



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ALGILARI**

İsmail ŞÜMÜR

Denizli-2021

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI ve EKONOMİSİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ALGILARI**

İsmail ŞÜMÜR

Danışman

Prof. Dr. Kazım ÇELİK

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı öğrencisi İsmail ŞÜMÜR tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları” başlıklı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Tezsiz Yüksek Lisans Projesi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Kazım ÇELİK

Danışman

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/..... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



İsmail ŞÜMÜR

İmza

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında rehberlik edip, bilgisini ve zamanını benden esirgemeyen, hayata bakışımı ve vizyonumu geliştiren çok kıymetli danışman hocam Prof.Dr. Kazım ÇELİK'e; Bilgi ve tecrübeleriyle bizlerin yetişmesinde büyük emeği geçen Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsündeki birbirinden değerli tüm hocalarıma; Araştırma verilerinin elde edilmesinde yardımlarını esirgemeyen, verilere ulaşma noktasında bana yardımcı olan tüm okul yöneticisi ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan ğretmen meslektaşlarıma; Ayrıca bu süreçte benden desteğini esirgemeyen, motivasyon ve enerjimi arttıran, enstitünün kapısından adım atmamı sağlayan eşime, pek değerli aileme ve tüm dostlarıma ve sevdiklerime;

Sonsuz teőekkürler...

ÖZET

Öğretmenlerin Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları

ŞÜMÜR, İsmail

Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kazım ÇELİK

Ocak 2021, 65 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Denizli ili Acıpayam ilçe merkezindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarını incelemektir. Tarama modeli ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Denizli ili Acıpayam ilçe merkezinde yer alan 8 ortaöğretim kurumunda çalışan 247 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, Denizli ili Acıpayam ilçe merkezindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan çalışmaya katılmak isteyen oransız örneklem yoluyla seçilen 143 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Öğretimsel Liderlik Ölçeği (PIRMS) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde Bağımsız örneklem t-Testi, Mann-Whitney U T testi, Kruskal Wallis H Testi analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerden lisans mezunu öğretmenlerin lehine olmak üzere yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre okul için hedefler koyma, okul hedeflerini paylaşma, öğretimi denetleme ve paylaşma, okulda görünür olmak, mesleki gelişimi desteklemek alt boyutlarında ve öğretimsel liderlik ölçeği genel puanlarının eğitim durumları arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Öğrenci başarısını takip etme, öğretime harcanan zamanı kontrol etme, öğretmenleri teşvik etme, öğrenmeyi teşvik etme alt boyutlarından alınan puanların eğitim durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Cinsiyet değişkenine bağlı olarak sonuçlara bakıldığında tüm alt boyutlar ve ölçek genelinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit görülmüştür. ($p>0,05$)

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Liderlik, Okul Müdürleri, Orta Öğretim Kurumu

İÇİNDEKİLER

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM : GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	2
1.1.2. Alt Problemler.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM :KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Liderliğin Tanımı ve Kapsamı	5
2.2. Liderlikle İlgili Bazı Yaklaşımlar	9
2.2.1. Özellikler Yaklaşımları.....	9
2.2.2. Davranışsal Yaklaşımlar	10
2.2.3. Durumsallık Yaklaşımları.....	10
2.3. Liderlik Kuramları	13
2.3.1. Transaksiyonel (İşlemsel) Liderlik	13
2.3.2. Serbest Bırakıcı (Laissez-Faire) Liderlik.....	14
2.3.3. Otokratik Liderlik	14
2.3.4. Süper Liderlik	15
2.3.5. Vizyoner Liderlik.....	15
2.3.6. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik	15
2.3.7. Karizmatik Liderlik.....	16
2.3.8. Katılımcı (Demokratik) Liderlik.....	16
2.4. Öğretimsel Liderlik	17
2.4.1. Öğretimsel Liderliği Kavramı.....	17
2.4.2. Öğretim Liderinin Özellikleri	18
2.4.3. Öğretimsel Kaynak Olarak Okul Yöneticisi	19

2.5. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları	21
2.6. Öğretimsel Liderliğin Sınırlılıkları	23
2.7. Liderlik ve Yönetim	26
2.8. Okul Yönetiminde Liderlik	27
2.9. İlgili Araştırmalar	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Evren ve Örneklem	32
3.3. Veri Toplama Aracı.....	33
3.4. Verilerin Toplanması	34
3.5. Verilerin Analizi.....	35
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	36
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	44
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	44
5.2. Öneriler	47
KAYNAKÇA.....	48
EKLER.....	52
EK 1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU	52
EK 2. ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ÖLÇEĞİ (PIRMS)	52
EK 3. ANKET UYGULAMA İZİNİ.....	55
ÖZGEÇMİŞ	56

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Kıdem Yılı ve Branşına Göre Demografik Dağılımına İlişkin Sonuçlar	32
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Kıdem Yılı ve Branşına Göre Demografik Dağılımına İlişkin Sonuçlar(devamı)	33
Tablo 3.2. Öğretimsel Liderlik Ölçeği (PIRMS) Derecelendirme Tablosu	34
Tablo 3.3. Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	34
Tablo 3.4. Normallik Dağılımına İlişkin Basıklık Çarpıklık Değerleri	35
Tablo 4.1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ve alt boyutuna ilişkin algı sonuçları	36
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçekten ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Görüşlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	37
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Daha Önce Yöneticilik Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Ölçekten ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Görüşlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	38
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Göstermiş Oldukları Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Mann Whitney U T Testi Sonuçları	39
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Göstermiş Oldukları Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	40
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Göstermiş Oldukları Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	41
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Göstermiş Oldukları Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (devamı)	42
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Göstermiş Oldukları Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Mann Whitney U T Testi Sonuçları	42
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Göstermiş Oldukları Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Mann Whitney U T Testi Sonuçları(devamı)	43

BİRİNCİ BÖLÜM : GİRİŞ

Okullar insanların eğitim kavramı ve hizmeti ile özdeşleştirdiği kurumlardır. Okulu diğer diğer kurumlardan ayıran en büyük özelliği, hammaddesinin insan olmasıdır ve onu değiştirme yeteneğidir. Okulların insan ile çalışması, onu farklılaştırma ve öğretim yapma özellikleri nedeniyle toplumun istekleri, sorunları, öğrenciler, öğretmenler, veliler ve okulda çalışan diğer personel okulun ve okul yönetiminin ilgi mihraklarını oluşturmaktadır. Bu durumda okul yönetimi yukarıdaki ilgi mihrakları bakımından ehemmiyetlidir. Okul yönetiminin ehemmiyeti, aslında yönetimin ehemmiyetinden var olmuştur, yönetimin görevi ise örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2002)

Toplum ve bireyleri istenilen yönde harekete geçirmek, onlara üst beceriler kazandırmak ve mutlu olmaları yolunda yön göstermek liderlik özelliklerini göstermekle ilişkilidir. Son yıllarda gündemden hiç düşmeyen, her geçen gün önemi ve etkinliği çok daha fazla anlaşılan kavram liderliktir.

Şüphesiz bu okul yöneticilerinin artık birer öğretim lideri olarak görülmesinin sonucudur. Bu anlayışa göre okul yöneticileri öğretimsel lider olarak, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim etkinliklerini denetlemeleri ve bu etkinlikleri geliştirici yönde etkinlikler düzenlemeleri gerekmektedir. Çünkü öğrenci başarısını iyileştirmeye aracılık eden denetim sürecinin özellikle sınıf içindeki denetimi kaçınılmaz görülmüştür (Aydın, 2014).

Bu araştırmada; Denizli Acıpayam ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının ilişkin algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Yakın geçmişte, okul yöneticisi ya da müdürü yerine çoğunlukla eğitim liderliği, okul liderliği ve öğretim liderliği gibi kavramların sıklıkla telaffuz edildiği duyulmaktadır ve okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik programlara bir esas oluşturmak üzere bazı standartların belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Bu durum, okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolünü gerçekleştirebilmesinin gün geçtikçe daha da önemsendiğini göstermektedir ki zaten okul müdürleri çoğu zaman, ilk ve önde gelen rollerinin okulun öğretim liderliği olduğunu söylemektedirler. Bu söz, müdürün öğretmeye odaklandığı anlamına gelmekte olup öğretim liderliğinin amacı da zaten öğretimi sürdürmektir (Bergman, 1998).

Bu bağlamda öğretim liderliğinin diğer liderlik kavramlarından ayıran en önemli özelliği okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Buna göre öğretim liderliği, okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgilenilmesini gereksinmektedir ve okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir.

Bu noktadan hareketle aşağıda yer alan problem cümlesine ve bağlamında yer alan alt problemlere cevap aranmıştır.

Denizli ili Acıpayam ilçe merkezindeki okullarda çalışan öğretmenler okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını nasıl algılamaktadır?

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Öğretmenler okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını nasıl algılamaktadır?” sorusu şeklinde oluşturulmuştur.

1.1.2. Alt Problemler

Denizli ili Acıpayam ilçe merkezinde yer alan orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin

1. Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin algıları alt boyutları olan
 - a. Okul için hedefler koyma,
 - b. Okul hedeflerini paylaşma,
 - c. Öğretimi denetleme ve değerlendirme,
 - d. Öğrenci başarısını takip etme,
 - e. Öğrenime harcanan zamanı kontrol etme,
 - f. Okulda görünür olmak,
 - g. Öğretmenleri teşvik etmek,
 - h. Mesleki gelişimi destekleme,
 - i. Öğrenmeyi teşvik etme ilişkin görüşleri nedir?
2. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik ve alt boyutlarıyla ilgili öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri onların,
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Branşlarına,
 - c. Cinsiyet ve Kıdem yılına göre değişmekte midir?

3. Okul müdürlerinin Öğrenmeyi teşvik etme ve Öğretmenleri teşvik etme öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak değişmekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; Denizli ili Acıpayam ilçe merkezindeki orta öğretim kurumalarında çalışan öğretmenlerinin yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri ile öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişki araştırmak ve öğretmenlerin beklentileri ve algılarını ortaya çıkarmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde modern liderlik modelleri içerisinde, okulla ilgili bir model olan öğretimsel liderliğin önemi vurgulanmakta olup her okul yöneticisinin öğretimsel liderlik vasıflarına sahip olmasıyla eğitim-öğretim sürecini daha verimli yönetebileceği üzerinde durulmaktadır. Bu konuda günümüzde okul yöneticisinin MEB'in eğitim politikasına yönelik görevini yerine getirebilmesi için belirli yeterlikler ve özellikler taşıması gerektiği; liderlik özellikleri gösteren yöneticinin okulunu daha etkili yöneteceği; günümüzde mevzuat, prosedür ve rutin işler döneminin geride kalmasıyla 2000'li yılların okul yöneticisine yeni bir soluk gerektiği; yeni okulların oldukça esnek bir yapıya sahip olması nedeniyle okul yöneticisinin geleneksel yönetim anlayışıyla bu yeni değişime uyum sağlamasının mümkün olmayacağı; yeni okulun, örgütsel öğrenme kültürüne dayalı yeni bir kültür gerektirdiği öğretimsel liderlikle ilgili bilinen gerçeklerdir.

Yöneticilerin ve yönetici yardımcılarının öğretimsel liderlikten ne algıladıklarını ortaya koyarak öğretimsel liderliği sağlamalarında karşılaşılan sorunların üzerinde düşünme, irdeleme fırsatı sağlayacağı, öğretmenlerin yönetimin öğretimsel liderliğinden ne algıladıklarını ortaya koyacağı, böylece, sorunlara çözüm önerileri getirilerek yöneticilere, kurumlara, öğretmenlere kolaylık ve kaynak oluşturabileceğinden önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme aracındaki soruları içtenlikle ve objektif bir şekilde cevaplamışlardır. Sorulara verilen cevaplar ankete katılan öğretmenlerin gerçek

görüşleridir. Anket sorularına öğretmenlerin verdiği cevaplar var olan durumu olduğu gibi aksettirmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında Denizli ile Acıpayam ilçe merkezindeki orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.
- Bu araştırma veri toplama aracında yer alan maddeler ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, örnekleme dahil edilen öğretmenlerin veri toplama aracındaki maddelere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan tanımlara şu şekilde yer verilebilir:

İlköğretim Birinci Kademe: Denizli ili Acıpayam ilçe merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim kurumlarının ilk dört yıllık eğitimini veren okulları kapsamaktadır.

İlköğretim ikinci kademe: Denizli ili Acıpayam ilçe merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim kurumlarının ikinci dört yıllık eğitimini veren okulları kapsamaktadır.

Ortaöğretim: Denizli ili Acıpayam ilçe merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı dört yıllık lise eğitim resmi kurumları kapsamaktadır.

Lider: İzleyeni olan kişidir. Bu çalışmada okul müdürü yerine kullanılmıştır.

Öğretimsel Liderlik: Öğretimsel liderlik, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır.

İKİNCİ BÖLÜM :KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Liderliğin Tanımı ve Kapsamı

Bu bölüm lider ve liderlik ile ilgili tanımları, lider ile yönetici arasında bulunan farkları, liderlik ile ilgili kuramsal yaklaşımlar (liderlik kuramları) ve liderlik türlerini kapsamaktadır.

Paksoy (2002), liderliğin, etkiye uğratmak, kılavuzluk etmek, aktif bir etkinlik olduğunu savunmaktadır. Robbins'e (1994) göre liderlik, hedefleri gerçekleştirebilmek adına bir grup içerisinde bulunan insanları etkileyebilme becerisidir. Sabuncuoğlu ve Tüz'e (2001) göre liderlik, belirlenen hedefleri gerçekleştirebilmek adına örgütte bulunan kişileri, eyleme yöneltme işidir. Başaran (1998), liderliğin, astların sahip oldukları güçlerini ortaya çıkarabilmeleri için gerekli ortamı oluşturmak, problemleri çözmek, gelişmelerine olanak sağlamak ve onlar için birer rehber olmak olduğunu belirtmiştir.

Bodla ve Nawaz'a (2010) göre ise, örgütün sahip olduğu amaçları gerçekleştirmek için örgütte bulunan insanları etkilemeye ilişkin bir süreçtir. En bilinen şekliyle liderlik, bireyleri belirli hedefler doğrultusunda etkileyebilme ve bu hedefleri gerçekleştirebilmek adına eyleme geçirme gücüdür. Lider olan kişi, bir insan topluluğunun olduğu yerde olur. İnsan topluluğunun olmadığı yerde liderlik olgusunun olduğu söylenemez. Liderlik ile ilgili yapılan tanımlarda belirtilen başlıca noktalar şunlardır;

- Bireysel özelliklerden dolayı gelen yetenek,
- Sonuca bağlama ve tatbik edebilme yeteneği
- Grubu yönlendirme ve grup içerisinde uyum ve düzeni oluşturma,
- Belirlenen hedeflere ulaşabilmek için grupta bulunan insanları yönlendirebilme,
- Grup ile kişinin arasında bulunan etkileme işi, arasındaki etkileşim süreci,
- Mevcut bulunan hedef, kural vb başka bir duruma getirebilme gücü (Şişman, 2014).

İnsan varsa lider de vardır. Diğer bir deyişle, insanlık var olduğundan beri liderlik de var olmaktadır (Ceylan, 1997). Birçok sosyal bilim liderlik kavramı ile yakından ilişkilidir, ancak yukarıda belirtilenin aksine, sosyal bilimciler tarafından liderlik için ortak bir algı

yoktur. Bir nesneye bir başka bakış açısıyla yaklaşıldığında diğer özellikleri fark edilir. 7 Liderlik olgusu için de aynı şey geçerlidir. Bir başka bakış açısından bakıldığında, değişik şekillerde tanımlanır. Farklı ülkeler tarafından bakıldığında ise başka liderlik tanımlarından bahsedilebilir. Mesela, liderlik, kimi kültürlere göre izleyenlerin kendisinden korktuğu için korku ifade ederken, bazı kültürlerde ise, izleyenlerine cesaret veren, motive eden birisi, ümit olarak algılanabilir (Şişman, 2014).

Aynı şekilde, bazı örgütlerde bulunan kişiler yetki sahibi olmadıkları halde diğer kişiler üzerinde zaman zaman kullandıkları etkileme gücüne sahip olurken, bazıları ise yetkileri olmalarına rağmen, sahip oldukları yetkileri kullanamazlar. Ya da, bir durumda liderlik yapan kişinin, başka bir durumda liderlik yapamıyor olması, liderliğin salt konuma, tutuma, ve kişisel özelliklere göre değil, durumun özelliklerine göre değişebileceğini de göstermiştir. Bu durum da, liderlik kavramının açıklanmasını zor olduğunu göstermektedir (Aydın, 2007).

