müdürlerini belirlemeleri istenmiştir. 200 okul müdürü arasından 19'u seçilmiştir. 19 kişilik bu grup arasından dokuz okul müdürü rasgele seçilmiş olup bu çalışmaya katılmak için davet edilmiştir. Görüşmeler 90-120 dakikalık olup, 2000 yılının güz dönemi ve 2001'in bahar döneminde olmak üzere iki kez yapılmıştır. Müdürlerden biri görüşmeyi reddederken geri kalan 8 müdür ile çalışmaya devam edilmiştir.

Deneyimleri iki ile onyediyıl arası değişmekte olup, ortalaması 9 olarak saptanmıştır. Okul öğrenci sayıları 350 ile 1500 arasındadır. Okulların tamamı şehir merkezinde olup, gelir seviyeleri çok düşük öğrencilerden oluşmaktadır. Okul müdürleriyle yapılan bu

derinlemesine görüşmelerin dışında, bu çalışmada iki önemli veri daha elde edilmiştir. Birincisi the Consortium for Policy Research in Education (CPRE) tarafından 2001 yılının bahar döneminde yapılan ve 200 Amerika'nın Tercih okul müdürüne uygulanan ve tasarımının yılın değerlendirmesinin bir parçası olan ankettir. Ankette okul müdürlerine şu sorular sorulmuştur:

1. Ders içerikleriyle ilgili bilgileri,
2. Sınıflarda geçirdikleri süreler,
3. Sınıfta ne yaptıkları.

200 müdürden 139'u ankete katılmış olup yüzde 70 gibi bir oran yakalanmıştır. İkinci olarak okullardan 25 tanesi, değerlendirmenin saha aşaması için gelişigüzel seçilip, burada okul müdürleriyle görüşülmüştür. Burada izlenen yöntem ilk aşamadaki yöntemle aynı olup zaman aralığı daha kısa tutulmuştur. Bu çalışmayla ilgili iki önemli noktaya dikkat etmek gerekir. Birincisi; bu çalışma öğretimsel liderliği oluşturan bütün unsurları kapsama girişiminde bulunmamıştır, çünkü burada bahsedilmeyip de önemli olan öğretimsel liderlik unsurları mutlaka mevcuttur. Burada asıl yapılmak istenen, başarılı okul müdürlerinin söylemlerinde yer alan strateji ve tekniklere bakarak öğretimsel liderliğin temel esaslarıyla ilgili bir çerçeve çizmektedir. İkincisi; bu çalışma tamamen okul müdürlerinin görüşleriyle hazırlanmış olup, okul ziyaretlerinde ve okuldaki diğer işgörenlerle yapılan görüşmede farklı fikirlerin yer aldığı saptanmıştır. Bu farklılıkların araştırmanın kapsamı dışında kalması sebebiyle, görüşülen müdürlerin etkin ve yüksek performanslı öğretimsel lider adayları olmaları kabulüyle ve yaptıkları uygulamaların doğru olduğu varsayımıyla bu çalışma hazırlanmıştır.

Bu çalışmada, okul müdürlerinin öğretimsel gelişimleri ve akademik performanslarını artırmak için, gün içerisindeki önceliklerini tekrar nasıl düzenlemeleri konusunda yapılan tespitte dört temel ortaya çıkmıştır: Öğretimsel liderler, sınıflardaki öğretimi ve bunun sonuçlarını gözlemlemek için sınıflarda daha çok vakit geçirirler. Öğretimsel liderler, zamanlarını öğretim kavramı etrafında daha etkin yönetirler.

Kendi bilgi dağarcıklarını geliştirmelerine rağmen asıl görevleri öğretmenlerin bilgi ve pedagojik dağarcıklarının gelişimini kolaylaştırmaktır. Öğretim, başarıyı artırmak için

öncelikli odak noktasıdır ve öğretimsel liderler kendi görevlerini öğretmenleri bu hedefe ulaştırmak için bir servis sağlayıcı olarak düzenlerler.

Bu alanda yapılmış diğer bir araştırma ise Krug tarafından 1992’de yapılmıştır. Liderlik, öğretimsel iklim ve öğrenci öğrenmesiyle ilgili sonuçlar arasındaki ilişkinin büyük ölçekteki testini yapmak ve öğretimsel liderliğin ve öğretimsel iklim öğrenci öğrenmesiyle ilgili sonuçları nasıl etkin bir şekilde tahmin ettiği ve bu etkinin sınıflar arasında ne derece sabit kaldığı sorularına cevap aramak araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Chicago çevresindeki toplam 81 dış bölgedeki okullarda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul müdürünün ve öğretmenin öğretimsel liderlik değerlendirmeleri arasındaki ilişki ve okul müdürü, öğretmen ve öğrencinin okulun öğretimsel iklimine verdikleri önem arasındaki ilişkiye odaklanan büyük çapta bir çalışma yapılmıştır. %74 ilkokul, % 21 ortaokul ve %5 lise seviyesinde yapılan çalışmada 300 öğrenciden az okul oranı, % 20, 300–400 arası öğrencisi olan okul oranı % 20 ve 500’ün üzerinde öğrenci sayısı olan okul oranı ise % 60 olarak tespit edilmiştir. Lise seviyesindeki dört okuldan veri alınmamıştır. Çalışmaya 1523 öğretmen ve 9415 öğrenci dahil edilmiştir. Bu çalışma yapılırken şu dört soruya da dolaylı yönden cevap aranmıştır: Okul müdürlerinin, öğretmenin ve öğrencinin okul iklimine verdikleri önem hangi noktaya kadar birbirini tekrarlamaktan öte tamamlayıcı durumdadır? Öğrencilerin öğrenme seviyelerinin tahmini konusunda öğrencilerin okul iklimine verdikleri önem, sınıflar düzeyinde nasıl farklılık gösterir?, Öğrenci ve öğretmenlere ait verilerin sadece okul indeksine bağlı olması, ölçüm sonuçlarının nasıl güvenilir ve genellenebilir olduğunu gösterir?, Öğretmen ve öğrencilerin öğretimsel iklimle ilgili değerlendirilmelerine duyulan güven, okul müdürlerinin kişisel raporlarını daha az kullanışlı hale getirir mi?.

Araştırmada kullanılan anket, müdürlerin kendilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları genel olarak, müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılamaları ile öğrenci başarıları arasında olumlu yönde bir ilişkisi olduğudur.

Meyer ve Macmillan (2001)’ın araştırmasında Nova Scotia’daki okul yönetimlerinde görev yapan veya yapmış olan 13 okul idarecisiyle Mayıs-Ağustos 2000’de bir seri görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan herkes deneyimli birer okul idarecisi olarak seçilmiştir. Biri dışında hepsi erkekti. Altı tanesi merkez ofis idarecisi olup uzun senelerdir idarecilik yapmakta, altı tanesi görüşmenin yapıldığı dönemde okul müdürü olup bunlardan ikisi y

yıldan az bir süredir görev basında ve biri ise okul müdür yardımcısı görevini yürütüp 3 yıllık deneyime sahiptir. Görüşmeye katılanların hepsi kırsal kesimdeki okul yönetimlerinde yer almaktadır. Mülakatlara katılanların arasında daha deneyimli olanlara, yeni idareciler seçme, hazırlama ve yönlendirme konularında ve sistemlerdeki okul müdürlüğünün gidişatı hakkında sahip oldukları etkili roller dolayısıyla daha fazla odaklanılmıştır. Mülakat soruları açık uçlu olup, natüralistlik araştırma paradigması tarafından yönlendirilmişti (Lincoln ve Guba 1985).

Denzin (1989) ve Seidman (1991) tarafından tasarlanmış protokol ve prosedürlerden etkilenilmiştir. Okul müdürlerinden alınan cevaplar sonraki kısımlar için yönlendirici olmak yerine, geçmişteki ve günümüzdeki yöneticiler olarak, yöneticilerin idarecilikle ilgili görüşlerini ve deneyimlerini genişletmek amacıyla konuşmaya yön vermiştir. Bu çalışmada, okul müdürlerinin özellikle günlük aktivitelerindeki öncelikleri sıralamaları amaçlanmıştır. Bu çalışmadaki temel soru sudur “Deneyimlerinizle dayanarak çözmek zorunda kaldığınız en zor durumları tanımlar mısınız?”. Bu sorunun amacı, olaylar karşısında kaygılanılan durumları ortaya çıkarmak ve okul müdürünün görevlerini tanımlayan bir katalog oluşturmaktır. Bu soruya ve bunun ardından gelen sorulara verilen cevaplar, mülakata katılan okul müdürlerini farklı yollara çekmiştir. Görüşmeler basit niteleyici ayrımlar kullanılarak birbirinin aynı olacak şekilde yapılmıştır. Cevaplar, öncelikli olarak göz önüne alınmadan katalog şeklinde gruplandırılmış olup, okul müdürlerinin çalışmalarını belirleyen kataloglar geliştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre “Öğretimsel liderlik”, müfredat ve pedagojiyle ilgili oluşturma, teslim etme ve değerlendirmeye ilgili aktivitelere değinirken; “idari görevler”, öğretimsel liderlikle ilgili olmayan aktiviteleri içerir. Pratikte listelenen bu görevler okul müdürünün, okulun ihtiyacı olan operasyonel, prosedürel ve idari teknik ve yönlendirici desteği sağlamak üzerine odaklanır. Bu çalışma, okul liderlerinin günlük işlerini nasıl takip ettikleriyle ilgili bir çerçeve çizmiş ve öğretimsel liderliğin farklı bir tanımının nasıl olabileceği konusunda daha iyi bir fikir geliştirmeye başlamıştır. Çoğu okul müdürü çalışmaları hemen cevap bekleyen konular etrafında şekillendirmektedir. Bu görevler, öğretimle veya öğretimsel gelişimle doğrudan ilgili olmayıp, öğretimin yer aldığı bağlamı etkilemektedir.

Tartışmalar daha çok kısa dönemli öğretimsel olmayan sorunların çözümü üzerine yoğunlaşmış ve uzun dönem öğretimsel konulara da değinmiştir. Yukarıda incelenen çalışmalara genel olarak bakıldığında; araştırmacılar tarafından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetici olmalarından kaynaklanan bazı idari görevlerinin yanında birtakım

öğretimsel liderlik davranışlarının da olması gerektiği ve bu davranışlarla ilgili olarak mevcut durumu ortaya koymaya çalıştıkları görülmektedir. Araştırmacılar tarafından okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları sınıflandırılarak boyutlar altında toplanmıştır.

Bursalıoğlu (1975) veri toplama tekniği olarak anket tekniğini kullandığı çalışması sonucunda, okul müdürlerinin göstermesi gereken yeterlilikleri yetki ve sorumluluk, okulun maddi bakımı ve liderlik davranışları olarak bulmuştur. Okul müdürlerinin gösterdiği davranışları ise eğitim ve öğretim çalışmalarının planlanması, koordinasyonu ve araştırma-geliştirme çalışmaları olarak bulmuştur.

Gümüşeli (1996)'nin de veri toplama tekniği olarak anket tekniğini kullandığı çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını okulun amaçlarını açıklama, okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartları geliştirme ve uygulama, varlığını hissettirme olmak üzere 11 boyutta toplamıştır.

Polat (1997) tarafından veri toplama aracı olarak anket tekniğini kullanıldığı çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları amaçların geliştirilmesi, öğretimin denetimi, öğretimsel iklim yaratma, öğrenci gelişiminin izlenmesi, iletişim-çeviri ve öğretimin planlanması-yöntem ve teknik olmak üzere altı boyutta toplanmıştır.

Supovitz ve Poglinco (2001) tarafından yapılan çalışmada, veri toplama tekniği olarak hem görüşme hem de anket tekniği bir arada kullanılmıştır. Görüşmelerde, Öğretimsel lider olmak ne anlama gelir?, Öğretimsel lider olan okul müdürleri, diğer müdürlerden farklı olarak ne yapar?, Zamanlarını nasıl geçirirler?, Okul kültürünü nasıl şekillendirirler?, Konularla ilgili ne kadar bilgi sahibidirler? ve Okullardaki diğer liderlerle nasıl çalışırlar ve onları nasıl geliştirirler? sorularına cevaplar aranmıştır. Anketlerde ise okul müdürlerine ders içerikleri ile ilgili bilgileri, sınıflarda geçirdikleri süreler ve sınıfta ne yaptıkları sorulmuştur.