Liderin, yapmış olduğu eylemler, bireysel özelliklerinden daha önemlidir. Bu nedenle, lider davranışları üzerine odaklanmak gerekmektedir. İnsan yönlendirilmeye ihtiyaç duyan bir varlıktır. Bu ihtiyacı da liderlik kavramına anlam kazandırır. Özünde etkileme vardır. Ve bunu sağlayan yönetici lider olarak nitelendirilmelidir (Aydın, 2010). Diğer bir deyişle, liderliğin, başlıca görevleri arasında etkileme ve eşgüdüm bulunmaktadır. Grupta bulunan kişilerin davranışlarını anlamak ve onları hedeflerin gerçekleştirilmesi doğrultusunda etkilemek etkili bir yönetsel liderlik gerektirir.

Lider olan kişi belirlenen hedeflere yönelik olmalı ve bu hedefler doğrultusunda hareket etmelidir. Hedefleri kabul edilebilir biçimde işlemelidir. Bu da, katılmayı sağlayan demokratik bir yapıya sahip olan eğitim örgütlerinde, demokratik lider olma özelliğini taşımaktadır (Küçükali, 2010). O halde liderlik, belirli koşullar altında, bireysel veya grup hedeflerini tayin etme, hedeflerin amacına ulaşması için, bireyin eylemlerini kendi isteğiyle etkileme ve yönlendirmesidir. Liderlik, liderin yapmış olduğu eylemlere ilişkin bir süreçtir. Lider ise, izleyenlerini tayin edilen hedefleri gerçekleştirmeye yönelik eyleme geçiren ve etkileyen kişidir (Bakan, 2009).

Liderlik konusu ile ilgili çalışma yapan Deering, Dilts ve Russell (2003) başarılı liderlerin ve örgütlerin belirttiği üzere liderliğin dokuz adet ilkesinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu ilkeler şu şekildedir; Zayıf belirtileri önceden sezme, saptama: Liderler ve örgütlerin, henüz gerçekleşmeden, güncel konu ve modellerin farkında olmak için güç algılanan, çözümü zor 8 durumları yorumlama ve önceden sezmeleri gerekmektedir Bu

önsezi, iletişim için açık bir ortam oluşturarak, zayıf uyarılara tepki vermeyi ve saptamayı kapsar.

Zihinsel beceriyi geliştirme: Etkili örgütler, saptadıkları çeşitli belirtilere cevap verebilmek için, esnekliğe sahip olmalıdırlar. Bu durum, değişen çevreye esnek bir şekilde cevap verebilmek için onları yetkilendirir ve insanları yeni fikirlerini ifade edebilmeleri için cesaretlendirmeyi gerektirir.

Kaynak sağlama: Başarılı olmak için, liderler yeni koşullara hızlı bir şekilde cevap verebilmek için yeterince katı olmayan örgütler yaratmaları gerekmektedir. Bu durum, geleceğin getirmiş olduğu fırsat ve tehditlere cevap olarak, analiz etmek, planlamak ve harekete geçmek için gerekli kaynakların birkaç düzeyinin uyuşmasını, sıralanmasını içermektedir. Somutlaştırma yoluyla liderlik etme: Etkili bir örgütsel kültürde, insanların davranışları örgütün misyon, vizyon ve değerlerinin dışavurumudur. Tüm kademelerdeki insanlar ortak bir amaç için bir araya gelmişlerdir ve o amaca ulaşmak için çalışırlar.

İlişki yoluyla görevlendirme: Yüksek performans gösteren örgütlerde, liderler, ortak bir vizyonu ve değeri paylaşmak için insanlara yardım ederek, kendi kendini organize edebilmeyi cesaretlendirir ve grup üyeleri arasında işbirliği, güven ve uyumu sağlamak için çalışırlar.

Eyleme geçebilecek kültürler oluşturma: Etkili örgütler, insanların liderlik yeteneklerini geliştirmelerini teşvik ederek, kısa, orta ve uzun vadede yapmak için, onların becerilerini en uygun hale getirebilmelidirler. Tüm kademelerde bulunan insanlar, proaktif olabilmek için desteklenir ve başarılı olmak için inisiyatif kullanma birçok katılımcıya yapılır. 80:20 liderliği: Etkili olmak için, örgütler ve bireyler, örgütü ileriye taşıyacak olan maksimum faydaya sahip olan temel noktaları bulmaya ihtiyaç duyarlar. Bu durum, tüm kademelerde bulunan kişilerin temel sorumluluklarını anlamayı ve önceden hareket ederek önceliklerini oluşturmayı gerekli kılar.

Hazır olma, ateşleme ve amaç belirleme: Başarmak ve hayatta kalmak için, günümüz örgütlerinin önetkin (proaktif) ve yenilikçi olmaya ihtiyaçları vardır. Bu durum, hızlı bir şekilde harekete geçebilme ve geri dönütleri kullanma kabiliyetini içermektedir.

Kararlı takip etme, izleme: Etkili örgütlerin, örgüt hedeflerine odaklanmaya ve bu hedeflere maksimum seviyede ulaşmaya gereksinimleri vardır. Örgüt üyelerinin tümünün, kurumun değerlerini nasıl oluşturduğu ve kişisel motivasyon, kurumdaki rolleri ile örgütün misyon ve vizyonu arasında bulunan güçlü ilişki hakkında açık olmaları gerekmektedir.

Liderlik üzerine yapılan çalışmalarda da görülen şudur ki; liderlik grup faaliyetlerinin merkezinde bulunmaktadır. Grupta bulunan kişilerin kendilerinden beklenenden daha fazlasını yapabilmeye yöneltmek liderlik olarak tanımlanabilir (Bozkurt ve Göral, 2013). Diğer bir deyişle, liderlik olgusu, lider ile grup arasındaki etkileşimdir. Eğer bir kişi grubun hedeflerini belirleyerek onların gerçekleştirilmesini sağlıyor, grubun ihtiyaçlarını karşılayarak varlığını sürdürmesine olanak sağlıyorsa liderlik yapıyor denilebilir. Liderlikte izleyenlerin güdülenmeleri etkililik ile ilişkilidir.

Lider grup üzerinde etkileme gücüne sahiptir. Etkili lider, izleyenlerini harekete geçirerek, o yönde davranmaları konusunda güdüler. Kendisi de grubun bir parçası olduğu için, ortak amaçları gerçekleştirmek için kolaylaştırıcı etkileşim yollarının geliştirilmesini sağlar. Grupla etkileşim içinde olan lider, otoritesi grubun içinden geliyorsa “doğal lider”, otoritesi grubun dışından geliyorsa “atanan lider” olarak tanımlanır. Doğal liderler, güçlü ve üstün olma özellikleri sayesinde lider olabildikleri için atanan liderlere kıyasla daha otoriterdir. Atanan liderler ise, kendilerini konumlarında güvende hissettikleri için daha demokratik bir tutum izlerler (Aydın, 2010).

Çağımızda da liderlik kavramı, özetle, belirlenen hedeflere ulaşmak için düzenli ve bilinçli olarak bir grupta bulunan insanları etkileme gücü olarak tanımlanmaktadır. Lider, insanları sadece etkilemekle kalmaz, onlara güven vererek motive eder. Bundan dolayı, iyi bir lider, etkili, öngörülü olması ve kurallara uygun davranması dışında her koşulda çalışanların kendilerini geliştirmelerine ve güven duygularını artırmalarına olanak sağlamalıdır. Liderin başlıca özelliği, öngörülü, dürüst olması, başka kişilere değer vermesi, düşüncelerini önemsemesi ve vizyoner kişiliğinin ön planda olmasıdır. Lider en önce kendine güvenmeli, gerektiğinde çalışanlarının fikirlerine başvurarak onları örgütün hedefleri doğrultusunda yönlendirmeli, yeniliğe açık ve net olmalı verdiği sözleri yerine getirebilmelidir (Önen ve Kanayran, 2015).

Liderlik kavramı, hem içerik olarak hem de anlam olarak toplumsal değişimlerden dolayı sürekli değişime uğramıştır. Gereksinimlerden kaynaklanan bu değişimler, lider özelliklerinin değişmesini de beraberinde getirmektedir. Toplumsal hayatın gitgide karmaşık hale gelmesi, farklı hedefleri olan bireyleri ortak bir amaç için bir arada tutan liderin özelliklerinin değişmesinin ve gelişmesinin gerekli olduğunu gösterir (Özkan, 2016).

Bu değişen dünyada liderler, değişim sonucu oluşan sorunlarla başa çıkabilmek için insanların gereksinimlerine, duygu ve inançlarına karşı duyarlı olarak, onlara yol gösterici olmalıdırlar. Liderlik, insanlara efendilik etmek değil, hizmet etmektir (Şişman, 2014).

Bunlara ek olarak ise, çalışanlarının vizyon sahibi olmasını sağlama ve onları sürekli geliştirme liderde bulunması gereken özellikler bütününe bir parçası olarak nitelendirilebilir (Keşan ve Kaya, 10 2011). Örgüt ile çalışan arasındaki dengeyi sağlayarak, çalışanların etkililiğinin artmasını sağlamak da liderlik özelliklerindedir (Çetin, Giderler ve Güler, 2017).

Yukarıda verilen tanımlardan da açıkça görüldüğü üzere liderlik; içinde insan olan tüm örgütsel yapılar için son derece önemli bir yere sahiptir. Örgütsel yapıların, hangi hedefleri belirleyeceklerini, bu hedefleri gerçekleştirirken kime hangi görevin verileceğini belirlemede liderlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Liderlerin, bu durumlarda alacağı kararlar, sergiledikleri tutum, davranış ve tercihleri, örgütün başarısını, ilerlemesini, sorunlarını vb. etkileyecektir (Arklan, 2010). Ancak, liderlik ile ilgili belirtilen ifadeler her ne olursa olsun, içerisinde bulunduğu birey ve kurumlara fayda sağlayan bir olgu olduğu açıkça görülmektedir (Çetin ve Beceren, 2007). Bu durumda, lider olan her bireyin aynı zamanda bir yönetici olduğunu söyleyebiliriz. Fakat, yönetici olan birey her zaman bir lider olmayabilir.

2.2. Liderlikle İlgili Bazı Yaklaşımlar

Liderlik ile ilgili alan yazın taraması yapıldığında, liderliği oluşturan etkenler hakkında farklı yaklaşımların bulunduğu görülmektedir. Kimi araştırmacı liderliğin doğuştan geldiğini savunurken, kimi araştırmacı ise liderlik özelliklerinin eğitimle geliştirilebileceğini ileri sürmüştür (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Her bir yaklaşım, liderlik kavramını değişik açılardan tanımlamış ve farklı nitelikleri üzerinde durmuştur (Anıl ve Sarpkaya, 2014). Örneğin, özellik kuramında kişisel özellikler söz konusuysen, durumsal kuram liderin içinde bulunduğu koşulları öne çıkarır. Böyle bir durum liderlik ile ilgili yapılan tanımlamaların farklı olmasına sebep olmuştur. Hangi koşulda olursa olsun liderliğin ancak lider ile önem kazandığı yadsınamaz bir gerçektir (Kıral ve Aksoy, 2018).

2.2.1. Özellikler Yaklaşımları

Bu kuram, liderlik özelliklerinin yaradılıştan geldiğini savunur. Daha sonradan kazanılmayan bir özellik olduğu için, bu tarz insanlar her ortamda lider olarak ortaya çıkmaktadırlar. Yapılan araştırmalar sonucu, bu tarz liderler, olgunluk, güven duygusu verme, öngörülü olma, dürüst olma gibi özelliklere sahiptirler. Grup içerisinde bu özelliklere sahip 12 kişiler ayırt edilebilirse, gruplara öncülük edecek kişileri yetiştirmek de

kolaylaşacaktır (Dağ ve Göktürk, 2014). 1950’li yıllardan önce yapılan araştırmalar, başarılı olan ve olmayan liderlerde bulunan bireysel özelliklerin ne olduğunu öğrenmeyi amaçlamıştır. O dönemde yapılan araştırmalarda, lider sayılan kişilerin kişilik özelliklerini ifade edebilme son derece önemlidir. Fakat, liderlik sürecini yalnızca lider olarak araştırmak, eleştirilmiştir.

2.2.2. Davranışsal Yaklaşımlar

Davranışsal kuramda, lider davranışları incelenmelidir. Özellikler kuramının savunmuş olduğunun aksine, liderin sonradan liderlik özelliklerini kazanabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu kuram ile ilgili iki önemli çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar Ohio State University ile Michigan University’ de yapılmıştır (Dağ ve Göktürk, 2014). 1945 yılında yapılmış olan “Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları”, lider olgusunun nasıl ifade edildiğini amaçlamış olan bir çalışmadır. Bahsi geçen bir diğer çalışma “Michigan Üniversitesi Liderlik Tiplemesi” ise 1947 yılında yapılmış ve bu çalışmada etkililik, iş doyumunu, devam etmeme durumu, güdüleme vb. ölçütler kullanılmıştır (Çetin ve Beceren, 2007).

2.2.3. Durumsallık Yaklaşımları

Bu kurama göre, her koşulda uygulanabilen bir liderlik türü yoktur. Diğer bir deyişle, durumsal liderlik yaklaşımına göre, liderler var olan sorunun çözümüne ilişkin yeni davranışlar gösterirler. Bu davranışlar da önceden bilinemez (Dağ ve Göktürk, 2014). 13 Liderlik duruma göre farklılık göstermektedir. Durumsal yaklaşıma göre, liderler farklı özelliklere sahiptir (Özkan, 2016). Liderliğin sadece “doğru şeyi yapmak” değil, “doğru şeyi doğru zamanda yapmak” olduğunu unutmamak gerekir. Bir yaklaşımın geçmişte işe yaramış olması, her koşulda işe yarayabileceğini göstermez.

Her bir yeni durum, benzersiz koşul ve özellikleri kapsar. Her durumu kendi bulunduğu koşullarını, yararlarını baz alarak değerlendirmek ve buna göre davranmak son derece önemlidir. Bu sebepten dolayı, esneklik, etkililik ve uyarlanabilirlik modellerinde tekrar eden temalardır (Dowsett, 2006). Durumsallık kuramları arasında, “Fiedler’in Durumsallık Kuramı”, “Hersey ve Blanchard’ın Durumsal Liderlik Kuramı”, “House’ın Yol-Amaç Kuramı”, “Vroom ve Yetton’un Normatif Katılım Kuramı” ve “Reddi’nin Üç Boyutlu Liderlik Kuramı” bulunmaktadır.

Fiedler'in Durumsallık Kuramı son yirmi yıldan bu yana en çok gelişen liderlik kuramları olumsuzluk ve durumsallık kuramları olmuştur. Bu teorilerin hemen hemen hepsi lider davranışlarının etkilerini nasıl arttırdığı ya da azalttığı ile ilgilidir. Fiedler'in durumsallık yaklaşımı dışındaki bütün durumsal yaklaşımlar, kişisel özellik ya da yetkiden ziyade liderliğin davranışsal taraflarını vurgulamaktadır. Fiedler'in bu modelinde, liderin en az tercih edilen çalışma arkadaşı puanlaması ve liderin ne kadar etkili olduğu, liderin bulunduğu ortamın uygunluğuna bağlıdır.

Fiedler uygunluğu, astları üzerinde kurabildiği lider kontrolü şeklinde tanımlamaktadır. Lider üye ilişkisi iyi olduğu zaman, koşullar son derece elverişlidir, liderin önemli ölçüde yetkisi bulunmaktadır ve görev çok iyi yapılandırılmıştır. Fiedler'e göre, durumsal elverişliliğin en önemli belirleyicisinin lider üye ilişkisinin olmasıdır. Fiedler'in teorisine göre, koşullar elverişli olsa da olmasa da düşük LPC (en az tercih edilen çalışma arkadaşı) puanlı liderler, yüksek LPC (en az tercih edilen çalışma arkadaşı) puanlı liderlerden daha etkili olacaktır. Diğer taraftan, koşullar orta derecede elverişli ise, yüksek LPC (en az tercih edilen çalışma arkadaşı) liderler, düşük LPC (en az tercih edilen çalışma arkadaşı) liderlerden daha etkili olacaklardır (Yukl, 1982).

Özetleyecek olursak, Fiedler'in bu kuramında örgütün etkili olması, sergilenen liderlik davranışları ile örgütte bulunan bireylerin lidere tanımış oldukları denetim hakkı bakımından değişkenlik gösterir. En az yeğlenen iş arkadaşı ölçeğini de, liderin sahip olduğu liderlik stiline iş eğilimli ya da çalışan eğilimli olup olmadığını belirlemek amaçlı geliştirmiştir (Robbins ve Timothy, 2012) Kuramda bahsedilen iki liderlik davranışı ise, "görev davranışı" ve "ilişki davranışı"dır (Yukl, 1982).