Meyer ve MacMillan (2001) tarafından yapılan ve veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmada, okul müdürlerinden özellikle günlük aktivitelerindeki öncelikleri sıralamaları istenmiştir. Araştırmacılar genel olarak ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını boyutlandırma; okul amaçlarını belirleme ve açıklama,

öğretmenlere rehberlik yapma, öğrencileri değerlendirme, öğretim sürecini yönetme ve değerlendirme ve okulda olumlu bir iklim oluşturma davranışlarını öne çıkarmışlardır. Kullandıkları veri toplama araçlarındaki sorularını da bu boyutlara yönelik davranışlardan oluşturmuşlardır. Çalışmaların sonucunda elde edilen sonuçlarında ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına sahip olduklarını, uyguladıklarını ve kendilerini yeterli gördüklerini belirttikleri, öğretmenlerin ise bazı davranışlarda bu görüşlere katıldıkları, bazı davranışlarda ise katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin okul müdürlerinin görüşlerine göre daha olumsuz olduğu tespit edilmistir. Ayrıca okul müdürlerinin kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinin de bazı davranışları etkilediği belirlenmiştir. Özellikle hizmet yılı ile okul yeri değişkenlerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde öğretmen yetiştiren bölümlerde bulunan öğretmen adaylarının gözlemlerine göre ortaöğretim ve okulöncesi eğitim kurumlarında yöneticilik yapan yöneticilerin öğretimsel liderliklerini incelemeyi amaçlayan betimsel nitelikte bir araştırmadır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2010 – 2011 öğretim yılı içerisinde Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan ve öğretmen yetiştiren bölümlerde öğrenim gören 250 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Verilerin Çözümlenmesi

Çalışma kapsamına alınan öğretmen adayları tarafından doldurulup, geri dönen anketlerden elde edilen bilgiler, araştırmacı tarafından veri kodlama tablolarına tek tek işlenmiş, elde edilen verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS paket programından yararlanarak, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, ANOVA (F-test), Çoklu Karşılaştırma İstatistiksel Analiz sonuçları için de LSD testi uygulanarak elde edilmiştir.

Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Öğrencilere uygulanan anket tamamlandıktan sonra cevap kağıtları kontrol edilerek eksik ve hatalı doldurulan cevap kağıtları araştırma kapsamı dışına alınmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi

Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ortaöğretim ve okulöncesi kurumlarda görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderliklerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırmadır. Üniversitede öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersi alan öğretmen adaylarına 46 maddelik anketler uygulanmıştır. Bu çalışmada yöneticilerin öğretimsel liderliklerini belirlemek amacıyla "Öğretim Liderliği Roller Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada verileri toplamaya yönelik kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Öğretim Liderliği Ölçeği: Araştırmada öğretmen adaylarının gözlemlerine göre ortaöğretimde ve okul öncesi kurumlarda görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderliklerini belirlemek amacı ile Şişman (2004)'ın "Öğretim Liderliği Roller Ölçeği", veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracı kullanılmadan Prof. Dr. Mehmet Şişman'dan gerekli izin alınmıştır. Ölçek, 5 boyuttan oluşmaktadır. Şişman, ölçme aracının iç geçerliğini .92 olarak belirtmiştir. Bu çalışmada ölçme aracının iç geçerliliği .87 olarak bulunmuştur.

Araştırmaya başlamadan önce okul deneyimi dersi alan ve okullara staj için gidecek olan öğrencilerle bir toplantı yapılmış ve öğrencilerden okul yöneticilerinin gözlemlmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekte yer alan ifadeleri puanlarken katılma düzeylerine göre işaretleme yapmaları istenmiştir. Likert tipi, 5 dereceli olan ölçek için cevap seçenekleri ve değerleri aşağıdaki çizelgedeki gibidir.

Ortalama Puanlar (Katılma Düzeyi):

1,00 – 1,79 : Çok az

1,80 – 2,59 : Az

2,60 – 3,39 : Arasıra

3,40 – 4,19 : Çoğunlukla

4,20 – 5,00 : Her Zaman

Çalışmada öğretmen adaylarının gözlem yapmalarını isteme sebebimiz okullarda görev yapan öğretmenlerin anketlerimize cevap vermek istememesinden dolayı olmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının demografik değişkenlere göre frekans ve yüzde değerleri, ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin öğretimsel yeterliliğine dair gözlemlerine yönelik bulgular analiz edilerek tablolar halinde gösterilmiştir.

4.1. Örneklemi Oluşturan Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Tablo 4.1. Örneklem Grubu Dağılımı

		N	%
CİNSİYET	Kadın	153	61,2
	Erkek	97	38,8
BÖLÜM	BÖTE	96	36,0
	Sınıf Öğretmenliği	50	20,0
	Türkçe Öğretmenliği	35	14,0
	Rehberlik	20	8,0
	ELT	20	8,0
	Okul Öncesi Öğretmenliği	35	14,0

Tablo 4.1 'de öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Öğretmen adaylarının %61.2'si (153) kadın, %38.8 (97)'i erkek'tir. Evreni oluşturan öğretmen adaylarının % 36.0'sı (90) BÖTE, %20.0'si (50) Sınıf Öğretmenliği, %14.0'ü (35) Türkçe Öğretmenliği, %8.0'i (35) Rehberlik Bölümü,

%8.0'i (20) İngilizce Öğretmenliği (ELT), %14.0'ü (20) Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü şeklindedir.

Tablo 4.2. Yöneticilerin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Rolüne Sahip Olma Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

	<i>Her zaman</i>		<i>Çoğu zaman</i>		<i>Ara sıra</i>		<i>Çok seyrek</i>		<i>Hiçbir zaman</i>		<i>Ortalama (X)</i>	<i>Standart Sapma (SS)</i>
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	X	SS
Okul Müdürü...												
Okulun genel amaçlarını, öğretmen öğrencilere açıklama	34.8	87	51.6	129	10.8	27	2.4	6	.4	1	4.18	.74
Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	34.6	91	50.0	125	10.8	27	2.4	6	.4	1	4.19	.75
Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	38.4	96	50.0	125	11.6	29	0	0	0	0	4.26	.65
Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	27.6	69	43.6	109	18.4	46	6.8	17	3.6	9	3.84	1.01
Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	40.8	102	49.6	124	8.8	22	.8	2	0	0	4.30	.66
Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	45.2	113	48.0	120	5.2	13	1.2	3	.4	1	4.36	.67
Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	18.0	45	24.0	60	18.8	47	19.6	49	19.6	49	3.01	1.39
Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	31.6	79	38.4	96	16.0	40	10.0	25	4.0	10	3.83	1.10
Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	28.4	71	37.6	94	20.8	52	8.0	20	5.2	13	3.76	1.10
Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	40.0	100	40.4	101	13.2	33	6.0	15	.4	1	4.13	.89