Astların olgunluk seviyeleri düşükse, görev yönelimli davranış ön plana çıkmaktadır. Çünkü lideri izleyenler kendilerine verilen görevleri yerine getirmede yeterli beceriye sahip olmadıkları için, lider hedefleri belirlemek, astları takip ve kontrol etmek zorundadır. Ancak astların olgunluk seviyesi yüksek ise, lider ilişki davranışını ön planda tutar (Aydın, 2010). Çünkü astlar kendilerine verilen görevleri yerine getirmede yeterli beceriye sahiptirler. Lider görev davranışından çok ilişki yönelimli davranışı sergileme eğilimindedir.

House'un Yol-Amaç Kuramı Yol-Amaç Kuramı, liderin davranışının astların iş doyumunu ve motivasyonunu nasıl etkilediğini açıklamak için geliştirilmiştir. Eğer örgütte bulunan bireyler ya da iş grubunda bulunan kişiler eğitmenlik, rehberlik ve göreve teşvik etme özelliklerini astlarına sağlamazsa lider olan kişi sağlamalıdır. Bu kuramın liderlik

davranışları dört kategoride belirtilmiştir. Bu davranışlar; destekleyici, yol gösterici, katılımcı ve başarı odaklı şeklindedir.

Destekleyici liderlik davranışında, lider olan kişi yapılacak işin negatif taraflarını azaltmak için anlayışlı ve destekleyici davranarak iş doyumunu ve motivasyonu arttırmayı hedefler. Yol gösterici liderlik davranışında, iş tanımında belirsizlik olduğu durumlarda, lider olan kişi bu durumu açıklığa kavuşturarak motivasyonu artırır. Katılımcı liderlik davranışında, astlar, hedefler, planlar ve prosedürler hakkında karar alma süreçlerine dahil olurlar. Başarı odaklı liderlik davranışında ise, güç hedeflere ulaşmak için kendi sınırlarını zorlamaları gerekliliği vurgulanır (Yukl, 1982).

Vroom ve Yetton'un Normatif Katılım Kuramı Vroom ve Yetton'un kuramı, bir liderin karar vermedeki davranışının, kararın niteliğini ve astların kararı kabul edişlerini nasıl etkilediğinin bir analizine dayanmaktadır. Yüksek nitelikli bir karar, en uygun alternatif seçildiğinde oluşur. Kararı kabul etmede ise, kararın etkili bir şekilde yerine getirilmesi için astların örgüte olan bağlılık derecesi söz konusudur. Bu kuramda, iki çeşit otokratik karar, astlarına bireysel olarak danışma ve grup olarak danışma, bir de grup kararı bulunmaktadır (Yukl, 1982).

Buna göre;

Otokratik 1 : Lider kendi sahip olduğu bilgi dahilinde karar alır.

Otokratik 2 : Lider izleyenlerinin sahip olduğu bilgileri edinerek kararı yine kendi alır.

Danışma 1 : Lider, problemin çözümünde izleyenlerin düşüncelerini bireysel olarak alarak, kendi karar verir.

Danışma 2 : Lider, problemin çözümünde izleyenlerin düşüncelerini grup olarak alarak, yine kendi karar verir.

Grup Kararı : Lider, problemi izleyenlerine aktarır ve çözümde izleyenlerinin düşüncelerini alarak, kararı grup ile alır (Çolak, 2015).

Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı, Reddin'den önce liderlik, "görev" ve "ilişki" olmak üzere iki boyut ile açıklanmıştır. Ancak Reddin, bu boyutlara "etkililik" boyutunu ilave etmiştir (Aydın,2010). Reddin, liderin davranış stiline ve kendini bulduğu konuma diğer bir deyişle liderin bulunduğu konuma odaklanır. İkiye bölmeli her bir boyut, Reddin'in davranış stili olarak adlandırdığı dört anahtar sözcüğü belirtmesine yol açar.

1. düşük görev-düşük ilişki,
2. yüksek görev-düşük ilişki,

3. düşük görev-yüksek ilişki,
4. yüksek görev-yüksek ilişki şeklindedir.

Her bir anahtar sözcük, duruma bağlı olarak, daha çok etkili ya da daha az etkili olarak görülmektedir (Cummings, 1971). Sonuç olarak, liderlik yaklaşımlarının asıl amacı, lideri tanımlamaktır. Özellikler yaklaşımında, lider, kişisel özellikleri ile ön planda tutulurken, aynı kişisel özellikleri olmasına rağmen lider olamamış kişilerden yola çıkılarak, sadece kişisel özelliklerin değil bireylerin davranışlarının da ele alınması gerekliliği davranışsal yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Liderin, farklı koşullarda farklı davranışlar sergilemesi sonucunda da hangi davranışın daha verimli olacağına karar verilmesi gerekliliği ortaya çıkmış ve sonuç olarak durumsallık yaklaşımı kabul görmüştür (Bakan, 2009).

2.3. Liderlik Kuramları

İnsanlar günlük hayatlarında karşılarına çıkan sorunlara çözüm bulmaya çabalamaktadırlar. Sahip oldukları merak duygusunun çözüm bulmada son derece mühim olduğu görülmektedir. İnsanların çözüm üretmedeki bu hissi, liderlik davranışlarını ortaya 16 çıkarmak için de kullanılmaktadır. Bu sebepten dolayı, liderlik ile ilgili çalışmalarda devamlı yeni kavramlar ortaya çıkmaktadır. Liderlik ile ilgili üretilen bu yeni kavramlar, insanoğlunun keşfetmeye ve anlamaya olan merak duygusunun etkileridir (Özkan, 2016). Geçtiğimiz yüzyılda liderlik alanında birçok araştırma yapılmış ve birçok liderlik türü keşfedilmiştir. Keşfedilen bu yeni liderlik türlerinde, liderliğin grupla iç içe ve hayatlarını şekillendirecek düzeyde etkileşim içinde olması gerekliliği vurgulanmış, liderin dış etkenlerden sıyrılarak çalışanlara karşı sorumluluğu olduğu düşünülmüştür (Şentürk ve Coşkun, 2018).

Liderlik türlerindeki bilinen tarzların yeterli olmadığı yönetim alanında yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkmış ve bu sebepten dolayı yeni liderlik türleri geliştirilmiştir. Geliştirilen bu yeni liderlik teorileri daha önce çok da önemsenmeyen liderlik sürecinin farklı taraflarını ele almıştır. Böylelikle, lider ile izleyen arasındaki ilişkinin boyutu ortaya çıkan en önemli farklılık olarak, çalışmaların ana çerçevesini oluşturmuştur (Bozkurt ve Göral, 2013).

2.3.1. Transaksiyonel (İşlemsel) Liderlik

İşlemsel liderlerin önemli özelliklerinden birkaçı, çalışanlarının sosyal gereksinimlerini karşılayarak ve ödüllendirerek, etkililiğini artırmaya çalışmalarıdır.

Genellikle, geçmişte bulunan pozitif ve faydalı etkinlikleri devam ettirerek, bu etkinlikleri daha sonra devralacak kişilere faydalı hizmetlerde bulunmaya çalışmaktadırlar (Bozkurt ve Göral, 2013).

Bazı araştırmacılar bu liderlik türünün “serbest bırakıcı liderlik” ile benzerlik gösterdiği kanısındadırlar. Bunun sebebi ise, işlemsel liderlerin de serbest bırakan liderler gibi, grupta bulunan izleyenlerini hedeflere ulaşmak adına yapılması gereken işleri yapabilmek için tamamiyle kendi düşünceleri ve iradelerine göre davranmalarına izin vermiş olmalarıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

2.3.2. Serbest Bırakıcı (Laissez-Faire) Liderlik

Serbest Bırakıcı (Laissez-Faire) Liderlik Serbest bırakıcı liderlik türünde, lider grup üyelerine kaynak sağlar. Böylelikle grup üyeleri, kendilerinin gelişmesini sağlayıp sorunlara en uygun olan çözümü üretme konusunda güdülenmişlerdir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Lider, örgütün geleceği için önemli olan sorumlulukları örgüt üyelerine bırakırken, örgüt üyeleri arasında bu sorumluluğu alacak özelliklerde ve yeterlilikte kişilerin olması gerekmektedir (Önen ve Kanayran, 2015). Grupta bulunan kişilerin, bireye özgü olan meyilli olduğu durumları ve yaratıcı olma yeteneklerini canlandırırken, karar alma durumlarında da inisiyatif kullanabildiklerini ortaya koymaktadır. (Çetin ve Beceren, 2007)

2.3.3. Otokratik Liderlik

Günümüzde sıklıkla karşılaşılan karar alma yetkisinin sadece lidere ait olduğu eski bir liderlik türüdür. Otokratik ve bürokratik toplumlarda, örgütteki kişilerin aradığı bir liderlik türü olan otokratik lider, daha bağımsız hareket edebilir, etkili ve hızlı kararlar alabilir. Ancak, liderin bencil davranması, grup üyelerine söz hakkı tanımaması gibi etkenler grup üyelerinin motivasyonunun ve yaratıcılığının azalmasına sebep olabilmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Yönetme, karar alma, aldığı kararları hayata geçirme yetkisi otokratik lidere aittir (Önen ve Kanayran, 2015). Tüm yetkileri kendinde toplayan bir liderlik türünün verimli ve düzgün işleyen bir grup çalışması gerçekleştirebilmesi pek de mümkün gözükmemektedir (Arklan, 2010). Bu nedenle günümüzde bu liderlik türünün uygulanması sonucunda çok verim alınamayacağı düşünülebilir.

2.3.4. Süper Liderlik

Süper liderlik kavramı, öğretimsel ve dönüşümcü liderliğin ilerlediği zamanda, 1990'lı yıllarda, meydana çıkmıştır. Her bireyin kendisinin lideri olduğu bu lider anlayışında, lider olan kişi için bu durum bireysel sorumluluktur. (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Bu liderlik yaklaşımına göre, lider ile izleyenler liderliği paylaşır (Önen ve Kanayran, 2015). Çelik'e (1999) göre ise, süper liderlik, bir diğer deyişle öz liderlik, herkesin olabileceği bir liderlik türüdür. Fakat, bu liderlik özelliklerine sahip olabilmek için, uzun bir süre devamlı olacak şekilde kişi kendini geliştirmelidir.

Günümüz şartlarında, özellikle en önemli kurumlardan biri olan okul örgütünde kendi kendisinin lideri olabilen bireylere ihtiyacın olduğu söylenilebilir. Bu liderlik türünün yanı sıra, günümüzde okul yöneticilerinden sergilemeleri beklenen bir diğer liderlik türünün ise öğretimsel liderlik olduğu ifade edilebilir. Öğretimsel liderliğe ilişkin bilimsel çalışmalar sadece günümüze ait değildir. Daha önceleri bu konuda çalışma yapılmasına karşın 1970 sonrasında başarılı okullar hakkında yapılan çalışmalar sonucunda öğretim liderliği olgusu hakkında yoğunlaşmış ve gereken değer verilmeye başlanmıştır.

2.3.5. Vizyoner Liderlik

İleri görüşlü olmak önemli bir liderlik özelliğidir. Vizyoner lider, içinde bulunduğu örgütün geleceği ile ilgili değişik açılardan bakan, gerçeği gören ve izleyenlerine de bunu benimseten ve bu doğrultuda onları yönlendiren ve teşvik eden kişidir (Şişman, 2014). Karşılaşabileceği sorunları öngörüp, çözümler üretmesi liderin önemli bir özelliğidir (Önen ve Kanayran, 2015). Vizyoner lider, örgütün gelecekte ulaşmayı istediği hedefleri başarabilmek için bir değişim ajanı rolünü üstlenerek, izleyenleri etkiler, yenilikler yapar ve eyleme geçirebilecek vizyonlar ortaya koyar (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Ayrıca, okula ilişkin yapacağı önemli vazife ve hedeflerini saptar, bu görev ve hedefleri okulda bulunan diğer bireylere anlatarak, okula ait ortak bir hedef oluşturur (Erçetin, 2000).

2.3.6. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Günümüzde yaşanan değişimlerin eski liderlik davranışları ile üstesinden gelmek pek olanaklı değildir. Bu ani değişimlere dönüşümcü (transformasyonel) liderlerin uyum sağlayabileceği düşünülmektedir. Günsel, Çekmecelioğlu ve Yıldırım'a (2017) göre ise, dönüşümsel bir diğer adıyla değişimci liderler, yenilikçi ve değişimci özelliklere sahiptirler. Kendilerine bağımlı çalışanlar yaratmak yerine, bağımsız ve eleştirel düşünebilen, bu

yetisinden dolayı da örgüte değerli katkıları bulunabilecek yenilikçi ve değişimci çalışanlar yaratmayı amaçlamaktadırlar.

Bu liderlik türünde daha önce de belirtildiği gibi örgütsel dönüşümü yapabilmek, ani değişimlere ayak uydurabilmek açısından son derece önemlidir (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Sorunlara değişik pencerelerden bakabilen, personelinin algı ve aklını aynı anda kullanabilmesini sağlayan, farklı yönlerini görerek, sahip oldukları kapasitelerinin en üst seviyesine ulaşmalarını sağlayan lider dönüşümcü lider olarak görülmektedir. Bu sebepten dolayı, eğitim örgütlerinin etkililiğini artıracaklarını düşünlüğü ve eğitim örgütlerinin ihtiyaç duydukları bir liderlik türüdür (Buluç, 2009)

2.3.7. Karizmatik Liderlik

Çekiciliği ifade eden karizma kavramı, kişinin diğer insanları etkilemesinde önemli bir rol oynamaktadır. Resmi yetkinin olmadığı önemli kriz durumlarında ve geleneksel değerlerin azalmasıyla ortaya çıkan karizmatik liderlik türünde, lider, izleyenlerini karizmasından aldığı güçle kendi istediği şekilde yönlendirerek, onları en üst performansı sergilemeye sevk eder (Çetin, Giderler ve Güler, 2017).

Karizmatik lider olan kişilerde üç adet özellik bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bir vizyona sahip olma, ikincisi, belirlenen hedeflere ulaşmada izleyenlerin büyük çaba sarfetmelerini bekleme ve sonuncusu ise, izleyenlerin kendilerine olan güvenlerini arttırmaya çalışma şeklindedir (House, 1992). Kaya ve Erdik (2014) de karizmatik lider olan yöneticilerin bir vizyon ve misyona sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, karizmatik lider olan kişiler olağanüstü özelliklere ve güçlü niteliklere sahiptirler. Ülkemizdeki karizmatik liderin en iyi temsilcisi Atatürk'tür (Önen ve Kanayran, 2015).

2.3.8. Katılımcı (Demokratik) Liderlik

Katılımcı liderlik, liderin kendi kararlarını vermek yerine grup üyelerinin fikirlerini alarak, katılımlarını sağladığı bir liderlik türüdür. Karar almadan önce üyelerinin görüş ve önerilerini alan katılımcı liderlik türünde, grupça alınan kararların, grupta bulunan kişilerce istekli olarak uygulanacağı bilinir (Bakan, 2009).

Grup üyelerinin plan yapmada, karar almada ve teşkilatlandırmada fikirleri son derece önemlidir. Grupta bulunan kişiler kendi kararlarını verdikleri için yanlış karar verme riskini hep taşırlar. Ancak, verdikleri kararların genellikle doğru kararlar oldukları gözlemlenmektedir. Diğer yandan, bu tip liderler, örgütün akıl ve kreatif tarafını ön plana

çıkartarak daha olumlu ve başarılı bir özellik kazanmasını sağlamaktadır. Fakat, bütün iletişim kanalları açık 19 olduğu için, kriz zamanlarında karar almada hızlı olunamayabileceği için başarılı olma olasılığı düşüktür (Çetin ve Beceren, 2007).

2.4. Öğretimsel Liderlik

2.4.1. Öğretimsel Liderliği Kavramı

Öğretimsel liderliğe ilişkin bilimsel çalışmalar sadece günümüze ait değildir. Daha önceleri bu konuda çalışma yapılmasına karşın 1970 sonrasında başarılı okullar hakkında yapılan çalışmalar sonucunda öğretim liderliği olgusu hakkında yoğunlaşmış ve gereken değer verilmeye başlanmıştır. Öğrenme ve öğretmen kavramlarına odaklanmış olması, öğretimsel liderliğin en mühim niteliklerinden birisi olarak tanımlanmaktadır (Anıl ve Sarpkaya, 2014). Mükemmel ve verimli olmayı sağlama fikrinin oluşturmuş olduğu baskılar yüzünden gittikçe daha fazla araştırılmaya başlanmış, birçok mesleki eğitime de konu olmuştur (Saygınar, 2017).

Ülkemizde bulunan okullar ele alındığında, öğretimsel liderlik olgusunun önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretim liderliği eğitim-öğretim ile ilişkili bir liderlik stili olarak tanımlanabilir. Ancak günümüzde okul yöneticileri, genellikle bürokratik işlere zaman ayırmak durumundan olduklarından eğitim-öğretime vakit ayıramamaktadırlar. Fakat, okul müdürünün birincil görevi eğitim-öğretim süreci ile yakinen ilişkili olmak ve öğrenci başarısı odaklı olmaktır (Aktepe ve Buluç, 2014).

Şişman da (2012) bu durumu, okul müdürlerinin yapması gereken görevlerin yazılı olduğu mevzuatı baz alarak, ülkemizde okul yöneticilerinden liderlik davranışları sergilemelerinden çok, yönetici olarak çalışmalarının beklendiği şekilde ifade etmiştir. Buna karşın, okul yönetiminin öngördüğü bir kavram olması gereken öğretimsel liderlik kavramı, temel amacı öğretim olan ve bundan dolayı da öğrenen bir örgüt olmak zorunda olan okul yönetiminin beklentisini artırmakta ve yeniden şekillendirmektedir (Aydın, 2010).

Gümüşeli (2001) ise öğretimsel liderliğin, okul yöneticisi, öğretmen ve denetleyen kimselerin okula 22 ilişkin durum ve kişileri etkilemek için yararlandıkları güç ve tutumlar olduğunu belirtmektedir. Öğretimsel liderliğin amacı, öğretmenlere kaynak olmak, hedefler belirlemek ve öğrenci başarısını artırarak okulun başarısını artırmak için çalışmaktır (Yılmaz ve Kurşun, 2015).

Altunay'a (2017) göre ise, öğrencilerin en doğru olan şekilde nasıl öğrenebileceklerini bulmalarına yardımcı olarak, bu süreci devam ettirmelerini sağlayabilmektir. Öğretimsel liderliğin, diğer bütün liderliğe ilişkin liderlik stillerinden farklı kılan en önemli niteliği, öğrenci ve öğretmenlerin, eğitim-öğretim programları ve öğrenme ve öğretme kavramları ile iç içe olmalarıdır (Gümüşeli, 1996). Diğer bir deyişle, okulu oluşturan "öğrenci, öğretmen ve toplum" etmenleri ile doğrudan ilişkili olmayı gerektiren bir liderlik türüdür. Öğretim sürecinin etkililiği ve kalitesi öğretimsel lidere bağlıdır (Keşan ve Kaya, 2011).

Balkar ve Kalman'ın (2015) yapmış olduğu bir araştırma sonucunda ise, okul müdürlerinin ortaya koymuş oldukları öğretimsel liderlik becerilerinin pozitif çıktılar alınmasında önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretimsel liderlik tanımlarına bakıldığında, başarılı okullar olabilmek için yönetimde güçlü öğretim liderlerinin olması gerekliliği görülebilir. Güçlü öğretimsel liderler tarafından yönetilen okulların öğrenci başarıları artmakta, bu durum öğretimsel liderliğe önem kazandırmakta ve bu alanda daha çok araştırma yapılmasına sebep olmaktadır. Öğretimsel liderin kişisel ve davranışsal özellikleri de yapılan araştırmaların temel soruları haline gelmiştir (Tanrıöğen, 2000).

2.4.2. Öğretim Liderinin Özellikleri

Literatür taraması yapıldığında, liderliğe ilişkin ortak bir açıklama olmadığı görülür. Fakat, öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan tanımlar genellikle aynıdır. Öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşabilmeleri için, okul ve okul çevresinin iyileştirilerek öğretmenlere uygun öğrenme ortamları oluşturmaları öğretimsel liderin görevidir. Diğer bir deyişle, temel işlevi eğitim-öğretim olan okul örgütüne ilişkin hedeflerin gerçekleştirilmesi için uygun koşulları oluşturmak öğretimsel liderin birincil görevidir. Öğrenme ve öğretme süreçleri ile daha ilişkili olmak, diğer liderlik türlerinde olmayıp, öğretimsel liderlikte bulunan önemli bir özelliktir (Kıral ve Aksoy, 2018).

Okulun belirlenen hedeflerine ulaşmasında öğretim liderliği önemli bir etkidir. Eğitim-öğretimin kalitesini arttırmak adına öğretimsel liderliğe daha fazla önem verilebilir (Özdemir ve Sezgin, 2000). Özellikle sınıf ortamında eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi ile ilgilenen öğretimsel lider bu yönüyle de farkını ortaya koyar. Öğrencilere daha iyi eğitim 23 hizmeti vermek olan okulun misyonunu açık bir şekilde tanımlayan öğretim lideri özetle, öğretim sürecine liderlik eder (Yalçınkaya Akyüz, 2002).

Etkili bir öğretimsel lider olmak, hedeflere ulaşmaya odaklanan bir vizyona sahip olmayı gerektirir. Okulda bulunan herkes ile vizyonu paylaşması, vizyon için gereken desteği almasına yardımcı olur. Öğretimsel lider, amaca ulaşmak için gereken kaynakları temin etmeli ve güçlü bir yönetim yetisine sahip olmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2000). Chell'e (1995) göre, öğretimsel liderin sahip olduğu beş genel özellik bulunmaktadır ve bu özellikler şu şekilde sıralanmaktadır;

- Vizyon sahibidir. Amaçların herkes tarafından anlaşılmasını sağlayarak, gerçekleştirilmesi için çaba sarf eder.
- Vizyonunu eyleme döker. Grup halinde çalışır. Okulun amaçlarını vurgular.
- Düzenli ve amaca uygun bir okul ikliminin oluşmasına olanak sağlar.
- Okulda öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarını takip eder.
- Yeni öğretim stratejileri önererek, eğitim ve öğretime katkıda bulunur.

2.4.3. Öğretimsel Kaynak Olarak Okul Yöneticisi

Toplumun hemen her kesimi için yetkin ve eğitimli bireylerine olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bu ihtiyacı karşılama görevi okullara aittir. Bu yüzden eğitim herkes için vazgeçilmez bir olgudur (Yavaş Taşdelen, Aküzüm, Tan ve Uçar, 2015). Okul örgütü, birçok kişinin içerisinde birlikte çalıştığı, eğitim-öğretimin gerçekleştirildiği canlı, hareketli bir platformdur (Altunay, 2017) Temel işlevi eğitim olan bu örgüt, eğitimi gerçekleştirmek için bir araçtır. Etkili bir eğitim-öğretim gerçekleştirmek, okul örgütünde bulunan herkesin görevi ve okulun amaçlarındandır (Ünal ve Çelik, 2013). İçinde bulunduğumuz topluluğun, eğitim gereksinimini sağlamayı hedefleyen bir kurum olan okul örgütünde, öğrencilerin pozitif tutumlara sahip olması için çalışılmaktadır (Özgözü ve Altunay, 2016).

Okullar, belirlenen amaçları gerçekleştirebilmek için bir başlama yeridir. Ve başarılı olabilmek adına, okulu yöneten kişilerin görevini yerine getirebilme gücünün yanı sıra lider özelliklerine de sahip olması gerekmektedir. Liderlik türlerinden öğretim liderliği niteliklerine sahip olması, eğitimöğretimi ve öğrenci etkililiğini baz alarak, değişen günümüz koşullarında okulun belirlenen amaçlarını gerçekleştirmesine olanak sağlayacaktır (Summak ve Çelik Şahin, 2013). Okul örgütlerinde, eğitim-öğretimin her aşamasından okul müdürleri sorumludur (Sağır ve Memişoğlu, 2013).

1980'li yıllara kadar, okul müdürleri, bürokratik işleri gerçekleştiren biri olarak düşünülmekteydi. Fakat, 1980'li yıllar sonrasında, okul müdürlerine olan bu bakış açısı

değişmiş, öğretimsel lider olarak düşünölmeye başlanmıştır (Cuban, 1985). 24 Çünkü, insanların daha nitelikli eğitim alma yönündeki istekleri okul müdürlerinin liderlik becerilerini ön plana çıkarmıştır (Çelik, 2001). Bu sebepten dolayı okul müdürü bulunduğu pozisyon itibariyle, kilit bir noktada bulunmaktadır. Ve bundan dolayı da öğretimsel lider olması gereken kişi de okul müdürüdür (Ayık ve Şayir, 2014).

Podmostko'ya (2000) göre, çağımızda okul müdürünün görevi öğretim liderliği yapmaktır. Öğrenme ve öğretmeyi geliştirme, birtakım bilgiler ışığında kararlar verme ve açıklamalar yapmak okul müdürünün öğretim lideri olarak yapması gereken davranışlardandır. Okul müdürünün lider davranışlar sergilemesi günümüzde son derece önemlidir. Etkili bir okul müdürü, grubun lideri olarak harekete geçmeli, okulun hedefleri ile grup hedeflerini bağdaştırmalıdır. Lider olan okul müdürü, çalışanların kişilikleri, davranışları vb. hakkında fikir sahibi olmak zorundadır. Birlikte çalışmış olduğu grubun farklılıklarını, ortak noktalarını bilen bir yönetici, farklılıkları birleştirerek grubun etkinliğini artırabilir (Küçükali, 2010). Okul yöneticisinin liderlik konusundaki yeteneği, okulun başarısını sağlamada büyük bir etkidir (Özgözü ve Altunay, 2016).

Etkili bir okulun nasıl olması gerektiği hususunda yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemesi ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle, etkili okullar, bünyelerinde öğretimsel konularda güçlü olan okul müdürlerini barındırırlar. Okul müdürleri kendilerini öğretimsel lider gibi görüp, okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri sürecine eşlik etmelidirler (Özdemir ve Sezgin, 2000). Bu tarz okullarda önemli olan kişisel farklılıklardır. Öğrenci eksik olduğu konuda destek alabilir, potansiyeli olduğu konuda kendini geliştirme şansı elde eder ve bu tarz çalışmalar yakinen denetlenir. Okul müdürü öğretimsel lider olarak görev alır (Yalçınkaya Akyüz, 2002).

Ayrıca bu tarz okullarda öğretmenin performansı devamlı olarak gözlenir. Lider statüsünde olan okul müdürü, öğretimin amaç ve önemini açıklayan ve öğretmenlere rehberlik edici nitelikte bir misyon sahibidir. Böylece öğrenmeyi kolaylaştırıcı olumlu bir okul iklimi yaratır. Okul müdürünün, sınıf etkinliklerine etkin bir şekilde katılması etkili okulların en önemli özelliklerinden bir tanesidir. Okulun misyonunun net bir şekilde açıklanması, pozitif bir okul ikliminin oluşturulması, müfredatın yönetilmesi, öğretmen performanslarının gözlenip, değerlendirilmesi okulun hedeflerini gerçekleştirmesine etki eden liderlik davranışlarıdır. Öğretim etkinliklerini planlarken ve değerlendirirken öğretmenlerle çalışma ortaklığı içerisinde olurlar ve öğretmenlere rehberlik ederlerse süreç daha verimli bir şekilde ilerler. Bu da büyük ölçüde okul müdürünün öğretimsel liderlik

davranışlarını sergileyebilmesine bağlıdır. Bu tarz öğretimsel liderlik davranışları sergileyen bir okul müdürü, okulların etkin ve işlevsel örgütler olmasını ve okuldaki çalışanları okulun amaçları doğrultusunda birleştirerek, öğrenci başarısını ve okulun belirlenen hedeflerini gerçekleştirmesine olanak sağlayabilir (Özdemir ve Sezgin, 2000).

Okul müdürünün, okul örgütünde bulunan herkesi okul başarısını artırmaya katkıda bulunacak şekilde yönetmesi için, okulda pozitif bir ortam yaratmalı, öğrenci başarısını ön planda tutmalı, okuldaki insanlar ile iletişim içinde olmalı, öğretim programlarında bütünlüğü sağlamalı, okul çevresinin ve velilerin desteğini alarak, eğitim ve öğretim faaliyetlerini engelleyecek her türlü problemi ortadan kaldırmalıdır (Özdemir ve Sezgin,2000). Diğer bir deyişle öğretimsel lider olan bir okul müdürü, okulu kaynak ve materyal bakımından donanımlı kılarak, aynı zamanda okulda pozitif öğrenme ortamı yaratmalıdır. Okul müdürü tarafından oluşturulan okul ikliminin ve kültürünün öğrenci başarısını da önemli ölçüde etkileyeceği söylenebilir (Yorulmaz ve Gündüz, 2018).

Keşan ve Kaya da (2011) okulun etkililiğinde okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirebilme becerisinin oldukça önemli olduğunu düşünmektedir. Okulun amaçlarına ulaşmada öğretimsel liderlik önemli bir etkidir. Öğretim liderliğine vurgu yapılarak ve gereken ehemmiyet gösterilerek okulların etkililiği artırılabilir. Özetle, okul örgütünün hedefi, başarılı bir şekilde öğrenme etkinliğinin sağlanmasıdır. Okul müdürü bu hedefe ulaşmak için, eğitim ile ilgili tüm aktiviteleri birincil görevi olarak gördüğü takdirde, bir öğretim lideri gibi davranmış olur (Sadioğlu, Çatıkkaş ve Korkmaz, 2014).

2.5. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Krug (1992) öğretimsel liderliğin davranış boyutlarını beş gruba ayırarak ifade etmiştir. Bunlar; okula ait misyonu belirleme, öğretim ve programı idare etme, öğretimi kontrol etme, öğrenci başarısını takip etme ve olumlu bir iklim yaratmadır. Hallinger (2003) ise bu boyutları üç ana başlıkta toplayarak, okula ait misyonu belirleme, öğretim programını idare etme ve olumlu bir iklim yaratma şeklinde belirtmiştir. Şişman (2016) ise, ülkemizdeki ilk veri toplama aracı olan “Öğretim Liderliği Davranışları Anketi’ni beş boyut altında belirlemiştir. Öğretimsel liderliğe ait davranış boyutları aşağıda detaylı olarak anlatılmaktadır.

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı: Okul müdürünün yapması gereken görevlerden biri, okula ait vizyon ve misyonları tanımlayarak, okulun hedeflerini belirlemektir (Gökkyer, 2004). Tüm okullar, ulaşılması beklenen hedeflediği amaçlara

ulaşmak için kullanmış olduğu birtakım yöntemlere sahiptir. Okul müdürü, sahip olduğu bu yöntem ve teknikleri, okul çalışanlarıyla paylaşmalı, onların ilgi ve beklentilerinin ne olduğunu bilerek bu amaçları onların sahip olduğu ilgi ve amaçlar ile bütünleştirebilmesi gerekmektedir (Tatlılıoğlu ve Okyay, 2012). Açıkalın'a (1994) göre ise, okula ait hedefler belirlendikten sonra okulun bütün paydaşları ile paylaşılmalıdır ki böylelikle, okul örgütünde bulunan bireyler bu hedefleri özümseyebilmeli, destek olmalı ve bu durumu sürdürürebilmelidirler.

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi: Okulun belirlemiş olduğu hedefini gerçekleştirebilmesi eğitim programına dayanır. Eğitime ait programı gerçekleştirmek, okulu idare edebilmek anlamına gelmektedir (Başaran, 1994). Çağdaş ve etkili bir okulda, eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sistem, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ve okul çevresi doğrultusunda şekillendirilir. Öğrenme kaynakları daha çok bilgisayar, yayın ve kapalı devre televizyon sistemleri gibi modern araçları kapsar. Öğrenciler, kurslara, bilimsel dokümanlara kolaylıkla ulaşır.

Eğitim ve teknoloji ağırlıklı olan bu okullar, içerisinde hem öğrencilere hem de öğretmene yardım edebilecek pek çok merkezi barındırır. Bu okullarda yapılan öğretim, kitaplar, kitle iletişim araçları, internet vb şekillerde yapılır (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Bu sürecin gerçekleşmesini sağlamada, okul müdürü ne denli etkili olursa, öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme konusunda o denli başarılı olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, okul müdürü, zamanı verimli kullanabiliyorsa, öğrencileri öğrenmeleri konusunda teşvik edip, cesaretlendirebiliyorsa, eğitime ilişkin program ile okulun hedeflerini bağdaştırabiliyorsa ve öğretimi kontrol edip, yorumlayabiliyorsa bu süreci yönetmede başarılı bir okul yöneticisi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Gümüşeli, 1996).

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi: Etkin bir okul müdürü, okula ilişkin beklentisini açıklar ve programı geliştirme, değerlendirme ve iyileştirme çalışmalarını yaparak herkesin bu sürece katılmasını sağlar. Okulun belirlenen hedeflerine ulaşması için, öğrenci ve öğretmenlerin performansını gözlemleyerek, değerlendirir. Alınması gereken bir önlem varsa da bu sayede zamanında önlem alır (Tatlılıoğlu ve Okyay, 2012).