Tablo 4.2’de, okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan davranışlarına ilişkin ortalamaları görülmektedir. Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre yöneticilerin en üst düzeyde gerçekleştirdikleri davranışlar, “Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme” ($X=4.26$, $SS=.65$), “Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme” ($X=4.30$, $SS=.66$), “Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma” ($X=4.36$, $SS=.67$)’dır. Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre yöneticiler yukardaki davranışları “Herzaman” puan aralığında yapmaktadırlar. Aksoy ve Işık (2008) da yaptığı çalışmada en üst düzeyde aynı davranışın gerçekleştirildiği tespit etmiştir. Şişman (2004) da çalışmasında bu boyuttaki davranışların “çoğunlukla” gerçekleştirdiği saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri davranış ortalamaları çoğunlukla puan aralığına (3.40-4.19) düşen maddeler aşağıda verilmiştir. “Okulun genel amaçlarını, öğretmen öğrencilere açıklama” ($X=4.18$, $SS=.74$), “Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek” ($X=4.19$, $SS=.75$), “Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma” ($X=3.84$, $SS=1.01$), “Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme” ($X=3.83$, $SS=1.10$), “Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme” ($X=3.76$, $SS=1.10$), “Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme” ($X=4.13$, $SS=.89$)’dir.

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre yöneticilerin gerçekleştirdiği davranışlarda ortalaması arasıra (2.60-3.39) puan aralığına düşen tek bir madde bulunmaktadır. Bu madde, “Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme” ($X=3.01$, $SS=1.39$) şeklindedir. İnandı ve Özkan (2006) yöneticilerin okulun misyonunu öğretmenlere etkili bir şekilde iletme rolünü ara sıra gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur.

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Tablo 4.3. Yöneticilerin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rolüne Sahip Olma Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

	<i>Her zaman</i>		<i>Çoğu zaman</i>		<i>Ara Sıra</i>		<i>Çok seyrek</i>		<i>Hiçbir zaman</i>		<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
Okul Müdürü...	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	X	SS
11. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarlarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	42.4	106	42.8	107	10.8	27	3.6	9	.4	1	4.23	.81
12. Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	35.6	89	43.2	108	18.8	47	2.4	6	-	-	4.12	.79
13. Okulun I.ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	38.8	97	45.2	113	11.2	28	3.2	8	1.6	4	4.16	.86
	19.2	48	25.6	64	26.0	65	18.0	45	11.2	28	3.23	1.26
14. Programla ilgili materyallerin inceleme ve seçimine aktif olarak												
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	34.8	87	31.6	79	20.4	51	8.4	21	4.4	11	3.85	1.13
16. Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	40.8	102	37.2	93	20.4	51	1.6	4	-	-	4.17	.80
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	49.2	123	40.0	100	10.8	27	-	-	-	-	4.38	.67
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	47.6	119	46.4	116	5.2	13	.8	2	-	-	4.40	.62
19. Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime atılarak geçirme	34.4	86	32.0	80	18.8	47	9.6	24	5.2	13	3.80	1.16

20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	37.6	94	38.8	97	19.6	49	3.2	8	.8	2	4.09	.87
---	------	----	------	----	------	----	-----	---	----	---	------	-----

Tablo 4. 3'te Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre yöneticilerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma düzeylerine ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Yöneticilerin her zaman gerçekleştirdiği davranışlar; “Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama” ($X=4.40$, $SS=.62$), “Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama” ($X=4.23$, $SS=.81$) şeklindedir. Ders başlama ve bitiş saatlerinin yönetmelikçe belirlenmiş olması, zil sesi ile bu durumun duyurulması bu rolün en üst düzeyde gerçekleştirilen davranış olarak algılanmasının nedeni olabilir. Aksoy ve Işık (2008)'in çalışmasında da sonuç aynı şekilde çıkmıştır. Şişman (2004) ise araştırmasında bu boyuttaki davranışların tamamına ilişkin ağırlıklı ortalama “çoğunlukla” seçeneği şeklinde bulunmuştur.

Yöneticilerin çoğunlukla gerçekleştirdiği davranışlar; “Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme” ($X=4.09$, $SS=.87$), “Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime atılarak geçirme” ($X=3.80$, $SS=1.16$), “Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme” ($X=4.38$, $SS=.67$), “Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme” ($X=4.17$, $SS=.80$), “Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” ($X=3.85$, $SS=1.13$), “Okulun I.ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama” ($X=4.16$, $SS=.86$), “Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme” ($X=4.12$, $SS=.79$)'dir.

Yöneticilerin Arasına gerçekleştirdiği davranış, “Programla ilgili materyallerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılma” ($X=3.23$, $SS=1.26$) olarak belirlenmiştir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi;

Tablo 4.4. Yöneticilerin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Rolüne Sahip Olma Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

	<i>Her zaman</i>		<i>Çoğu zaman</i>		<i>Ara sıra</i>		<i>Çok seyrek</i>		<i>Hiçbir zaman</i>		<i>Ortalama (X)</i>	<i>Standart Sapma (SS)</i>
<i>Okul Müdürüm...</i>	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	X	SS
21. Öğrencilerin durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	34.4	86	43.6	109	12.0	30	4.4	11	5.6	14	3.96	1.09
22. Öğretim programları için öğretmenlerle görüşme	22.0	55	40.8	102	21.2	53	8.4	21	7.6	19	3.61	1.14
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ce gerektiğinde değişiklikler yapma	30.0	75	34.4	86	18.8	47	10.4	26	6.4	16	3.71	1.84
24. Sınav sonuçlarına göre özel ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	21.2	53	25.2	63	30.4	76	15.6	39	7.6	19	3.36	1.19
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	43.2	108	41.6	104	12.8	32	2.0	5	.4	1	4.25	.78
26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	39.2	98	40.0	100	19.6	49	1.2	3	-	-	4.17	.78

27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	41.2	103	44.4	111	12.8	32	1.6	4	-	-	4.25	.73
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere önemli konuları açıklama	40.4	101	41.6	104	14.0	35	2.4	6	1.6	4	4.16	.87
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	38.4	96	44.0	110	17.6	44	-	-	-	-	4.20	.72
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle temas halinde olma	28.4	71	36.4	91	25.2	63	6.0	15	4.0	10	3.79	1.04

Tablo 4.4'te Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre yöneticilerin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma düzeylerine ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Yöneticilerin her zaman gerçekleştirdiği davranışlar; "Öğrencilerin durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma" ($X=3.96$, $SS=1.09$), "Öğretim programları için öğretmenlerle görüşme" ($X=3.61$, $SS=1.14$), "Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma" ($X=3.71$, $SS=1.18$), "Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme" ($X=4.25$, $SS=.78$), "Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme" ($X=4.17$, $SS=.78$), "Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme" ($X=4.20$, $SS=.72$) şeklindedir.

Yöneticilerin çoğunlukla gerçekleştirdiği davranışlar; "Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme" ($X=4.17$, $SS=.78$), "Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere önemli konuları açıklama" ($X=4.16$, $SS=.87$), "Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle temas halinde olma" ($X=3.79$, $SS=1.04$) şeklindedir.

Yöneticilerin Arasına gerçekleştirdiği davranış, "Sınav sonuçlarına göre özel ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme" ($X=3.36$, $SS=1.19$) olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi;

Tablo 4.5. Yöneticilerin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rolüne Sahip Olma Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

	<i>Her zaman</i>		<i>Çoğu zaman</i>		<i>Ara sıra</i>		<i>Çok seyrek</i>		<i>Hiçbir zaman</i>		<i>Ortalama (X)</i>	<i>Standart Sapma (SS)</i>
<i>Okul Müdürüm...</i>	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	X	SS
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	40.8	102	48.8	122	10.4	26	-	-	-	-	4.30	.64
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlerle iltifatlarda bulunma	35.6	89	41.2	103	22.8	57	.4	1	-	-	4.12	.76
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak tebrik etme	33.2	83	43.2	108	20.0	50	2.0	5	1.6	4	4.04	.87
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi çalışmalarını düzenleme	38.8	97	46.4	116	14.4	36	.4	1	-	-	4.23	.70
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	44.0	110	43.6	109	12.0	30	.4	1	-	-	4.31	.69
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.katılma	38.8	97	46.4	116	14.4	36	.4	1	-	-	4.23	.70
37. Gazete ve dergilerde eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	41.2	103	44.4	111	12.8	32	1.6	4	-	-	4.25	.73

38.Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	30.4	76	33.2	83	23.6	59	8.4	21	4.4	11	3.76	1.10
39.Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	36.0	90	39.2	98	22.0	55	2.4	6	.4	1	4.08	.84
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	38.0	95	37.2	93	23.2	58	1.2	3	.4	1	4.11	.82

Tablo 4.5'te Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre yöneticilerin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma düzeylerine ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Yöneticilerin her zaman gerçekleştirdiği davranışlar; "Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme" ($X=4.30$, $SS=.64$), "Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi çalışmaları düzenleme" ($X=4.23$, $SS=.70$), "Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme" ($X=4.31$, $SS=.69$), "Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma)" ($X=4.23$, $SS=.70$), "Gazete ve dergilerde eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma" ($X=4.25$, $SS=.73$) şeklindedir. Etkin öğretim liderlerinin temel göstergelerinden biri öğretmenlerle iletişim süreci içerisinde bulunma diğeri de mesleki gelişimlerini desteklemeleridir (Blase ve Blase, 2000).

Aksoy ve Işık (2008), Can (2007), Çalık ve Şehitoğlu (2006), Şişman (2004) ve Celep (2004)'in araştırmalarında da okul yöneticilerinin öğretmenleri destekleme, gelişleri için faaliyetler düzenleme davranışlarının bu araştırmada olduğu gibi yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Oysa okul yöneticileri öğretmenlerle sorunlarını tartışıp panel, konferans gibi etkinliklere katılma yönünde onları desteklemelidir (Blase ve Blase, 2000).

Yöneticilerin çoğunlukla gerçekleştirdiği davranışlar; "Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlerle iltifatlarda bulunma" ($X=4.12$, $SS=.76$), "Özel çaba ve gayretlerinden

dolayı öğretmenleri yazılı olarak tebrik etme" ($X=4.04$, $SS=.87$), "Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma" ($X=3.76$, $SS=1.10$), "Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma" ($X=4.08$, $SS=.84$), "Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma" ($X=4.11$, $SS=.82$) şeklindedir. Öğretmenlerin ödüllendirilmesi okul yönetiminde yer verilmesi gereken önemli konulardan biri (Wong ve Wong, 2005) olmasına rağmen. Tonbul (2002) da ödüle ait olumsuz görüşlerin ödülün kendisine değil, yanlış uygulamalar üzerine olduğunu belirtmektedir.

Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma;

Tablo 4 6. Yöneticilerin Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Rolüne Sahip Olma Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

	<i>Her zaman</i>		<i>Çoğu zaman</i>		<i>Ara sıra</i>		<i>Çok seyrek</i>		<i>Hiçbir zaman</i>		<i>Ortalama (X)</i>	<i>Standart Sapma (SS)</i>
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	X	SS
Okul Müdürüm...												
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında " takım ruhu" oluşmasına öncülük etme.	29.6	74	42.8	107	21.6	54	4.4	11	1.6	4	3.94	.91
42. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlerle iltifatlarda bulunma	40.4	101	41.2	103	11.2	28	4.4	11	2.8	7	4.12	.96
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	47.6	119	46.4	116	5.2	13	.8	2	-	-	4.40	.62
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	35.2	88	42.8	107	17.6	44	2.8	7	1.6	4	4.07	.88
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	47.6	119	34.4	86	17.2	43	.8	2	-	-	4.28	.77
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	38.0	95	44.0	110	16.4	41	.8	2	.8	2	4.17	.78

Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.	37.2	93	36.4	91	18.8	47	5.2	13	2.4	6	4.00	.99
Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	49.2	123	40.0	100	10.8	27	-	-	-	-	4.38	.67
Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak verimliliğinde öğretimle ilgili konulara öncülük verme	39.2	98	40.8	102	12.8	32	4.4	11	2.8	7	4.09	.97
Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	47.6	119	46.4	116	5.2	13	.8	2	-	-	4.40	.62