Ayrıca, okul müdürü, okulun hedeflerinin sınıf içi tatbiklerine dönüşmesini sağlayarak, sınıflara ders esnasında gitmeli, sınıftaki eğitim-öğretimi izleyerek, öğretmenlerin okulun hedefleri ile dersin hedefleri arasındaki uyumu sağlaması konusunda desteklemelidir (Gümüşeli, 1996). Okuldaki öğretimi değerlendirmeli, öğrenci başarısını izleyerek, sonuçlarını okul örgütünde bulunan kişilere iletmelidir (Argon ve Mercan, 2009).

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi: Öğretmenler okulun etkili olma durumunu sağlamada son derece önemli bir yere sahiptirler. Öğretmenlerin verimliliğini sağlamak da yöneticinin görevidir. Okul yöneticisinin öğretmenler ile aktif ve pozitif bir ilişki içerisinde olması, okulda lider davranışları sergilemesine bağlıdır (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Örneğin, okul yöneticisinin, yüksek lisans yapmak isteyen bir öğretmeni, cesaretlendirmesi ya da yüksek lisans yapıyorsa, bu durumunu engelleyici etkenleri ortadan kaldırmaya çalışması gereklidir. Gazetede gördüğü ya da herhangi bir platformda izlediği eğitime ilişkin yazıları öğretmenlere ulaştırması, mesleki gelişmelerine katkı sağlayacak eğitimlere katılmaları için uygun ortamlar oluşturma da okul yöneticisinin öğretmenleri desteklemek ve geliştirmek adına yapması gerekenler arasında yer almaktadır (Şişman, 2004).

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma: Okul yöneticisi, okul örgütünde olumlu öğrenme-öğretme çevresi oluşturarak sürekliliğini sağlamalıdır. Bunu yapabilmek için ihtiyacı olan şey alt kültürleri tanıyarak, hedefleri doğrultusunda ondan faydalanabilmektir (Argon ve Mercan, 2009). Çelik'e (1999) göre ise, okul yöneticisi bir öğretim lideri olarak, hem öğretmenlerin hem öğrencilerin, hem velilerin hem de toplumun okuldan bekledikleri şeyi verebilmek adına pozitif bir ortam oluşturmalı, öğretime ilişkin politikasını ilerletebilen bir lider olmalıdır.

2.6. Öğretimsel Liderliğin Sınırlılıkları

Okul müdürlerinin, öğretim lideri olarak okulu yönetebilmesi için sınırlayıcı faktörlerin en aza indirilmesi önemlidir. Gümüşeli (1996b) öğretim liderliğini sınırlayan etkenleri,

- 1) Bürokratik ve Yasal Engeller,
- 2) Zaman Sınırlılığı,
- 3) Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği,
- 4) Vizyon Kararlılık Ve Cesaret Eksikliği,
- 5) Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler,
- 6) Kaynak Yetersizliği, olmak üzere altı başlık altında toplamıştır.

Bürokratik ve Yasal Engeller: Kamu okullarında çalışan müdürler bürokraside genellikle orta kademe yönetici olarak görülmektedir. Kamu okullarının büyümesi ve zamanla karmaşık bir hal alması yöneticilerin yetkileri doğrudan ya da dolaylı olarak mevzuatlarla sınırlandırılır hale gelmiştir. Yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin

günümüzde daha fazla gündeme gelen kanunlar ve yasalarla birlikte sınırlandırıldığı; bu sınırlandırmanın okul müdürlerinin okuldaki etkinliğini kaybetmesine sebep olduğunu ortaya koymuştur (Griffin, 1993: 30, Akt: Gümüşeli, 1996a: 57). Dinamik bir ortamda yasaların çok fazla sınırlayıcı olması okul müdürlerinin yetkilerini kısıtlamaktadır.

Zaman Sınırlılığı: Yapılan araştırmalar zamanlarının çoğunu okulda eğitim öğretim ile ilgili işlerde harcayan müdürlerin okulun başarısına doğrudan olumlu bir etki yaptığı sonucunu ortaya koymuştur. Okul müdürünün temel görevi okulun eğitim ve öğretimi ile ilgilenmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak günümüzde okul müdürlerinin zamanlarının çoğu eğitim-öğretimle doğrudan ilgisi olmayan başta okula kaynak sağlama, alt yapıyla ilgili sorunlarla ilgilenme, ziyaretçileri kabul etme, çeşitli toplantılara katılma, telefon görüşmeleri yapma, yazışmalar gibi günlük rutin işlere ayırdıklarını göstermiştir (Akt:Şişman, 2004).

Bu durumda okul müdürleri öncelikle etkileşim halinde olması gereken öğrenci ve öğretmenlerle yeterli ve kaliteli etkileşim kurma imkanını elde etmekte kısıtlanmaktadır. Storonge (1988) tarafından yapılan bir araştırmada da, ilkokullarda okul müdürlerinin zamanlarının %62'sini okul yönetimi ile ilgili konulara ayırdıkları, programla ilgili konulara ayırdıkları zamanın ise %6.2 olduğu belirlenmiş, yine bu araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında yer alan davranışlar için ayırdıkları zaman ise %11'dir (Şişman, 2004: 89-90).

Okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrenci ile etkileşim halinde olması onları öğretim lideri yapan önemli bir araçtır. Bu şekilde okuldaki ihtiyaçları fark edip süreç içerisinde çözüm bulabilmektedir. Öğrenci ve öğretmenler de önemsendiklerini fark ederek aidiyet duyguları artacaktır.

Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği: Hallenger ve Murphy' e (1987) göre, öğretmenlik eğitiminin temel unsuru öğretmenlik dalı üzerinedir. Bu da öğretmenlik mesleği yapılırken yönetim becerilerinin bir kısmının kazandırılmaması olmaktadır. Bu nedenle eğitim programı ve öğretimle ilgili olarak okul yöneticilerine kazandırılması gereken yeni stratejiler bu programların dışında kalmaktadır. Müdür yetiştirme programlarının çoğu da, genel örgüt ve yönetim konularına ağırlık vermektedir. Ayrıca öğretmenlik eğitimi sırasında kazanılan bilgi ve becerilerin bir kısmı yönetici atanmaya kadar geçen süre içinde unutulmaktadır. İş tüm bu etkenler öğretim liderliği amacıyla yetiştirilmeyen okul müdürlerinin, öğretim liderliği konusunda yetersiz kalmalarına yol açmaktadır (Gümüşeli, 1996a: 61).

Günümüzde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler toplumların da değişimini vazgeçilmez kılmaktadır. Bu değişim içerisinde var olan okulların sistemleri ve yapıları da kendilerini yenilemek durumunda kalmıştır. Okul müdürlerinin rolleri de bu durumdan etkilenmiştir. Okul yöneticilerinin gelişmişlik içerisinde güncel ve çağdaş bir okul yöneticisi olabilmesi, okul ortamında verimli bir öğretim ortamı oluşturabilmesi için kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

Vizyon Kararlılık Ve Cesaret Eksikliği: Okul müdürlerinin öğretim liderliğini ket vuran etkenlerden birisi de müdürün kişilik özelliklerinden kaynaklanan vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğidir. Bu durum kişiye en çok engel olanın yine kişinin kendisi olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar öğretim liderliğini olumsuz etkileyen kişisel özelliklerden; vizyon eksikliği, risk alma, uzun süre çalışma, sürekli gelişme ve yetki aktarma gibi özelliklerin ilk sıralarda yer aldığını göstermektedir (McEvan, 1994:3, Akt: Gümüşeli, 1996a: 62)

İnsanlar genellikle risk almaktan kaçınırlar. Bu şekilde hata yapma ihtimallerini azaltmış olup kendilerini güvende hissettiklerini düşünürler. Ancak bu düşünce gelişimin ve değişimin olmasını engeller. Okullarda da yöneticilerin çalışanlara inisiyatif vermesi, risk alma konusunda onları cesaretlendirmesi, okulda değişime yönelik uygulamaları desteklemesi, öğretmenlerin kazanmış oldukları yeni bilgi ve teknikleri sınıflarında uygulamaları, yeni yöntem, strateji ve uygulama örnekleri geliştirmeleri, okul ve öğrencilerle ilgili yeni hedefler belirlemeleri konularında fırsatlar tanınmalı, teşvik etmeli ve yardımcı olmalıdır (Şişman, 2004) Öğretmenler kendilerini ve öğrencilerini geliştirmek, öğretim ortamını zenginleştirmek amacıyla yeni teknik ve yöntemler uygulayabilmeli, bu anlamda okul müdürleri bir öğretim lideri olarak teşvikte bulunmalı, öğretmenleri cesaretlendirmelidir.

Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler: Ülkemizde eğitimle ilgili yasalarda ve kanunlarda okul müdürlerinin görevlerinin genel olarak belirtildiği ancak ayrıntılı olarak belirlenmediği, bu yüzden de liderlikten ziyade yöneticilik yapmalarının beklendiği açıktır. (Şişman, 2004). 41 Oysaki bir okulda okul müdürünün etkili okul ortamı oluşturmak üzere öğretimsel lider olarak bulunmalıdır. (Akt: Demiral, 2009). Bu kapsamda okul müdürleri programlara hakim olmalı ve öğretmenlerle bu kapsamda periyodik olarak etkileşim halinde olmalıdırlar. Okul müdürleri bulunduğu ortamın yapısını dikkate alarak o ortamda elindeki kaynaklar ile eğitim öğretim ortamının gelişimini desteklemelidir.

Kaynak Yetersizliği: Okuldaki eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması, nitelikli öğretmen kadrosunun oluşturulması ile birlikte, yeterli araç-gereç ve eğitim teknolojilerinin yer alması ile mümkündür. Okulda yeterli kaynağın olmaması okulda bulunan verilecek eğitim öğretimin niteliğinin düşmesine neden olmaktadır. Hem öğrenmenin hem de güdülenmenin gerçekleşmesi yeterli kaynağa bağlıdır. Okul müdürünün kaynak arayışı bazı durumlarda yetersiz kalmakta, bu durum ise okul müdürlerinin liderliğini sınırlayan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Gümüseli, 1996a: 62-63). Bu noktada okul müdürlerinin var olan kaynakları kullanma konusunda önceliklerini iyi belirlemesi önemlidir. İnsanlar, başarılarının takdir edilmesini beklerler, takdir edilmekten mutluluk duyarlar. Bireyleri ödüllendirerek motivasyonlarını artırmak mümkündür. Türkiye’de okul yöneticilerinin maddi ödüllendirme konusunda yetkileri oldukça sınırlıdır. Öğretmenlerin başarılarının bilinmesi, tanınması ve takdir edilmesi okulla bütünleşmeleri açısından önemlidir (Şişman, 2004).

2.7. Liderlik ve Yönetim

Liderlik, zaman zaman yöneticilikle eş anlamlı olduğu düşünülen ve karıştırılan bir kavramdır. Yönetici, var olan yapıyı koruyup, kullanırken, lider ise yeni olanı ve değişimi vurgulayan kişidir (Aydın, 2007). Lunenburg ve Ornstein’e (1996) göre de, lider ve yönetici kavramları birbirinden farklıdır. Yönetici, işleri doğru yapan ve var olan kuralları yöneten kişidir. Lider ise doğru işleri yapar ve kuralları biçimlendirir. Liderin daha geniş bir açığa sahip olarak ormanla ilgilendiği durumda, yönetici ağaçlarla ilgilenir. Yönetici, önceden çizilmiş sınırlar içerisinde örgüt hedeflerini gerçekleştirebilmek için planlama, örgütleme, yöneltme, eşgüdüm ve denetim fonksiyonlarını kullanırken, lider, örgütün insan kaynağına odaklanarak, kendi yeteneklerini de kullanarak en yüksek verimliliği sağlamaya çalışır (Önen ve Kanayran, 2015).

Yönetici, örgütü hedefleri önünde var etmeye çalışır (Saygınar, 2007). Ancak lider, çalışanların kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayarak, güven duygusu verir (Çetin, Giderler ve Güler, 2017). Yöneticilerin, konumlarından gelen otoriteyi kullanmaları, liderlerin ise bağlılık yaratması lider ile yönetici arasında bulunan en önemli fark olarak belirtilebilir. Liderler, yol ve yöntemler ortaya koyarak değişim sağlamaya çalışırken, yöneticiler planlama ile sorunu çözmeye çalışırlar (Yalçınkaya Akyüz, 2002).

Başarılı olmak için bir liderin ihtiyaç duyduğu şey, motivasyon kadar önemli olan yetenekli olmasıdır. Teknik beceriler, kişilerarası beceriler ve kavramsal beceriler olarak üç

genel kategoride belirtebiliriz. Teknik becerilerin, yöntemler, süreç, prosedür ve liderin iş birimi aktivitelerini yönetmek için gerekli olan teknikler hakkındaki bilgisi şeklinde özetleyebiliriz. Kişilerarası becerilerin, insan davranışı ve kişilerarası süreç, duyguları ve davranışları anlamadaki kabiliyet, ikna edici bir tutum ve açıklıkta iletişim kurabilme, işbirliği ilişkileri kurabilme kabiliyeti hakkındaki bilgisi şeklinde belirtilebilir.

Kavramsal beceriler ise, genel analitik becerisi, mantıksal düşünme, olayları analiz edebilme, problem çözmedeki yaratıcılık, değişiklikleri önceden görebilme ve potansiyel problemleri ya da fırsatları belirleyebilmek şeklinde belirtilebilir (Yukl, 1982). Buna karşın, genellikle yöneticilerde liderde olması gereken bu yetenekler bulunmayabilir. Yöneticiler, daha çok mevzuat ile ilgilenir ve mevzuatlara uygun davranırlar. Yapılan işin sonucunda gelişen durumlara bakarak yorumlarda bulunurlar. Bünyesinde çalıştıkları örgütlerde işlerini kanunların tayin ettiği yetkileri çerçevesinde gerçekleştirirler. Çalıştıkları kuruma son derece sadıktırlar (Güney, 2012)

Katz ve Kahn'a (1966) göre ise, lider olmayı başarabilen bir yönetici, örgütün emirlerine uymanın ötesinde çalışanları yönlendirme yeteneğine sahiptir. Çevresindeki kişileri, yasal güçle etkilemekten ziyade, iletişim becerisi, yenilik isteği, karizması vb özellikleri ile etkiler (Kıral ve Aksoy, 2018). Böyle bir yönlendirme ve etkileme yeteneğine sahip değilse yalnızca yönetici olarak değerlendirilebilir. Liderlik de tek bir yaklaşımla ele alınamaz. Birçok liderlik yaklaşımı vardır. Bunları sırayla incelemek gerekir.

2.8. Okul Yönetiminde Liderlik

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Okulun vizyonu, okulun gelecekteki konumunu ya da bulunmak istediği yeri belirtir. Okulun vizyonunun belirlenmesi, paylaşılması ve hayata geçirilmesi için hep birlikte çaba gösterilmesi gerekir. Oluşturulması hedeflenen vizyon sadece okulun değil çevrenin de beklenti ve ihtiyaçları karşılayabilecek nitelikte olmalıdır. Bu çerçevede okul yöneticilerine büyük bir rol düşmektedir (Şişman ve Turan, 2001).

Erdoğan (2002 : 78) vizyonun anlamını ifade ederken ilk olarak okulda sahiplenilen değerlere ve ilkeleri yansıtması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, vizyonun genel anlamda eğitimin özel anlamda ise okulun değer yargularını barındırması gerektiğini eklemiştir. Öncelikli olarak okul yöneticilerinin buldukları okulun amaçlarını, misyon ve vizyonlarını açık olarak belirlemeleri ve bunların yaşatılmasına liderlik etmeleri gerekmektedir. Okulun sahip olması beklenen, belirlenmiş en temel başta öğretmen,

öğrenci ve aileler olmak üzere hedefleri okula ait tüm bireylere sıklıkla hatırlatılmalıdır. Okula ile ilişkili tüm bireylerle paylaşılmasına öncülük edilmelidir. Çünkü bir okulda belirlenen amaçların gerçekleşmesi, öncelikle bu amaçların tüm okul toplumunca benimsenmesi, içselleştirilmesi ve paylaşılması ile mümkündür (Şişman, 2004).

Okullar öğrencileri için olabilecek en vasıflı ve donanımlı eğitim imkanı sunmayı en önemli misyonları olarak ifade ederler. Öğrencilere okulun hedeflerini, nasıl bir kimliğe sahip olduğunu, kültürünü en çok iletişimde oldukları öğretmenler aracılığıyla daha iyi kavrarlar. Öğretmenler okulun misyonu konusunda benzer olmayan görüşlere sahip olduklarında öğretmenleri tek bir hedefe yönelik çatı altında toplamak zorlaşır. Bu da ortak bir amaç için hareket etmeyi güçleştirir. Çelik (2000a: 209), öğretimsel liderlik ile ilgili daha kuvvetli değer yargıları içeren herkes için aynı olabilecek misyon oluşturulması hedeflendiğini belirtmiştir. Okul müdürleri ve yöneticileri okulun amaçları ve bunların önemini, öğretim yılı süresince belirli aralıklarla tekrarlayacakları toplantıda öğretmenlere verebilir. Gümüseli (1996a) bu konuda yapılabilecek aktiviteleri en temel olarak hedef bildirileri, öğretmen yayınları dergileri, okul dergilerindeki yönetici yayınları, yönetici – öğrenci- öğretmen toplantıları ve sözlü iletişimleri gibi sıralamıştır.