Tablo 4.6’da Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre yöneticilerin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma düzeylerine ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Yöneticilerin her zaman gerçekleştirdiği davranışlar; “Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “ takım ruhu” oluşmasına öncülük etme” ($X=3.94$, $SS=.91$) , “Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama” ($X=4.40$, $SS=.62$), “Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama” ($X=4.28$, $SS=.77$) , “Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme” ($X=4.38$, $SS=.67$), “Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama” ($X=4.40$, $SS=.62$) şeklindedir. Takım ruhu eğitim kurumları için yaşamsal bir öneme sahip olduğu gibi gerçek bir lider, öğretmen meslektaşlarıyla yan yana yer almalıdır (Can, 2007). Okullarda takım çalışması ile karmaşık görevler başarılabılır, yeni-yaratıcı fikirler üretilebilir, kaliteli hizmet sunulup, sorunlara çözüm bulunabilir (Elma, 2004). Çağlar (2004) yirmibirinci yüzyılda okulun oluşturan öğeler arasında işbirliğine dayalı bir koordinasyonun ağırlık kazanacağını belirtmektedir.

Okulun iklimi, öğrencinin öğrenmesine etkisi açısından oldukça önemlidir. Çünkü olumlu okul iklimine sahip bir okulda personelin destekçi tutumu ve bağlılıklarıyla amaçların

gerçekleşmesi daha kolaydır. Yöneticiler çıkabilecek çatışma ve problemleri önceden görüp, uygun problem çözme tekniklerini uygulamalıdır (Çalık, 2003). Etkili okul yöneticilerinin temel görev alanlarından biri, okul-çevre ilişkilerini güçlendirmeye önem vermedir (Saritaş, 2005). Çünkü okul yöneticisi okulun içinde ve dışında pek çok insanla bireysel olarak resmi ya da gayri resmi olarak iletişim ve etkileşim içerisinde olmak zorundadır.

Yöneticilerin çoğunlukla gerçekleştirdiği davranışlar; “Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlerle iltifatlarda bulunma” ($X=4.12$, $SS=.96$), “Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma” ($X=4.07$, $SS=.88$), “Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme” ($X=4.17$, $SS=.78$), “. Eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme” ($X=4.00$, $SS=.99$), “Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme” ($X=4.09$, $SS=.97$) şeklindedir.

Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın alt problemlerinden ‘Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine ilişkin öğretmen adayı görüşlerinin, cinsiyete göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklindedir. Probleme cevap aramak için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve gruplar arasında bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>Açıklama</i>
Kadın	153	203.16	7.32				
				.196	248	.847	
Erkek	97	203.35	6.98				
						$P>.05$	Fark anlamsız

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi cinsiyeti kadın olan öğretmen adaylarının ortalama değeri, ($X=203.16$, $SS=7.32$), erkek öğretmen adaylarının ortalama değeri ise ($X=203.35$, $SS=6.98$)’dir. Yukarıdan da anlaşılacağı gibi öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t=.847$, $p>.05$).

Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın üçüncü alt problemlerinden ‘Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine ilişkin öğretmen adayı görüşlerinin öğretmen adaylarının bölümüne göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklindedir. Probleme cevap aramak için F test Anova uygulanmış ve öğretmen adaylarının bölümleri ile yöneticilerin öğretimsel liderlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.8 Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları

	<i>Bölüm</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Açıklama</i>
BÖLÜMLER	BÖTE(G1)	96	201.93	8.01			
	Sınıf (G2)Öğretmenliği	50	205.78	6.39			P<0.05
	Türkçe (G3)Öğretmenliği	35	205.62	6.33	5.716	.000	Fark anlamlı
	Rehberlik(G4)	20	206.50	6.32		G1-G2,	G1-G3
						G1-G4	G2-G5
	ELT (G5)	20	200.15	5.99		G2-G6	G3-G5
	Okul Öncesi Öğretmenliği(G6)	35	200.48	5.27		G3-G6	G4-G5
						G4-G6	

Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerine ilişkin öğretmen adayı görüşlerinde, öğretmen adaylarının bölümlerine göre 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark

olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre puan ortalamaları; BÖTE ($X = 201.93$, $SS=8.01$), sınıf öğretmenliğinin ($X= 205.78$, $SS=6.39$), türkçe öğretmenliğinin ($X= 205.62$, $SS=6.33$), rehberlik bölümündeki öğretmen adaylarının ($X = 206.50$, $SS=6.32$), İngilizce öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının (ELT) ($X= 200.15$, $SS=5.99$), okul öncesi öğretmen adaylarının ise ($X=200.48$, $SS=5.27$)'dir.

Yapılan istatistiksel analizde Okul Yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin öğretmen adayları görüşlerinde, öğretmen adaylarının bölümlerine göre gruplar arasında istatistiksel fark olduğu saptanmıştır ($F=5.716$, $p<0.05$). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Yapılan LSD testinde G1-G2, G1-G4, G1-G3, G2-G5, G2-G6, G3-G5, G3-G6, G4-G6, G4-G5 arasında istatistiksel olarak bir fark olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının %61.2'si (153) kadın, %38.8 (97)'i erkek'tir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının % 36.0'sı (90) BÖTE, %20.0'ı (50) Sınıf Öğretmenliği, %14.0'ü (35) Türkçe Öğretmenliği, %8.0'i (35) Rehberlik Bölümü, %8.0'i (20) İngilizce Öğretmenliği (ELT), %14.0'ü (20) Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğretmenlik uygulaması dersi almaktadır.

Yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen adayı görüşleri şu şekildedir: Yöneticilerin en yüksek düzeyde gösterdikleri davranışlar, "Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması" boyutunda kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya çağırma; "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" boyutunda derslerin zamanında yapılmasını sağlama; "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" boyutunda sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme; 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 etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama davranışlarıdır.

Yöneticilerin en düşük düzeyde gösterdikleri davranışlar, "Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması" boyutunda öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme; "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" boyutunda programla ilgili materyallerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılma; "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" boyutunda sınav sonuçlarına göre özel ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme; Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" boyutunda öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma; Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma" boyutunda ise eğitim- öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme davranışlarıdır.

Cinsiyet değişkenine göre ğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Okul Yöneticilerinin ğretimsel Liderliklerine ilişkin ğretmen adayı görüşlerinde, ğretmen adaylarının bölümlerine göre 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre BTE bölümünde öğretmenlik uygulamasına giden öğrenciler ile sınıf ğretmenliği ve türkçe ğretmenliği bölümleri arasında, sınıf ğretmenliği ile ingilizce ğretmenliği ve okul öncesi ğretmenliği arasında, türkçe ğretmenliği ile ingilizce ğretmenliği ve okul öncesi ğretmenliği arasında, rehberlik bölümü ile ingilizce ğretmenliği ve okul öncesi ğretmenliği bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

5.2. neriler

Çalışmanın bu bölümünde, öneriler sunulmaktadır.

- 1-Okul müdürlerinin atanmalarına esas olan yönetmelik tekrar düzenlenerek yeterlilik alanları ve asgari standartlar belirlenebilir. Müdürlerin yeterlilik alanlarına “Eğitim yönetimi ve denetimi” alanında eğitim almış olma koşulu aranabilir.
- 2- Öğretmenler ve okul müdürleri “okul yönetiminde etkili liderlik” konusunda hizmet içi eğitime tabi tutulabilir.
- 3- Müdürlerin demografik özellikleri, okulun bulunduğu evre ve okulların akademik başarıları gibi değişkenlerin de dikkate alındığı benzer bir çalışma yapılabilir.
- 4- Devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin karşılaştırılacağı benzer bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, N. (2001) "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, E. ve H. Işık. (2008). "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini". Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı: 19, ss: 235-249.
- Andersen, L. & Pigford, A., (1987) "Removing Administrative Impediments to Instructional Improvement Efforts", Theory Into Practice.
- Aydın, M. (2000). Eğitim Yönetimi. Hatipoğlu Yayıncılık, Ankara.
- Balay, R. (2003) 2000' li Yıllarda Sınıf Yönetimi. Sandal Yayınları, Ankara.
- Balcı, A. (2002). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Kuram, Uygulama ve Araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı.
- Başaran, İ. E., 1993, Eğitim Yönetimi, Kadioğlu Matbaası, 3. Basım, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1994). Eğitim Yönetimi. Turhan Kitabevi, Ankara.
- Blase, J. ve J. Blase. (2000). "Effective Instructional Leadership Teachers' Perspectives on How Principals Promote Teaching and Learning in Schools". Journal of Educational Administration.
- Bursalıoğlu, Z. (1975) "Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri: İlköğretim Okul Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma" Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Can, N. (2007). "İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği". Eğitimde Kuram ve Uygulama. 3(2): 228-244. ISSN:1304-9496. İnternet adresi: <http://eku.comu.edu.tr/index/3/2/ncan.pdf>.
- Celep, C. (2004). Dönüşümsel Liderlik. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2001). Bilgi Toplumunda İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rolü. Bolu: Doktora Tezi A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çağlar, A. (2004). Yirmibirinci Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Görüşler. (Ed: O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Dem Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2007). "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi". Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 5(1): 73-112.

- Çalık, C. ve E. T. Şehitoğlu, (2006). "Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri". MEB Dergisi. Sayı:170, ss:94-109
- Çalık, T. (2003). Yönetimde Problem Çözme Teknikleri. Ankara: Nobel Yay.
- Çelik, V. (1999). Eğitimsel Liderlik. Doğu Matbaası, Ankara
- Çelik, V. (2003) Eğitimsel Liderlik. Pegem A yayıncılık, 3.Baskı, Ankara.,
- Çetinkanat, A.C., (1988) "Örgütsel İklim ve İş Doyumu". Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çelik, V. (2007). Eğitimsel Liderlik, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Erçetin, Ş.Ş. (2000). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2000). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Eren, E.(1993). Yönetim Psikolojisi. İstanbul. İşletme Ekonomi Dizisi:
- Eren, E. (2001) Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Basım Yayım, 7. Baskı.
- Elma, C. (2004). Öğrenen Örgütlerde Takım Çalışması. (Ed: K. Demir ve C. Elma). Öğrenen Örgütler. Ankara: Sandal Yayınları.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). "İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları". Doçentlik Tezi. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi.
- Hallinger, P., Joseph, M.(1985) "Assesing the Instruactional Management Behaviour of Principals". The Elementary School Journal, Volume 86, Number 2.
- Harchar, R. L.& Hyle, A.E.(1996). Colloboratyive Power: A Grounded Theory of Administrative Instructional Leadership in the Elemantary School. Journal of the Educational Administration, Vol.34, No.3, s.28.
- İnandı,Y. ve M. Özkan. (2006). "Resmi ilköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?". Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:2, Sayı:2, ss:123-149.
- Karagözoğlu, G. (1977). İlköğretimde Teftiş Uygulamaları. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, s.192.
- Karip, E (1998). "Dönüşümcü Liderlik", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, yıl 4, sayı 16, (güz 1998)

Kuramsal Eğitimbilim, 3 (1), 66-92, 2010 www.keg.aku.edu.tr

Krug, S.E. (1992) "Instructional Leadership, School Instructional Climate, and Student Learning Outcomes" Eric Document Reproduction Service. eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED359668 (Erişim Tarihi: 10.05.2011)

Lezotte L. W., (1992), Principal Insights From Effective Schools.Education Digest, 58 (3), 14-17.

Lunenburg F. C. ve Ornstein A. C., (1996), EducationalAdministration. Concepts and Practices. Second Edition. California: WadsworthPublishing Company.

Meyer, M.J. ve R.B. Macmillan (2001) "The Principal's Role in Transition: Instructional Leadership Ain't What It Used To Be" www.ucalgary.ca/~iejll/volume5/meyer.html (Erişim Tarihi: 19.03.2011)

Özcan, Y. (2006). "İlköğretim Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Yöneticileri İçin Algıladıkları Liderlik Davranışı Arasındaki İlişki Düzeyi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özden, Y. (1988) Eğitimde Dönüşüm, Yeni Değerler ve Oluşumlar. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Özden, Y. (2000). Eğitimde Yeni Değerler. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Özdemir, S.ve F. Sezgin, 2002 "Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği" KTMÜ Sosyal Bilgiler Dergisi Sayı: III.www.manas.kg/pdf/sbd-3-16.pdf (Erişim Tarihi: 05.03.2011)

Polat, E. (1997) "İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri (Kars Örneği)" Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,İzmir

Sarıtaş, M. (2005). "Öğretmen Veli Görüşmelerinin Yönetimi". Sınıf Yönetimi. (Ed: M. Şişman ve S. Turan). Ankara: Öğreti Pegem A Yayınları.