Okul müdürünün eğitim programı ve öğretim sürecindeki en önemli görevlerinden birisi, okulda uygulanmakta olan eğitim programları arasındaki koordinasyonun sağlanmasıdır. Özellikle yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanan çağdaş öğretim programları, hem derslerin kendi içinde, hem de farklı derslerin birbirleri arasında koordinasyon sağlanmasını zorunlu hale getirmektedir. Okul müdürü, hem zümre ve diğer mesleki toplantılar yoluyla, hem de sınıfları sık sık ziyaret ederek, öğretmenler ve uygulanan eğitim programları arasındaki işbirliğini sağlamalıdır, disiplinlerarası çalışmaların yaygınlaşmasına olanak sağlamalıdır.

Başaran (1996) da okul yöneticisinin en önemli görevlerinden birisinin 31 okuldaki eğitim etkinlikleri arasında eşgüdümü sağlamak olduğunu belirtmiş, bunu da aynı dersi okutan öğretmenlerin planları ile aynı sınıfta ders okutan öğretmenlerin planları arasındaki eşgüdüm sağlamak suretiyle iki şekilde yapabileceğini açıklamıştır. Böylece okuldaki öğretim arasında bağlantılar güçlenecek, öğrencilerin bütünsel bakış açısı geliştirilmesine olanak sağlanacaktır. Özden (1998), okul yöneticisinin öncelikli amacının, öğrenci başarısını arttırmak olduğunu belirterek, bir öğretimsel liderin öğrenci başarısını arttırmak için şunları yapması gerektiğini ifade etmiştir:

1. Okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalı,

2. Öğrenci başarısını ön plâna çıkarmalı,
3. Öğretim plânlarında bütünlük sağlamalı,
4. Öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmelidir.(Akt: Aksoy, 2006).

Okulda eğitim programlarının başarıya ulaşması her şeyden önce etkili bir öğretim sürecine bağlı olduğundan, okul ve sınıflardaki eğitim ortamlarının da etkili öğretim sürecine uygun ve yeterli olacak donanıma sahip olması gerekir. Uygun olmayan eğitim ortamlarında eğitim programlarının hedeflerine ulaşması güçtür.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi: Ülkemizde güncellenen ve değişen öğretim programlarıyla, öğrencilere derslerde çeşitli etkinlikler yoluyla beceri, değer, tutum ve alışkanlıklar kazandırılması ön plana çıkmıştır. Bu öğretim programlarının değerlendirilmesi için daha önceki yıllarda yapıldığı gibi sonuca yönelik sınav odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle yapmak yeterli olmamaktadır. Etkinlik merkezli yeni öğretim programlarının verimli değerlendirilmesi için sürece dayalı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bunun için öğrenciler aktif olarak doğrudan öğretim süreci içerisinde gözlenmelidir

Okul yöneticisinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi sürecinde dikkat etmesi gereken nokta ise, öğretmenler adına kendisinin araştırıp, öğrenerek, öğretmenleri hazır olan durumlara ve tembelliğe alıştırmamasıdır. Açıkalin'a (1999) göre, insan kaynağının geliştirilmesinin temel amacı, insanlara kendi potansiyel güçlerini ve yapabileceklerini tanıtmak ve bunu kullanma yeteneklerini geliştirmek olmalıdır. İnsanlara her istedikleri ve ihtiyaç duydukları bilgiyi onları dışarıda tutarak hazır olarak vermek kişilerin gelişmelerini engellemektedir. Fikir üretebilen, düşünen, problem çözme yetisi gelişmiş, farklı düşünceler üretebilen öğretmenler bu özelliklere sahip öğrenciler yetiştirmeye özen gösterecektir. İnsanlara uğruna çaba harcayıp kendilerini geliştirebileceği nitelikte işler sunmak onların kişisel olarak gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Bir bilen olarak değil bir öğrenen olarak hem yöneticiler hem öğretmenler aktif olarak eğitim öğretimin bir parçası olarak kendilerini geliştirmelidirler. Okul yöneticisi bulunduğu okulda eğitim öğretim sürecini takip etmelidir. Okulunda olumlu bir okul ortamı oluşturabilmek için sınıf içerisinde yaşananları bilmek zorundadır. Sınıflarda yaşanan öğretim sürecini, neler öğretildiğini ve materyallerin ne şekilde verildiğini gözlemlemek amacıyla sınıfları ziyaret etmelidir. Öğretmenler kendileri için faydalı olduğunda okul müdürlerinin sınıf ortamında bulunmasını desteklemektedirler. Bununla birlikte okul müdürlerinin okul içerisinde aktif olarak dolaşması, öğretmen ve öğrencilerle sürekli iletişim

kurması, öğretmenlerin motivasyonunu arttırmakta ve olumlu öğrenme iklimi oluşmasına yardımcı olmaktadır. (Balcı, 1993).

Öğretmenlere okuldaki işler hakkında bilgi vermenin, onların fikirlerine yer verip alınan kararlarda payları olmasının okula aidiyetlerini sağlamada etkili motivasyon çalışmaları olarak yeterince kullanmadıkların, öğretmenlerin iş tatmini yaşayıp ve morallerini yüksek tutmanın okuldaki eğitim öğretimin verimliliğine etkisinin üzerinde fazla 37 durmadıkları, öğretmenlerin kişisel beklenti ve ihtiyaçlarını çok az dikkate aldıkları ve bu konuda yöneticilerin ilgili olmadıkları ortaya çıkmıştır.

2.9. İlgili Araştırmalar

Türkiye’ de öğretim liderliği ile ilgili yapılan araştırmaların ilki Gümüşeli (1996) tarafından yapılmıştır. Gümüşeli (1996), “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” çalışmasını İstanbul’ daki ilköğretim okulunda yapılmıştır. Bu araştırma bu okullarda çalışan müdürler ve her okuldan iki öğretmen ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın amacı okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme düzeylerini saptamaktır. Bunun yanında, bu görevlerini yerine getirirken şahsi özelliklerinden ve okulun yapısal özelliğinden etkilenip etkilenmediğini belirtmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucu olarak Okul müdürlerinin tüm görevlerle ilgili aritmetik ortalamaları öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır.

Sıklıkla yer verilen diğer araştırma Şişman (2004) ‘ın “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği araştırmasıdır. Şişman kendisi oluşturduğu ölçeği Eskişehir il merkezinde 18 ilköğretim okulunda 317 öğretmene uygulamıştır. Şişman, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını 5 boyutta incelemiştir. Bunlar;

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda okul müdürleri tarafından çoğu zaman sergilenen öğretimsel liderlik davranışları; okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme, öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma olarak belirtilmiştir.

Diğer boyutlarda yer alan davranışlar yönünden okullar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Hallinger and Murphy (1985), öğretim liderliği konusunda yaptıkları araştırma ile 10 ilkokulda çalışan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemiştir. Araştırmada kendilerinin geliştirmiş oldukları PIRMS (Principal Instructional Management Rating Scale) adlı likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek birçok araştırmacı tarafından da kullanılmıştır. Bu çalışma okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticileri ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, müdürlük tecrübesi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve kişisel özellikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Genel anlamda müdürlerin eğitim programını ve öğretim yönetimine ilgi düzeyleri literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bunun yanında belirli politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde tasarlanmıştır. Denizli ili Acıpayam ilçe merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik ile ilgili algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tarama modeli tercih edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre algıları arasındaki farklılığı ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu araştırma, Denizli ili Acıpayam merkezindeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri “öğretimsel liderlik” tutumlarının belirlenmesine yönelik bir durum saptama çalışması niteliğindedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Denizli ili Acıpayam ilçesinde yer alan 8 ortaöğretim kurumunda görev yapan 247 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşma imkanı olmadığından çalışma evreninde yer alan ortaöğretim kurumlarından araştırmaya gönüllü katılmak isteyen rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 74 kadın ve 69 erkek olmak üzere toplam 143 öğretmen örnekleme oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik dağılım bilgisi tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Öğretmenlerin Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Kıdem Yılı ve Branşına Göre Demografik Dağılımına İlişkin Sonuçlar*

Demografik Özellikler		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	74	51,7
	Erkek	69	48,3
	Toplam	143	100,0
Daha önce yöneticilik yaptınız mı	Evet	44	30,8
	Hayır	99	69,2
	Toplam	143	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	116	81,1
	Yüksek lisans	27	18,9
	Toplam	143	100,0

(devamı arkada)

Tablo 3.1. *Öğretmenlerin Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Kıdem Yılı ve Branşına Göre Demografik Dağılımına ilişkin Sonuçlar(devamı)*

Demografik Özellikler	n	%	
Okul türü	Anadolu lisesi	45	31,5
	Meslek lisesi	98	68,5
	Toplam	143	100,0
Kıdem Yılı	0-5 yıl	13	9,1
	6-10 yıl	31	21,7
	11 + yıl	99	69,2
	Toplam	143	100
Branş	Kültür dersi	104	72,7
	Meslek dersi	39	27,3
	Toplam	143	100

Tablo 3.1.'de gösterildiği gibi araştırmanın örneklemini 74 kadın (%51,7) ve 69 erkek (%48,3) olmak üzere 143 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 116 öğretmen (%81,1) lisans, 27 öğretmeni (%18,9) yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece 44'ü (%30,8) daha önce yöneticilik yapmıştır. Araştırmaya katılan 45 öğretmen (%31,5) Anadolu lisesi, 98 öğretmen (%68,5) meslek lisesi çalışandır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 13'ü (%9,1) 0-5 yıl, 31 (%21,7) 6-10 yıl ve 99'u (%69,2) 11 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik beklenti ve algıları Mehmet Şükrü Bellibaş, Okan Bulut, Philip Hallinger, Wen-Chung Wang'ın (2015) Öğretimsel Liderlik Ölçeği (PIRMS) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; iki kısımdan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci kısmında araştırmacı tarafından seçilen kişisel bilgiler a) Cinsiyet, b) Daha önce yöneticilik görevi yapılıp yapılmadığı c) Eğitim durumu, d) Çalışılan okul türü, e) Kıdem yılı f) Branş olmak üzere 6 soru bulunmaktadır.

İkinci kısımda ise 9 alt boyuttan oluşan toplam 44 soruluk "Öğretimsel Liderlik Ölçeği" bulunmaktadır. Ölçekte yer alan 1., 2., 3., 4. ve 5. sorular "Okullar için hedefler koyma", 6., 7., 8. ve 9. sorular "Okul hedeflerini paylaşma", 10., 11., 12., 13. ve 14. sorular "Öğretimi denetleme ve değerlendirme", 15., 16., 17., 18. ve 19. Sorular "Öğrenci başarısını takip etme", 20., 21., 22., 23. ve 24. sorular "Öğretime harcanan zamanı kontrol etme", 25., 26., 27., 28. ve 29. sorular "Okulda görünür olma", 30., 31., 32., 33. ve 34. sorular

“Öğretmenleri teşvik etme”, 35., 36., 37., 38. ve 39. Sorular “Mesleki gelişimi destekleme”, 40., 41., 42., 43. ve 44. sorular “Öğrenmeyi teşvik etme” alt boyutlarına aittirler.

Ölçekteki sorular likert ölçeğine göre beş seçenek içermektedir. Yapılan hesaplamalara göre ölçekteki bir ile beş değerleri arasında bulunan aralık genişliği $n-1/n$ formülü kullanılarak 0.8 olarak belirlenmiştir.

Veri toplama aracına ilişkin derecelendirme bilgileri tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Öğretimsel Liderlik Ölçeği (PIRMS) Derecelendirme Tablosu*

Katılma Derecesi	Aralık	Liderlik Gösterme Düzeyi
Her Zaman	(4.20 – 5.00)	Her Zaman
Çoğu Zaman	(3.40 – 4.19)	Çoğu Zaman
Ara Sıra	(2.60 – 3.39)	Ara Sıra
Çok Seyrek	(1.80 – 2.59)	Çok Seyrek
Hiçbir Zaman	(1.00 – 1.79)	Hiçbir Zaman

Veri toplama aracına ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3. *Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Okul için hedefler koyma	0,885	5
Okul hedeflerini paylaşma	0,860	4
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	0,820	5
Öğrenci başarısını takip etme	0,880	5
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	0,836	5
Okulda görünür olmak	0,820	5
Öğretmenleri teşvik etme	0,936	5
Mesleki gelişimi desteklemek	0,918	5
Öğrenmeyi teşvik etmek	0,916	5
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	0,977	44

3.4. Verilerin Toplanması

Denizli ili Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınarak ölçek okullara gidilerek araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçek örneklem sayısı kadar çoğaltılarak Denizli ili Acıpayam ilçe merkezinde yer alan ortaöğretim kurumlarında araştırmacı tarafından dağıtılmış ve ölçek doldurma işlemi bitince araştırmacı tarafından geri alınmıştır. Belirtilen

eğitim kurumlarında çalışan rretmenlere yapılan çalışmanın bilimsel amaçlı olduğu anlatılarak sonuçların sadece bu amaçla kullanılacağı söylenmiştir. Ölçek yaklaşık 10-15 dakikalık sürede doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

2020-2021 eğitim ğretim yılında Denizli ili Acıpayam ilçesinde yer alan 8 tane ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ölçeğe verdiği SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programına kodlanarak yüklenmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Kullanılan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için arpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri $\pm 1,5$ arasında olanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Normal dağılım gösteren ve her bir gruptaki veri sayısı 30'un üstünde olanların analizinde parametrik testler, diğerleri için non-parametrik testler kullanılmıştır

Verilerin dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan basıklık (kurtosis) ve arpıklık (skewness) testi değerleri Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4. *Normallik Dağılımına ilişkin Basıklık arpıklık Değerleri*

Boyutlar	Kurtosis	Skewneses
Okul için hedefler koyma	0,736	-0,961
Okul hedeflerini paylaşma	0,619	-0,823
ğretimi denetleme ve değerlendirme	-0,248	-0,586
Öğrenci başarısını takip etme	0,951	-0,880
ğretime harcanan zamanı kontrol etme	0,978	-0,948
Okulda görünür olmak	0,047	-0,716
ğretmenleri teşvik etme	0,063	-0,829
Mesleki gelişimi desteklemek	0,316	-0,638
Öğrenmeyi teşvik etmek	1,415	-1,036
ğretimsel Liderlik leği	0,472	-0,753

Verilerin analizinde normal dağılım gösteren cinsiyet, daha önce yöneticilik yapıp yapmama ve okul değerşkenine göre parametrik (Bağımsız rneklem t-Testi), gruptaki birey sayısı 30'un altında olan eğitim durumu, kıdem yılı ve branş değerşkenine göre ise parametrik olmayan testler (Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi) kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın örnekleminde toplanan veriler nicel veri analiz yöntemleri kullanılarak istatistik betimlemelere ve bulgulara dönüştürülmüş ve aşağıda açıklanmıştır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin algılarına bu başlık altında yer almaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ve alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen bulgular tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ve alt boyutuna ilişkin algı sonuçları*

Boyutlar	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Liderlik Gösterme Düzeyi
Okul için hedefler koyma	4,01	0,77	Çoğu zaman
Okul hedeflerini paylaşma	4,10	0,73	Çoğu zaman
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	3,86	0,76	Çoğu zaman
Öğrenci başarısını takip etme	3,90	0,81	Çoğu zaman
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	4,03	0,73	Çoğu zaman
Okulda görünür olmak	3,84	0,79	Çoğu zaman
Öğretmenleri teşvik etme	3,74	0,98	Çoğu zaman
Mesleki gelişimi desteklemek	3,98	0,77	Çoğu zaman
Öğrenmeyi teşvik etmek	4,13	0,76	Çoğu zaman
Öğretimsel Liderlik Toplam	3,95	0,68	Çoğu zaman

Tablo 4.1’deki verilere göre katılımcıların okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları genel olarak yüksek bulunmuştur. Buna göre bu çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin inançlarının yüksek olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algılar dokuz alt boyutta incelenmiştir. Katılımcıların okul yöneticilerinin okul için hedefler koyma, Okul hedeflerini paylaşma, Öğretimi denetleme ve değerlendirme, Öğrenci başarısını takip etme, Öğretime harcanan zamanı kontrol etme, Okulda görünür olma, Öğretmenleri teşvik etme, Mesleki gelişimi destekleme, Öğrenmeyi teşvik etme yönelik becerilerini ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik gösterme düzeyini yüksek olarak niteledikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin ve alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyete göre değişip/değişmediğine ilişkin analizler tablo 4.2’de verilmiştir