Senge, Peter M. (2004). Beşinci Disiplin. İngilizceden Çeviren: Ayşegül İLDENİZ-Ahmet DOĞUKAN. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sergiovanni, T. J. & Robert J. S (1993). Supervision A Redefinition, United States: McGraw-Hill.

Sullivan G R.; . Harper M. V., (1997), Umut Bir Yöntem Olamaz. (Çeviren: Ayse Bilge Dicleli). Ankara: Boyner Holding Yayınları.

Supovitz, J.A. ve S.M. Poglinco (2001) "Instructional Leadership in a Standards-based Reform" Consortium for Policy Research in Education, December 2001 www.cpre.org/Publications/ac-02.pdf (Erişim Tarihi: 25.04.2011)

- ışman, M. (1997). Öğretim Liderliği. Araştırma Raporu. Eskişehir:Osmangazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- ışman, M. (2004) Öğretim Liderliği. Pegem A Yayıncılık Ankara:, 2. Baskı
- ışman, M. (2002). Öğretim Liderliği, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ahaoğlu, F., Gediklioğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 15(58), 274-298.
- anrıoğlu, A. (1988). Okul Müdürünün Etkililiği ile Morali Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- aymaz, H.(1989). Uygulamalı Okul Yönetimi. E.B.F. Yayını, Ankara.
- TDK., (2000), Türk Dil Kurumu Okul Sözlüğü. İkinci Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tıkır N. (2005) İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Gaziantep.
- Tonbul, Y. (2002). “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerine Dönük Ödüllendirme Uygulamaları Etkililiği ve Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Yaklaşımı”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, K., Buyrukcu, F. (2005)“Aday Öğretmenlerin Mesleki Beklentilerine İlişkin Görüşleri”. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:10, 2005.
- Yılmaz, E. (2010). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Etkili Okul arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wong, P.M. ve Wong, C.S. (2005). “Promotion Criteria and Satisfaction of School”. Educational Management Administration Leadership. 33(4): 423-447.

EK 1

ANKET

Değerli öğretmen adayım,

Bu anket okul stajlarınızı yaptığınız eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin “Öğretimsel Liderlik Davranışlarını” belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Anketin I. Bölümünde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. İkinci bölümde ise öğretmenlik uygulamalarınızı yaptığınız eğitim kurumlarındaki yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin maddeler bulunmaktadır. Araştırmanın istediği sonuçlara ulaşabilmesi için sizing anketi içtenlikle cevaplamanız gerekmektedir. Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Elif OSMA

Prof. Dr. Hüseyin Uzunboyulu

I. BÖLÜM

1- Cinsiyetiniz

a- Kadun

b-Erkek

2- Bölümünüz:..... (Belirtiniz)

II. Bölüm: Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışları

	<i>Her zaman</i>	<i>Çoğu zaman</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Çok seyrek</i>	<i>Hiçbir zaman</i>	<i>Ortalama (X)</i>	<i>Standart</i>	<i>Sapma (SS)</i>
Okul Müdürü...								
Okulun genel amaçlarını, öğretmen öğrencilere açıklama								
Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek								
Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme								

-
- Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma
 - Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme
 - Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma
 - Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme
 - Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme
 - Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme
 - Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme
 - Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık maliyet planı hazırlama
 - Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme
 - Okulun I.ve II. Kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama
 - Programla ilgili materyallerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılma
 - Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme
 - Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme
 - Öğrencilerin derse geçmesini ve dersi bölmesini engelleme
-

8. Derslerin zamanında
aşılatılmasını ve bitirilmesini
ağlama

9. Okuldaki zamanın çoğunu
eğitim ortamlarında gözlem
yapmak ve öğretime atılarak
eçirme

10. Okulla ilgili sorunları
örüşmek üzere öğrencilerle
anmas halinde olma

11. Öğrencilerin durumlarını
artışmak için öğretmenlerle
örüşmeler yapma

12. Öğretim programları için
öğretmenlerle görüşme

13. Sınav sonuçlarına göre
okul programını gözden
eçirme ve gerektiğinde
eğişiklikler yapma

14. Sınav sonuçlarına göre
özel ve ilgiye muhtaç olan
öğrencileri belirleme

15. Okul ve öğrencilerin başarı
durumları hakkında öğrencileri
ilgilendirme

16. Okulun başarı durumunu,
yazılı ya da sözlü olarak
öğretmenlere bildirme

17. Okul ve sınıf içindeki
davranışlarıyla üstün başarı
österen öğrencileri
düllendirme

18. Sınıf içi gözlemler
sonrasında öğretmenlere
önemli konuları açıklama

19. Sınıf içi öğretimi
değerlendirirken öğrenci
alışmalarını da gözden
eçirme

31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme

32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlerle iltifatlarda bulunma

33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak tebrik etme

34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi çalışmalarını düzenleme

35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme

36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.katılma

37. Gazete ve dergilerde eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma

38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma

39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma

40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme

41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında " takım ruhu" oluşmasına öncülük etme.

42. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlerle iltifatlarda bulunma

43. Etkili bir ğretim ve
ğrenme için gerekli düzen ve
disiplini sağlama

44. Okulda tüm öğrencilerin
ğrenebileceği ve başarılı
olabileceği inancını
yerleştirmeye alışma

45. Okulda ğrenci ve
Öğretmenlerin zevkle
alışabilecekleri fiziksel
ortamlar hazırlama

46. Öğretmen ve öğrenciler
arasında kaynaşmayı
sağlayacak sosyal faaliyetlere
nclk etme

47. Eğitim- öğretimle ilgili
yeni ve farklı görüşler ortaya
atan öğretmenleri destekleme.

48. Birey ve gruplar arası
atışmalardan okulun zarar
görmesini engelleme

49 Yapılacak işlerle ilgili
zaman ve kaynak ayırmada
ğretimle ilgili konulara
nclk verme

50. Öğrenci başarısını
artırmak için aile ve çevrenin
okula desteğini sağlama

EK 2.

Prof. Dr. Mehmet Şişman'a anketi kullanmanın izni için mail atılmış ve izin alınmıştır.

Merhaba Elif Hanımefendi

Öğretim Liderliği ölçeğimi kullanabilirsiniz. Başarılar dileğiyle. Dr. Mehmet ŞİŞMAN