Tablo 4.2. *Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçekten ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Görüşlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Okul için hedefler koyma	Kadın	74	20,41	3,93	1,144	0,255
	Erkek	69	19,67	3,78		
Okul hedeflerini paylaşma	Kadın	74	16,76	2,81	1,427	0,156
	Erkek	69	16,06	3,04		
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	Kadın	74	19,51	4,01	0,691	0,491
	Erkek	69	19,07	3,59		
Öğrenci başarısını takip etme	Kadın	74	19,57	4,20	0,195	0,846
	Erkek	69	19,43	3,94		
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	Kadın	74	20,24	3,81	0,255	0,799
	Erkek	69	20,09	3,51		
Okulda görünür olmak	Kadın	74	19,11	4,15	-0,274	0,785
	Erkek	69	19,29	3,76		
Öğretmenleri teşvik etme	Kadın	74	18,05	5,34	-1,675	0,096
	Erkek	69	19,42	4,32		
Mesleki gelişimi desteklemek	Kadın	74	19,92	4,03	0,077	0,939
	Erkek	69	19,87	3,63		
Öğrenmeyi teşvik etmek	Kadın	74	20,47	4,24	-0,596	0,552
	Erkek	69	20,86	3,34		
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	Kadın	74	174,04	31,44	0,057	0,955
	Erkek	69	173,75	28,70		

Tablo 4.2’de Bağımsız Örneklem T Testi analizi sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin ve alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Ölçekten ve alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, tüm alt boyutlar ve ölçek geneli için cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.($p>0,05$)

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin ve alt boyutlarına yönelik algılarının daha önce yöneticilik yapıp yapmama değişkenine göre değişip/değişmediğine ilişkin analizler tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. *Öğretmenlerin Daha Önce Yöneticilik Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Ölçekten ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Görüşlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	SS	t	p
Okul için hedefler koyma	Evet	44	19,11	4,40	-1,794	0,077
	Hayır	99	20,46	3,55		
Okul hedeflerini paylaşma	Evet	44	15,68	3,33	-2,024	0,045*
	Hayır	99	16,75	2,70		
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	Evet	44	18,77	3,87	-1,106	0,270
	Hayır	99	19,54	3,78		
Öğrenci başarısını takip etme	Evet	44	19,34	4,36	-0,318	0,751
	Hayır	99	19,58	3,94		
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	Evet	44	19,91	4,06	-0,563	0,574
	Hayır	99	20,28	3,47		
Okulda görünür olmak	Evet	44	18,86	4,07	-0,668	0,505
	Hayır	99	19,34	3,92		
Öğretmenleri teşvik etme	Evet	44	18,61	5,39	-0,161	0,872
	Hayır	99	18,76	4,70		
Mesleki gelişimi desteklemek	Evet	44	19,30	4,28	-1,251	0,213
	Hayır	99	20,16	3,60		
Öğrenmeyi teşvik etmek	Evet	44	20,16	3,98	-1,040	0,300
	Hayır	99	20,88	3,75		
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	Evet	44	169,75	33,61	-1,032	0,306
	Hayır	99	175,75	28,31		

* $p < 0,05$

Tablo 4.3’de Bağımsız Örneklem T Testi analizi sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin ve alt boyutlarına yönelik algılarının daha önce yöneticilik yapıp yapmama değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Ölçekten ve alt boyutlarından elde edilen puanların öğretmenin daha önce yöneticilik yapıp yapmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, sadece okul hedeflerini paylaşma alt boyutunda daha önce yöneticilik görevi yapanlar ve yapmayanlar arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t:-2,024$, $p=0,045$). Daha önce yöneticilik görevi yapmayanların yapanlardan daha yüksek skor aldığı tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar ve ölçek geneli için öğretmenlerin daha önce yöneticilik yapıp yapmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin ve alt boyutlarına yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre değişip/değişmediğine ilişkin analizler tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. *Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Göstermiş Oldukları Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Mann Whitney U T Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Grup	n	Medyan	U	P
Okul için hedefler koyma	Lisans	116	21,00	1043,50	0,007*
	Lisansüstü	27	18,00		
Okul hedeflerini paylaşma	Lisans	116	17,00	1169,00	0,039*
	Lisansüstü	27	15,00		
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	Lisans	116	20,00	991,50	0,003*
	Lisansüstü	27	18,00		
Öğrenci başarısını takip etme	Lisans	116	20,00	1301,00	0,170
	Lisansüstü	27	18,00		
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	Lisans	116	20,50	1267,00	0,121
	Lisansüstü	27	20,00		
Okulda görünür olmak	Lisans	116	20,00	1123,00	0,022*
	Lisansüstü	27	18,00		
Öğretmenleri teşvik etme	Lisans	116	20,00	1249,50	0,101
	Lisansüstü	27	18,00		
Mesleki gelişimi desteklemek	Lisans	116	20,00	1173,50	0,042*
	Lisansüstü	27	18,00		
Öğrenmeyi teşvik etmek	Lisans	116	22,00	1237,00	0,087
	Lisansüstü	27	20,00		
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	Lisans	116	178,00	1089,50	0,014*
	Lisansüstü	27	162,00		

Tablo 4.4’de Mann Whitney U T Testi analizi sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin ve alt boyutlarına yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Ölçekten ve alt boyutlarından elde edilen puanların öğretmenin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz

edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, okul için hedefler koyma, okul hedeflerini paylaşma, öğretimi denetleme ve paylaşma, okulda görünür olmak, mesleki gelişimi desteklemek alt boyutlarında ve öğretimsel liderlik ölçeği genel puanlarının eğitim durumları arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Farklılık gösteren tüm alt boyutlarından ve ölçek genelinden lisans mezunları lisansüstü mezunlarına göre istatistiksel olarak daha yüksek puanlar alınmıştır. Öğrenci başarısını takip etme, öğretime harcanan zamanı kontrol etme, öğretmenleri teşvik etme, öğrenmeyi teşvik etme alt boyutlarından alınan puanların eğitim durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin ve alt boyutlarına yönelik algılarının okul türü değişkenine göre değişip/değişmediğine ilişkin analizler tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Göstermiş Oldukları Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	SS	t	p
Okul için hedefler koyma	Anadolu lisesi	45	21,31	3,61	2,705	0,008*
	Meslek lisesi	98	19,47	3,86		
Okul hedeflerini paylaşma	Anadolu lisesi	45	17,44	2,53	2,901	0,004*
	Meslek lisesi	98	15,95	3,00		
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	Anadolu lisesi	45	20,56	3,51	2,731	0,007*
	Meslek lisesi	98	18,72	3,81		
Öğrenci başarısını takip etme	Anadolu lisesi	45	20,89	3,49	2,832	0,005*
	Meslek lisesi	98	18,87	4,16		
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	Anadolu lisesi	45	21,89	2,58	4,017	0,000*
	Meslek lisesi	98	19,38	3,81		
Okulda görünür olmak	Anadolu lisesi	45	20,76	3,29	3,304	0,001*
	Meslek lisesi	98	18,48	4,04		
Öğretmenleri teşvik etme	Anadolu lisesi	45	20,84	3,96	3,672	0,000*
	Meslek lisesi	98	17,73	5,00		
Mesleki gelişimi desteklemek	Anadolu lisesi	45	21,62	3,07	3,825	0,000*
	Meslek lisesi	98	19,10	3,90		
Öğrenmeyi teşvik etmek	Anadolu lisesi	45	22,38	2,89	3,818	0,000*
	Meslek lisesi	98	19,87	3,95		
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	Anadolu lisesi	45	187,69	24,25	3,900	0,000*
	Meslek lisesi	98	167,57	30,43		

Tablo 4.5’de Bağımsız Örneklem T Testi analizi sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin ve alt boyutlarına yönelik algılarının okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Ölçekten ve alt boyutlarından elde edilen puanların öğretmenin görev yaptığı okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, tüm alt boyutlarında ve öğretimsel liderlik ölçeği genel puanlarının öğretmenin görev yaptığı okul türü arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Farklılık gösteren tüm alt boyutlarından ve ölçek genelinden Anadolu lisesinde görev yapanların meslek lisesinde görev yapanlara göre puanlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin ve alt boyutlarına yönelik algılarının kıdem yılı değişkenine göre değişip/değişmediğine ilişkin analizler tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Göstermiş Oldukları Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Grup	n	Medyan	KW	p	Fark
Okul için hedefler koyma	0-5 yıl	13	21,00	4,572	0,102	Yok
	6-10 yıl	31	19,00			
	11 + yıl	99	21,00			
Okul hedeflerini paylaşma	0-5 yıl	13	17,00	2,753	0,253	Yok
	6-10 yıl	31	16,00			
	11 + yıl	99	17,00			
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	0-5 yıl	13	21,00	4,011	0,135	Yok
	6-10 yıl	31	18,00			
	11 + yıl	99	20,00			
Öğrenci başarısını takip etme	0-5 yıl	13	21,00	7,521	0,023*	(2-3)
	6-10 yıl	31	18,00			
	11 + yıl	99	21,00			
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	0-5 yıl	13	22,00	1,485	0,476	Yok
	6-10 yıl	31	20,00			
	11 + yıl	99	21,00			
Okulda görünür olmak	0-5 yıl	13	20,00	1,329	0,515	Yok
	6-10 yıl	31	19,00			
	11 + yıl	99	19,00			
Öğretmenleri teşvik etme	0-5 yıl	13	20,00	5,267	0,076	Yok
	6-10 yıl	31	16,00			
	11 + yıl	99	20,00			

(devamı arkada)

Tablo 4.6. *Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Göstermiş Oldukları Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (devamı)*

Alt Boyutlar	Grup	n	Medyan	KW	p	Fark
Mesleki gelişimi desteklemek	0-5 yıl	13	20,00	2,791	0,248	Yok
	6-10 yıl	31	20,00			
	11 + yıl	99	20,00			
Öğrenmeyi teşvik etmek	0-5 yıl	13	21,00	1,274	0,529	Yok
	6-10 yıl	31	20,00			
	11 + yıl	99	22,00			
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	0-5 yıl	13	179,00	4,849	0,089	Yok
	6-10 yıl	31	162,00			
	11 + yıl	99	179,00			

Tablo 4.6’da Kruskal Wallis H Testi analizi sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin ve alt boyutlarına yönelik algılarının kıdem yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Ölçekten ve alt boyutlarından elde edilen puanların öğretmenin kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, sadece öğrenci başarısını takip etme alt boyutunda puanlarının kıdem yılına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Farklılık gösteren grupları tespit edebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testine göre kıdem yılı 6-10 yıl arasında olanların puanlarının kıdem yılı 11 yıl üstü olanlardan daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar ve ölçek genelinde kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. ($p > 0,05$).

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin ve alt boyutlarına yönelik algılarının branş değişkenine göre değişip/değişmediğine ilişkin analizlere tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Öğretmenlerin Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Göstermiş Oldukları Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Mann Whitney U T Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Grup	n	Medyan	U	p
Okul için hedefler koyma	Kültür dersi	104	21,00	1043,50	0,019*
	Meslek dersi	39	20,00		

(devamı arkada)

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Göstermiş Oldukları Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Mann Whitney U T Testi Sonuçları (devamı)

Alt Boyutlar	Grup	n	Medyan	U	p
Okul hedeflerini paylaşma	Kültür dersi	104	17,00	1169,00	0,013*
	Meslek dersi	39	16,00		
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	Kültür dersi	104	20,00	991,50	0,002*
	Meslek dersi	39	18,00		
Öğrenci başarısını takip etme	Kültür dersi	104	21,00	1301,00	0,002*
	Meslek dersi	39	18,00		
Öğretime harcanan zamanı kontrol etme	Kültür dersi	104	21,00	1267,00	0,000*
	Meslek dersi	39	19,00		
Okulda görünür olmak	Kültür dersi	104	20,50	1123,00	0,001*
	Meslek dersi	39	18,00		
Öğretmenleri teşvik etme	Kültür dersi	104	20,00	1249,50	0,003*
	Meslek dersi	39	17,00		
Mesleki gelişimi desteklemek	Kültür dersi	104	20,00	1173,50	0,001*
	Meslek dersi	39	18,00		
Öğrenmeyi teşvik etmek	Kültür dersi	104	22,00	1237,00	0,000*
	Meslek dersi	39	20,00		
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	Kültür dersi	104	182,00	1089,50	0,000*
	Meslek dersi	39	159,00		

Tablo 4.7’de Mann Whitney U T Testi analizi sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerine ilişkin ve alt boyutlarına yönelik algılarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Ölçekten ve alt boyutlarından elde edilen puanların öğretmenin branşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, tüm alt boyutlarda ve öğretimsel liderlik ölçeği genel puanlarının branşı kültür dersi olan öğretmenler ve branşı meslek dersi olan öğretmenler arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Farklılık gösteren tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde kültür dersi veren öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından hareketle aşağıda açıklanan sonuç, tartışma ve önerilere ulaşılmıştır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ulaşılan bulgulardan ve bulguların değerlendirmesinden hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre;

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları farklı değildir.
2. Öğretimsel liderlik ölçeği skorlarını cinsiyet değişkeni etkilememiştir.
3. Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcılardan okul yöneticiliği yapmış olanlar öğretimsel liderlik anlamında hedef paylaşma konusunda daha başarılıdır.
4. Lisans düzeyinde mezuniyet derecesine sahip olan öğretmenler yüksek lisans derecesinde mezuniyete sahip olan öğretmenlerden öğretimsel liderlik anlamında daha hassas ve başarılıdır.
5. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler öğretimsel liderlik konusuna diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha farklı bakmakta, konuya ilişkin farkındalık sahibi olarak görülmektedir.
6. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler öğretimsel liderlik konusunu kavramış ve eğitim ortamlarına entegre edebilmiştir.
7. Katılımcı grupta yer alan kültür dersi öğretmenleri öğretimsel liderlik konusunu formasyon becerisi olarak görmekte ve meslek öğretmenlerinden daha hassas olarak konuya yaklaşmaktadır.

Gümüşeli (1996), “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” çalışmasında okul müdürlerinin tüm görevlerle ilgili aritmetik ortalamaları öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Yaptığımız araştırmada ise katılımcıların okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre bu çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin inançlarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algılar dokuz alt boyutta incelenmiştir. Katılımcıların okul yöneticilerinin okul için hedefler koyma, Okul hedeflerini paylaşma, Öğretimi denetleme ve değerlendirme, Öğrenci başarısını takip etme, Öğretime harcanan zamanı kontrol etme, Okulda görünür olma, Öğretmenleri teşvik etme, Mesleki

gelişimi destekleme, Öğrenmeyi teşvik etme yönelik becerilerini ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik gösterme düzeyini yüksek olarak niteledikleri görülmüştür.

Şişman (2004) 'ın "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği araştırmasında müdürlerin ara sıra öğretmenleri desteklediği ve onların gelişimine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Yaptığımız araştırmanın devamında çeşitli değişkenler sınanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre katılımcı grubun ölçek ve ölçeğin tüm alt boyutlarında benzer skorlar aldığı ve farklılaşmadığı, okul yöneticiliği tecrübesine göre katılımcı grubun ölçek skorlarında tek alt boyutta farklılaşma bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre okul yöneticiliği yapmış olan örneklem katılımcıları okul hedefini paylaşma alt boyutunda okul yöneticiliği yapmayanlara göre anlamlı bir şekilde ayrılmış ve lehte puanlar almıştır. Bu durumun nedeni okul yöneticiliğinin okulun amaçlarını gerçekleştirmede yetkinleştirilmiş kişiler olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü okul müdürü genelde bakanlığın ürettiği eğitim politikalarını özelde ise kurumunun belirlenmiş amaçlarını yerine getiren saha uygulayıcılarıdır. Bu görevi yerine getirirken öğretmenlerle, öğrencilerle, veli ve diğer paydaşlarla sürekli bir hedef paylaşma, tartışma ve hedef geliştirme sürecini yönetmektedir. Benzer biçimde literatürde yer alan çalışmalarda da örtüşmüş sonuçlar görülmektedir(.....). Bu durum pozisyon ve kadro yapısından kaynaklı olabilir.

Hallinger and Murphy (1985), öğretim liderliği konusunda yaptıkları araştırmada okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, müdürlük tecrübesi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve kişisel özellikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmamızda katılımcı grubunun eğitim durumu değişkenine göre ölçekten ve ölçeğin alt boyutu olan; okul için hedefler koyma, okul hedeflerini paylaşma, öğretimi denetleme ve paylaşma, okulda görünür olma, mesleki gelişimi destekleme alt boyutlarında ve öğretimsel liderlik ölçeği genel puanlarının tamamında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılık gösteren tüm alt boyutlarından ve ölçek genelinden lisans mezunları lisansüstü mezunlarına göre istatistiksel olarak daha yüksek puanlar alınmış ve lisans mezunlarının lehinde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bu sonuç literatürden farklı olarak araştırmamızda yer almıştır. Çünkü lisansüstü eğitim bir üst öğrenimdir. Dolayısı ile mesleki becerileri ve mesleki performansı arttırması beklenmektedir. Ancak sonuçların beklenti ile çelişmesi örneklem grubun kendi dinamiğinden kaynaklı olabilir. Çünkü öğretimsel liderlik becerileri pedagojik becerilerdir. Ancak yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler farklı alanlarda bu üst öğrenimi tamamlamış olabilir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni öğretmenlerin görev yaptığı okul türleridir. Buna göre katılımcı grubu oluşturan öğretmenlerin ölçekten ve ölçeğin tüm alt boyutlarından öğretimsel liderlik genel puanlarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türü arasında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklılık gösteren tüm alt boyutlarından ve ölçek genelinden Anadolu lisesinde görev yapanların meslek lisesinde görev yapanlara göre puanlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucu görülmüştür. Bu durumun nedeni Anadolu lisesi öğrencilerinin akademik beklentilerinin görece olarak meslek lisesi öğrencilerinden yüksek olması olabilir. Çünkü meslek liseleri mesleki beceriler kazandırmayı amaçlamakta ve öğrencilerinin ara eleman olarak istihdamını sağlamayı öncül amaç olarak görmekte ve mesleki derslerin ağırlığından dolayı öğrencilerin akademik gelişimlerine yeterli desteği sunamamaktadırlar. Ayrıca meslek liseleri ile Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen profili farklıdır. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin formasyon becerilerinden daha çok alan bilgisi becerilerine önem vermesi bu anlamlı farklılığı açıklamada bir gerekçe olabilir.

Araştırmanın bir diğer değişkeninde ölçekten ve alt boyutlarından elde edilen puanlar öğretmenlerin kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı testine tabi tutulmuştur. Ulaşılan analizler incelendiğinde, sadece öğrenci başarısını takip etme alt boyutunda puanlarının kıdem yılına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan açıklayıcı karşılaştırma testlerinde ise bu farklılığın kıdem yılı 6-10 yıl arasında olanların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni 6-10 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin mesleki tecrübe kazanmış, genç ve dinamik yapıda olan, mesleki deformasyona daha üst grüplara oranla az uğrayan öğretmenlerden oluşması olabilir. Öğretmelerin tecrübe ve yaş aralığı kıdem yılı esasında düşünüldüğünde 30'lu yaşlarda oldukları söylenebilir. Verim performans açısından bu yaş grubu avantajlı çağ olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın branş değişkenine göre değerlendirmesi yapılmış, ulaşılar incelendiğinde, ölçeğin ve ölçeğe ait tüm alt boyutların genel puanlar açısından kültür dersi öğretmenleri lehine olduğu ve branşı meslek dersi olan öğretmenlerden farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kültür dersi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik noktasında bir farkındalık düzeylerinin olduğu, konuya ilişkin bilgi ve tecrübelerini eğitim ortamına yaymaya çalıştıkları söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın ulaşılan sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Bu araştırma ve bu araştırmaya benzer araştırmalar gerçekleştirmek için farklı ölçekler geliştirilebilir.
2. Bu araştırmanın katılımcı grubu lise öğretmenlerinde oluşmuştur. Daha farklı bir örneklem havuzunda bu araştırma tekrarlanabilir.
3. Bu araştırma nicel desende gerçekleştirilmiş ve istatistik bulguları ön planda yer almıştır. Bu araştırmadan farklı olarak nitel desende derinliği bulunan ve betimsel tanımlamaların ön planda olduğu yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.
4. Öğretimsel liderlik günümüz eğitim anlayışında kendisine yer bulmuştur. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik olgusunu kavrayabilmeleri için hizmet için eğitimlerin verilmesi önerilebilir.
5. Araştırmanın sonuçlarına göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğretimsel liderlik noktasında lisans mezunu öğretmenlere göre handikaplar taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim alanında yapılacak lisansüstü eğitimlerde formasyon becerilerini kapsayan derslere, öğretimsel liderlik konusunu kapsayan içeriklere yer verilmesi önerilebilir.
6. Hedef ve yönlendirme, amaç paylaşımı ve aktarımı noktasında öğretmenlerin teşvik edilmesi önerilebilir.
7. Kültür ve meslek öğretmenlerinin öğretimsel liderlik noktasında farklılaştıkları görülmüştür. Meslek alan öğretmenlerinin formasyon becerilerini geliştirmek, öğretimsel liderlik olgusunu derinleştirmelerine olanak sağlamak için üniversite eğitimlerinde yenileme, geliştirme ve iyileştirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, H. (2013). *Hurafe ve Gerçek İkileminde Eğitim*. İstanbul: Hayat Akademi Yayınları.
- Açıkalın, A. (1999). *İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*. Yüksek Lisans Tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aslan, Ş. (2013). *Liderlik Kuramları* (1.Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Akyar, A. (2013). *Etkili Yönetim ve Yöneticilik-II* (3.Baskı). İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership. *Learning to share the vision. Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of leadership studies*, 7(3), 18-40.
- Bass, B. M. ve Stogdill, R. M. (1990, 23 Temmuz). *Handbook of leadership* (11. cilt, 2. baskı). New York: freepress.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Gül Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Öğrenme İklimi Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyükdoğan, B. (2003). *Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gösterme Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 349-363.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara : Anı Yayınları.
- Çelik, V. (2000a). *Eğitimsel Liderlik* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelik, V. (2000b). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve Okul Yöneticisi Algılarına Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Program Liderliği Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erçetin, Ş. (2000). *Liderlik Sarmalında Vizyon* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2003a). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği* (4. Baskı). İstanbul: Sistem Yayınları
- Eren, E. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım A.Ş.
- Gedikoğlu, Tokay (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi* (1.Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Gümüşeli, A.İ. (1996a). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Doçentlik Araştırması. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 202-211.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 531-548.
- Güney, S. (2012). *İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi* (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürüz, D. ve Yaylacı, G. Ö. (2005). *İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi* (2.Baskı). İstanbul: MediCat Yayınları.
- Hallinger, P. Ve Murphy, J. (1985). Assessing The Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 2, 217- 247.

- Hodgetts, R. M. (1999). *Yönetim Teori, Surec ve Uygulama*. (Çev. C. Çetin ve E. C. Mutlu). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.S.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Arastırma ve Uygulama*. (Çev. S.Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoy K.W. ve Miskel C.G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın.
- İbicioğlu, H. ve Özmen, H.İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik Davranışı ve Toplumsal Norm İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.
- Karip, E. (1998). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 443-465.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. Ankara: Beta Yayınları.
- Özdemir, M. (2014). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (1.Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Paksoy, M. (2002). Çalışma Ortamında insan ve Toplam Kalite Yönetimi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları*.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayıncılık.
- Şimşek, N. ve Fidan, M. (2005). *Kurum Kültürü ve Liderlik* (1.Baskı). Konya: Tablet Basım Yayınları.
- Şişman, M.(2004). *Öğretim Liderliği* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ünsar, Agah S. ve Oğuzhan, A. (2012). Liderlik Davranış Tarzlarının Çalışanların Örgütsel Tükenmişlik ve İşten Ayrılma Eğilimleri Üzerine Etkisi: Konuyla İlgili Bir Uygulama. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 2(2), 135-150.
- Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon Teorileri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.S.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.
- Uzun, G. (2005). *Kadın Ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar Ve Bankacılık Sektöründe Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Wildly, H. ve Dimmock, C. (1993). Instructional Leadership in Primary and Secondary Schools in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, 2, 43-62.

Yukl, G. (1989). *Managerial leadership: A review of theory and research*. Journal of management, 15(2), 251-289.

Zel, U. (2006). *Kisilik ve Liderlik*. Ankara: Nobel Yayınları.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli Meslektaşlarım,

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programındaki Proje çalışmamaya veri toplamak amacıyla hazırlanan ölçek aşağıda yer almaktadır.

Bu ölçek okullara dair bilgi edinmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 44 maddeden oluşmaktadır. Burada sizden her soruyu, geçen eğitim öğretim yılı süresini düşünerek konu ile ilgili gözlemlerinizi göz önünde bulundurarak cevaplandırmanız istenmektedir.

Her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun gelen ifadeye (**X**) işareti ile işaretleyiniz. Lütfen, her soru için sadece bir tane sayı işaretleyiniz ve boş soru bırakmayınız. Adınız yazmanız gerekmemektedir. Katılımınız için teşekkür ederim.

Öğretmen İsmail ŞÜMÜR

I. Bölüm- Kişisel Bilgiler Bölümü		
Cinsiyetiniz	() Kadın	() Erkek
Daha önce yöneticilik görevi yaptınız mı?	() Evet	() Hayır
Eğitim Durumunuz	() Lisans	() Lisansüstü
Çalıştığınız Okul Türü	() Anadolu Lisesi	() Meslek Lisesi (MTAL, İHL, MEM)
Kıdem Yılı Yıl Lütfen yazınız	
Branş Öğretmeni Lütfen yazınız	

EK 2. ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ÖLÇEĞİ (PIRMS)

Okul müdürünüz aşağıdakileri ne sıklıkla yapar?	Hiçbir Zaman	Çok Sevrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. Okul genelini ilgilendiren yıllık belirli hedefler koyar					
2. Okulun hedeflerini, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin bu hedefleri gerçekleştirebilme yetilerine göre şekillendirir					
3. Okul çalışanlarının görüşlerini hedef geliştirme sürecine dahil etmek için ihtiyaç analizi veya farklı formal ve informal yöntemler kullanır					
4. Okulun yıllık akademik hedeflerini belirlerken öğrencilerin performanslarını gösteren verilerden yararlanır					
5. Öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilen ve uygulanabilen hedefler geliştirir					
6. Okulun misyonunu okul personeli, öğrenciler ve velilere etkili bir şekilde aktarır					
7. Öğretmenler Kurulu toplantılarında okulun akademik hedeflerini öğretmenlerle tartışır					

8. Okulun yıllık akademik hedeflerinin, okul içerisinde görünür olmasını sağlar (örneğin, akademik başarının öneminin afişler veya panolar kullanılarak vurgulanması)					
9. Öğrencilerle yapılan çeşitli toplantılarda okulun misyon ve hedeflerine vurgu yapar					
10. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının okulun hedefleriyle uyumlu olmasını sağlar					
11. Öğretmenin sınıftaki öğretme becerilerini değerlendirirken öğrenci çalışmalarını (ödev, sınav kâğıdı, portfolyo vb.) inceler.					
12. Sınıflarda eğitim-öğretim sırasında düzenli bir şekilde informal gözlemler yapar. (informal gözlemler; belli bir zamanlamaya tabi olmayan, en az 5 dakika süren gözlemlerdir. Bu gözlemler yazılı bir geri dönüt içermeyebilir.)					
13. Öğretmenlere sınıftaki öğretmenlik becerilerine dair dönüt verirken (toplantılarda veya bireysel görüşmelerde) gözlemlerine dayalı olarak onların güçlü yönlerini vurgular.					
14. Öğretmenlere sınıftaki öğretmenlik becerilerine dair dönüt verirken (toplantılarda veya bireysel görüşmelerde) gözlemlerine dayalı olarak onların zayıf yönlerini vurgular.					
15. Öğrencilerin akademik gelişmelerini değerlendirmek için öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapar.					
16. Okulun eğitim-öğretim konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla öğrencilerin sınav sonuçları ile ilgili verileri öğretmenlerle tartışır					
17. Hedeflenen başarı düzeyine ne derecede ulaşıldığını ölçmek için test veya diğer performans ölççeklerini kullanır					
18. Okulun akademik performansı konusunda öğretmenleri yazılı olarak bilgilendirir					
19. Okulun akademik performansı konusunda öğrencileri bilgilendirir					
20. Gerekli duyuruları topluca yaparak, eğitim-öğretim zamanının kesintiye uğramasını engeller					
21. Ders vaktinde öğrencilerin sınıftan çağrılmamasına dikkat eder					
22. Derse geç kalan veya dersten kaçan öğrencilere belirli cezalar verilmesini sağlar					
23. Ders saatlerinin, yeni beceri ve kavramların öğretilmesi ve uygulanması amacı ile kullanılması konusunda öğretmenleri teşvik eder					
24. Ders dışı aktiviteleri, ders saatlerine denk getirmemeye dikkat eder					
25. Zaman zaman teneffüs ve ders aralarındaki zamanını öğretmen ve öğrencilerle sohbet etmeye ayırır					
26. Okul ile ilgili problemleri öğretmen ve öğrenciler ile tartışmak için sınıfları ziyaret eder					
27. Okulda yapılan ders dışı aktivitelere katılır					
28. Öğretmen geç kaldığında veya gelemediğinde yeni bir öğretmen gelene kadar dersin boş geçmesini engellemeye yönelik tedbirler alır. Gerekirse kendisi derslere girerek dersin boş geçmesini engeller					
29. Öğrencilere anlamadıkları konularda yardımcı olur ve gerektiğinde direkt olarak sınıflara girip ders anlatır					
30. Toplantılarda veya okul gazetesinde üst düzey performans sergileyen öğretmenlerden bahsederek onları desteklediğini gösterir					
31. Öğretmenleri başarı veya çabalarından dolayı özel olarak tebrik eder					
32. Başarılı öğretmenlerin sergiledikleri performansla ilgili öğretmen dosyalarına notlar ekler					
33. Özel gayret gösteren öğretmenleri, mesleki açıdan tanınmalarını sağlayacak fırsatlar oluşturarak ödüllendirir					
34. Okulun başarısına özel katkıda bulunan öğretmenlere ödül olarak kendilerini daha fazla geliştirebilecekleri fırsatlar sunar					
35. Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin okulun hedefleriyle tutarlı olmasına dikkat eder					
36. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle edindikleri becerileri sınıflarında uygulamaları konusunda onları destekler					

37. Okuldaki tüm öğretmenlerin ve diğer personelin önemli hizmet içi eğitimlere katılmasını sağlar					
38. Öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmet içi eğitimlerini yönetir veya bu aktivitelere katılır					
39. Hizmet içi eğitimler ile ilgili fikir alışverişinde bulunmak için öğretmenler kurulu toplantılarında zaman ayırır					
40. Başarılı öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendirir (Okul gazetesinde bahsetmek veya kurdele, madalya vermek gibi)					
41. Olumlu davranışlar sergileyen veya akademik başarı gösteren öğrencileri onurlandırmak için toplantı ve törenlerde onlardan bahseder					
42. Başarılı olan öğrencilerle yüz yüze görüşüp, çalışmalarını inceleyerek onların ve yaptıkları çalışmaların farkında olduğunu gösterir					
43. Başarılarını yükselten veya üstün başarı gösteren öğrencilerin ailelerini arayarak haberdar eder					
44. Öğretmenleri başarılı öğrencileri sınıf ortamında ödüllendirmeye aktif bir şekilde teşvik eder					

EK 3. ANKET UYGULAMA İZİNİ



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029-44-E.11525594
Konu : Anket Uygulama İzni

28/08/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 24/08/2020 tarih ve 11695 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi İsmail ŞÜMÜR, "Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Acıpayam ilçesinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2020/2021 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı ömektan çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28/08/2020
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1 Merkezefendi/DENİZLİ- Bilgi İçin :H. ERKOÇ-V.H.K.İ.-Sefa GELMİŞ-Şef Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr> - Telefon : (0 258) 2342095
E-posta: ab20@meb.gov.tr -Strateji Şubesi Belgegeçer : (0 258) 2342099

Bu evrak güvenli elektronik imza ile atalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9574-b09d-3370-a471-c70e kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	İsmail
Soyadı	ŞÜMÜR
Doğum Yeri ve Tarihi	DENİZLİ/Kale-1981
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve Email Adresi	Yukarı Mahalle Çarşı Caddesi Birlik Apartmanı No:18 Kat:4 Daire:8 Acıpayam/DENİZLİ 0507 924 52 71
Eğitim	
İlköğretim (İlkokul)	Doğan Köyü İlköğretim Okulu (1992)
İlköğretim (Ortaokul)	Denizli İmam Hatip Lisesi (1996)
Ortaöğretim	Muğla Anadolu Teknik Lisesi (2000)
Yükseköğretim (Lisans)	Gazi Üniversitesi-Teknik Eğitim Fakültesi- Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü (2004)
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
(varsa) Mesleki Deneyim	
Yıl(lar)	Mesleki Deneyim
2004	Ankara Altındağ İMKB Ticaret Meslek Lisesi
2005-2011	Bingöl Kız Teknik ve Mesleki Anadolu Lisesi
2011-Halen devam ediyor	Acıpayam Çamlık Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi