



ÇUKUROVA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

E-ISSN: 2458-7559

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.18560/cukurova.1066>

ŞAHİN, Sevilay ve Hüseyin BAĞRIYANIK (2017). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderliğe İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 153-172.

CİLT 3, SAYI 1, YAZ 2017, s. 153-172

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI¹

Sevilay ŞAHİN²

Hüseyin BAĞRIYANIK³

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algı düzeylerini ve görüşlerini ortaya çıkarabilmektedir. Araştırmada nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma yöntem modellerinden açıklayıcı sıralı desen modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünün örnekleme, 2015 - 2016 eğitim-öğretim yılında Osmaniye il ve ilçe merkezlerindeki ilkokul ve ortaokullarda görevli 859 öğretmenden; nitel bölümün çalışma grubu ise bu okullarda görevli 30 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada nicel veriler, "Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği, kullanılarak elde edilmiştir. Nitel veriler ise görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde korelasyon, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre öğretimsel liderlik algısı daha yüksektir. Aynı zamanda hizmet yılı ve yaş arttıkça öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarında artış görüldüğü ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, branş ve mezun olduğu fakülteye göre öğretimsel liderlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca alt boyutlarla birlikte öğretimsel liderlik algısı "çoğu zaman" düzeyinde çıkmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin, okulda varlık gösterdiği, öğretmenlerin görüşlerine önem verdiği, okul amaçlarının gerçekleşme durumu üzerine geribildirimde bulunduğu, ortak amaç doğrultusunda öğretmenleri etkileyebildiği, öğrenci başarısını olumsuz etkileyen durumlarda çözüm üretebildiği, öğrenci ve öğretmen başarısını ödüllendirdiği, paydaşlarla iletişimde etkili olabildiği ifade edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Liderlik, öğretimsel liderlik, öğretmen, okul yöneticisi.

¹Bu çalışmada nitel veriler Hüseyin Bağrıyanık tarafından, Doç. Dr. Sevilay Şahin'in danışmanlığında tamamlanan "Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Algıları Çerçevesinde Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm" başlıklı doktora tezinden alınmıştır.

² Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, ssahin@gantep.edu.tr

³ Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, hbagriyanik@osmaniye.edu.tr

Article Info/ Makale Bilgisi

Received/Geliş: 17.05.2017

Accepted/Kabul: 05.06.2017

PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON INSTRUCTIONAL LEADERSHIP: A MIXED METHODS STUDY

Abstract

The purpose of this study is to reveal primary and secondary school teachers' perceptions levels and opinions about the instructional leadership behaviors exhibited by school administrators. In the survey, explicit sequential pattern model was used. The sample of the study's quantitative part was taken from 859 teachers working in primary and secondary schools in Osmaniye province and district centers during 2015-2016 academic year; the study group of the qualitative section consists of 30 teachers employed in these schools. Quantitative data were gathered by using the "scale of instructional leadership behaviors" in survey. Qualitative data were obtained using the interview form. Correlation was used in the analysis of quantitative data and content analysis method was used in the analysis of qualitative data. The analysis of quantitative data revealed that married teachers have higher perceptual leadership perceptions than single teachers. At the same time, as seniority and age increased, teachers' perceptions of instructional leadership increased. There was no statistically significant difference in the perceptions of instructional leadership according to teachers' gender, branch and graduate faculty. In the consequence of qualitative analysis, it's revealed that according to teacher' perceptions school administrators give feedback about actualization of school goals, impress teachers in the direction of common purpose, find solution in case of situations that effect student's success, reward teachers and students success, reward teachers and student success, be effective in the communication with shareholders.

Key words: Leadership, instructional leadership, teacher, school principals.

GİRİŞ

Hızla gelişen teknoloji, sosyal yaşantılar ve buna bağlı olarak değişen toplumsal beklentiler okulların önemini artırmıştır. Okullar, bireylerin içinde buldukları toplumda başarılı olmalarını amaç edinmiş kurumlardır. Okullar topluma istendik bireyler kazandırdıkları ölçüde başarılı sayılabilirler. Bu bakımdan okulların etkililiğini sürdürebilmesinde okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik becerileri önem kazanmaktadır. Okul yöneticilerinin sahip oldukları özellikler ya da sergiledikleri davranışlar, etik, paylaşımcı, öğretimsel, vizyoner gibi çeşitli liderlik biçimleriyle adlandırılır. Bu liderlik türlerinden öğretimsel liderlik okulda öğrenme-öğretme sürecinde başarılı olmaya odaklanmayı gerektiren davranışları içermesi yönüyle diğer liderlik türlerinden ayrılır (Çelik, 2013).

Okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde başarılı olabilmelerine katkı sağlamaktadırlar (Şişman, 2014). Öğretimsel liderlik, topluma başarılı öğrenci kazandırma, öğrenme ve öğretme için istendik koşulları sağlama, okul çalışanlarının tatminini artırma ve okulu üretken bir ortama dönüştürme eylemidir (Gorton ve Schneider, 1991). Öğretimsel liderler, belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, öğrenci ve veliyle hareket eden, öğretmenlerin gelişimi için zemin hazırlayıp onları yönlendiren, düzenli bir şekilde sınıfları ziyaret eden ve sürekli okulda varlık göstererek ne olup bittiğini takip eden bireylerdir (Mcevan, 1994; Blase ve Blase, 1999). Öğretimsel liderler, eğitim stratejisi geliştirebilme ve değerlendirebilme, öğretmenlere rehber olabilme, onların isteklerine cevap verebilme ve gelişimine katkı sağlayabilme, öğrenci ve öğretmen performansını ölçme kriterlerine uygun bir şekilde değerlendirebilme yeteneklerine sahip olmalıdır (Smith ve Andrews, 1989, s. 36). Danley ve Burch (1978) öğretimsel liderin güvenilir, şeffaf ve adil olma gibi kişisel, toplantı düzenleme, bilgilendirme ve görev dağılımı yapma gibi yönetsel, öğretmenlerin gelişimine katkı sağlama, sınıfları gözleme ve bilgi edinme gibi mesleki özellik

ve becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretimsel liderler öğretmenlerin doğrudan karara katılımını sağlama, sınıfları ziyaret etme, öğretmenlere geri bildirim sağlama, sonuçları değerlendirme, öğretmenin de öğrenmesini sağlama gibi doğrudan sergilenen davranışların yanında müfredatın hazırlanması, sınıfların oluşturulması, zamanın iyi yönetilmesi, okulun rutin işlerinin yapılması, öğretmenin desteklenmesi gibi dolaylı davranışları da yerine getirirler (Robinson, 2011). Bu tanımlamalardan hareketle, öğretimsel liderlerin davranışları, eğitim programının farkında olma, toplumsal değişimine uyum sağlama, program geliştirme yeterliliğine sahip olma, yönetim süreçlerinde üzerine düşen görevleri yerine getirme, öğrenme-öğretme sürecini değerlendirme ve geliştirebilme ile okul iklimini oluşturabilme özelliklerini kapsamaktadır.

Okul müdürlerinin liderlik davranışları toplumun ve paydaşların beklentilerine göre şekillenmektedir. Okulun içinde bulunduğu çevresel faktörler öğretimsel liderlik davranışlarının oluşmasında hem belirleyici hem de sınırlayıcı etkiye sahiptir (Şişman, 2014). Okul yöneticilerinin öğretim liderliğini engelleyen etkenlerin başında, ekonomik yetersizlikler, bürokratik ve yasal engeller, eğitim eksikliği ve okul yöneticisinin kişilik özellikleri gelmektedir (Çakıcı, 2010, s. 27).

Çalışmanın Amacı

Okullarda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri ve görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yapılmasının öğretimsel liderlik davranışları tartışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırmada “Katılımcı görüşleri arasında, cinsiyet, brans, medeni durum, hizmet yılı, bulunduğu okuldaki hizmet yılı ve yaş değişkenleri bakımından farklılıklar var mıdır?”, “İlkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlara ilişkin öğretmenlerin algıları ne düzeydedir ve görüşleri nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında yakınsayan paralel, açıklayıcı sıralı, keşfedici sıralı, iç içe, dönüştürücü ve çok aşamalı karma desen olarak altı temel araştırma deseni vardır. Açıklayıcı sıralı karma desende öncelikle nicel yöntem ile veriler toplanır ve elde edilen verilerin analizi yapılır. Bu analizler neticesinde araştırmacı tarafından aynı örneklem içinde nitel verilerin elde edileceği görüşmeler yapılır. Araştırmacı nitel sonuçların nicel sonuçları açıklamasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlar (Creswell ve Clark, 2015). Bu çalışmada elde edilen nicel bulguların sonuçları esas alınarak araştırmanın nitel yöntem kısmına geçilmiştir. Burada örneklem içerisinde seçilen öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada problem cümlesinin ve alt problemlerin daha derinlemesine incelemesini sağlamak amacıyla açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Osmaniye il ve ilçe merkezi sınırları içindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Osmaniye il ve ilçe merkezinde 2125 ilkokul öğretmeni ve 2109 ortaokul öğretmeni olmak üzere 4234 öğretmen görev yapmaktadır. Bu çalışmada seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden olan amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada böyle bir yöntemin kullanılmasının sebebi okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları hakkında öğretmenlerde bir kanaatin oluşması için aynı okulda ve aynı okul yöneticisi ile en az bir yıl çalışmaları gerektiği düşüncesidir.

Nicel Boyut: Özdamar’ın (2003) örneklem büyüklüğünü belirlemek amacı ile geliştirdiği formüle dayalı olarak, “ $d = ,03$ ” için toplamda en az 852 öğretmenin seçilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Anketlerin geri dönüşü ve işlenmesi sırasında olabilecek kayıplar göz önünde bulundurularak, bu minimum sayının üzerinde örneklem sayısı belirlenmiştir. Bu çalışmada 859 öğretmenden veri elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %59,6'sı (512) erkek, % 40,4'ü (347) kadındır. %51,6'sı (443) 1-10 yıl arası, %33,5'i (288) 11-20 yıl arası, %14,9'u (128) 21 ve üstü hizmet yılına sahiptir. %81,7'si (702) 1-5 yıl, %9,4'ü (81) 6-10 yıl, %8,9'u (76) 11 ve üstü yıllar arası bulunduğu okulda hizmet süresine sahiptir. %87,3'ü (750) eğitim fakültesi, %5,2 (45) fen-edebiyat fakültesi ve %7,5'i (64) diğer fakülte türlerinden mezun olmuştur. %56,5'i (485) 24-35 yaş, %30'u (258) 36-45 yaş , %13,5'i (116) 46 ve üstü yaş aralığındadır. %78,1'i (671) evli, %21,9'u (188) bekârdır. %50,3'ü (432) sınıf, %49,7'si (427) branş öğretmenidir.

Nitel Boyut: Öğretmenler, nitel veriler için araştırma grubunda yer alan amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Maksimum çeşitlik örneklemedeki amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Ölçüt örneklemede temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel yöntem uygulamasına geçilmeden önce örneklemedeki 29 okula göre öğretimsel liderlik davranışları düzeyinin genel ortalaması alınmıştır. Bu aşamadan sonra örnekleme dahil olan okulların öğretimsel liderlik genel ortalaması puanına göre büyükten küçüğe doğru sıralama yapılmıştır. Puan sıralamasına göre 1(OK1), 8(OK2), 15(OK3), 22(OK4) ve 29(OK5) sıradaki okullar araştırmanın nitel boyutunda örnekleme alınacak okullar olarak araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'ı (18) erkek, %40'ı (12) kadındır. %50'si (15) 1-10 arası, %30'u (9) 11-20 yıl arası, %20'si (6) 21 ve üstü hizmet yılına sahiptir. %80'i (24) 1-5 yıl, %10'u (3) 6-10 yıl, %10'u (3) 11 ve üstü yıllar arası bulunduğu okulda hizmet süresine sahiptir. %60'i (18) eğitim fakültesi, %20'u (6) fen-edebiyat fakültesi ve %20'si (6) diğer fakülte türlerinden mezun olmuştur. %60'ı (18) 24-35 yaş, %20'i (6) 36-45 yaş, %20'i (6) 46 ve üstü yaş aralığındadır. %70'i (21) evli, %30'ü (9) bekârdır. %40'ı (12) sınıf, %60'ı (18) branş öğretmenidir.

Verilerin Toplaması

Nicel verilerin toplanmasında tarama tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket ya da ölçek araştırmacının mevcut durumu betimleyebilmesini sağlar. Tarama tekniğinde, evrenden alınan örnekleme yer alan katılımcılara, önceden yapılandırılmış bir soru seti sorularak veriler elde edilir (Fogelman ve Comber, 2007). Araştırmada nicel yöntem kısmında kullanılan ölçek (anket) iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların betimsel değişkenleri ile ilgili cinsiyet, hizmet yılı, bulunduğu okuldaki hizmet yılı, yaş, branş, mezun olunan fakülte ve okul türü değişkenlerini içeren 8 soru yer almaktadır. İkinci bölümde 50 madde ve 5 boyuttan oluşan öğretimsel liderlik ölçeği bulunmaktadır. Likert, Thurstone ve Guttman gibi birçok tutum ölçeğinin literatürde çeşitli araştırmalarda kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada beşli Likert tipi tutum ölçek kullanılmıştır. Maddelere katılma düzeyleri öğretimsel liderlik ölçme aracında "hiçbir zaman", "çok seyrek", "ara sıra", "çoğu zaman" ve "her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algılarını ölçmek için Şişman tarafından geliştirilen "Öğretim Liderliği Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğini sağlamak amacı ile açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; ölçekte yer alan 50 maddenin orijinalinde olduğu gibi 5 faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçeğin tutarlılığını (Cronbach Alpha) gösteren değer ,976 olarak hesaplanmıştır. Madde yükleri ,443-,752 arasındadır. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyans %66,572'dir. Ortaya çıkan beş faktörün maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre öğretimsel liderlik davranışları ölçeğinin Ki-kare (χ^2) değeri ve

istatistiki anlamlılık düzeyi, 1116 serbestlik derecesinde 2556,169 ($p=,000$) olarak hesaplanmıştır. 1-5 aralığında olması önerilen düzeltilmiş Ki-kare (χ^2) değeri Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği için, 2,290 çıkmıştır. Bu, 3'ten küçük bir değer olduğundan, Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Uyum iyiliği indeksi (GFI=,894) değeri, önerilen " $\geq,90$ " a çok yakın çıkmıştır. Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI=,879) değeri kabul edilebilir ($AGFI \geq,85$) düzeydedir. Tahminin hata kareleri ortalama karekökü RMSEA değeri (,039) kabul edilebilir " $<,05$ " değerinden düşük, Tucker Levis İndeks TLI (,957) değeri önerilen " $\geq,95$ " değerinden büyük, artan uyum indeksi IFI (,961) değeri önerilen " $\geq,95$ " değerinden yüksek, karşılaştırmalı uyum indeksi CFI değeri (,961) önerilen " $\geq,95$ " değerinden yüksek çıkmıştır. Elde edilen bu uyum indeksleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın nicel kısmı tamamlandıktan sonra, daha zengin ve daha açıklayıcı verilere ulaşmak için öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin tespitine ilişkin yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenmiş bir dizi sorulardan oluşurken yapılandırılmamış görüşmede ise açık uçludur (Chadwick, Bahr ve Albrecht, 1984; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 120). Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Görüşme formu 5 sorudan oluşmaktadır. Sorular hazırlandıktan sonra alanda uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu sorularla örneklem içindeki okullardan belirlenen 5'inde görevli 30 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğine yönelik görüşme için ayrılan yaklaşık 30 dakikalık süre en elverişli bir şekilde kullanılmış, katılımcının rahat ve güvenli bir ortamda sorulara cevap verebilmesi için okullarda rehberlik odaları kullanılmıştır. Bu şekilde istenilen nitelikte veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Veriler elektronik ortama aktarıldıktan sonra oluşturulan kavramlar ve temalar dikkate alınarak alanında uzman bir öğretim üyesi ile incelenmiştir. Araştırmacı tarafından elde edilen nicel bulgulara bağlı olarak uzman desteği ile hazırlanan görüşme soruları örneklemdeki okullardan seçilen 3 öğretmene uygulanmıştır. Bu şekilde soruların ne düzeyde anlaşıldığı test edilmiş ve soruların yeterli düzeyde anlaşıldığı görülmüştür. Nitel araştırmanın iç geçerliğini artırmak için elektronik ortama aktarılan veriler katılımcılara tekrar inceletilerek verilerin doğruluğu sağlanmıştır. Öğretmenlerden alınan ifadeler doğrudan alıntı şeklinde kullanılarak çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği artırmak amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t-testi ve tek yönlü varyans analizi testleri ve açıklayıcı faktör analizi için SPSS18 programı, doğrulayıcı faktör analizi için Amos 22.0 programı kullanılmıştır.

Örneklem kapsamındaki her bir öğretmen ile yapılan görüşme, araştırmacı tarafından kayıt altına alınmış ve bu kayıtlar kelime işlem programı aracılığıyla yazılı bir şekilde elektronik ortama aktarılmıştır. Verilerin analizinde Atlas.Ti 7.5.10 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Bu aşamada her bir değişken ve alt boyutlarına ait kavramsal kodlamalar hazırlanmıştır. Ardından kavramlar arası ortak noktalar dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur.

BULGULAR

"Katılımcı görüşleri arasında, cinsiyet, branş, medeni durum, hizmet yılı, bulunduğu okuldaki hizmet yılı ve yaş değişkenleri bakımından farklılıklar var mıdır?"

İlişkisiz örneklem için T-Testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2011, s. 39). Öğretmenlerin öğretimsel liderlik ve alt boyutları algılarının, cinsiyet, medeni durum ve branşa göre anlamlı

farklılık durumları incelenmiştir.

Tablo 1. Öğretimsel Liderlik Genel Ortalaması ile Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyet, Medeni Durum ve Brans Durumuna İlişkin Post Hoc, Tanımlayıcı ve Anova Test Sonuçları

			N	\bar{X}	ss	p	t
Cinsiyet	Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Kadın	512	3,681	,89	,003	-2,878
		Erkek	347	3,853	,81		
	Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	Kadın	512	4,055	,72	,044	-2,021
		Erkek	347	4,152	,62		
Medeni Durum	Öğretimsel Liderlik Davranışları	Evli	671	4,094	,57	,000	4,005
		Bekâr	188	3,872	,69		
	Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Evli	671	4,221	,59	,000	4,735
		Bekâr	188	3,961	,69		
	Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Evli	671	4,192	,60	,000	4,157
		Bekâr	188	3,977	,64		
	Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Evli	671	4,137	,61	,001	3,445
		Bekâr	188	3,956	,70		
	Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Evli	671	3,781	,83	,004	2,820
		Bekâr	188	3,559	,97		
	Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	Evli	671	4,150	,65	,000	3,951
		Bekâr	188	3,897	,81		
Brans	Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Brans	427	4,188	,63	,018	2,370
		Sınıf	432	4,068	,65		

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin öğretimsel liderlik alt boyutlarından “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ile “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” algılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Erkek öğretmenlerin “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutuna yönelik algıları ($\bar{X}=3,85$), bayan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,68$) daha yüksektir. Ayrıca erkek öğretmenlerin “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutuna yönelik algıları da ($\bar{X}=4,15$), bayan öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,06$) daha yüksek çıkmıştır.

Medeni durum değişkeni açısından, öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları genel ortalaması ile alt boyutların ortalamasının tamamında anlamlı bir farklılık vardır ($p < ,05$). Genel olarak evli öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarıyla alt boyutlarına yönelik algıları, bekar öğretmenlere göre daha yüksektir.

Brans değişkeni açısından, öğretmenlerin algılarına göre, sadece “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” alt boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($p < ,05$). Brans öğretmenlerin “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutuna yönelik algıları ($\bar{X}=4,16$), sınıf öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,05$) daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik algı düzeyinin, yaş, hizmet yılı, buldukları okuldaki hizmet yılı ve mezun olduğu fakülte değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post Hoc-Scheffe testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Öğretimsel Liderlik Genel Ortalaması ve Alt Boyutlarına İlişkin Hizmet Yılına Göre Post Hoc, Tanımlayıcı ve Anova Test Sonuçları

	I	Post Hoc Test		Tanımlayıcı		Anova			
		J	sh	p	N	\bar{X}	f	p	
Hizmet Yılı	Öğretimsel Liderlik Davranışları	1-10 yıl	11-20 yıl	0,05	0,000	443	3,94	13,050	0,000
			20 üstü	0,06	0,001				
		11-20 yıl	20 üstü	0,06	0,971	288	4,15		
	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-10 yıl	11-20 yıl	0,05	0,001	443	4,07		
			20 üstü	0,06	0,037				
		11-20 yıl	20 üstü	0,07	0,973	288	4,25		
	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-10 yıl	11-20 yıl	0,05	0,000	443	4,05		
			20 üstü	0,06	0,007				
		11-20 yıl	20 üstü	0,07	0,990	288	4,26		
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-10 yıl	11-20 yıl	0,05	0,004	443	4,01		
		20 üstü	0,06	0,071					
	11-20 yıl	20 üstü	0,07	0,981	288	4,16			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-10 yıl	11-20 yıl	0,06	0,000	443	3,61			
		20 üstü	0,09	0,001					
	11-20 yıl	20 üstü	0,09	0,891	288	3,88			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-10 yıl	11-20 yıl	0,05	0,000	443	3,98			
		20 üstü	0,07	0,000					
	11-20 yıl	20 üstü	0,07	0,620	288	4,19			

Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları ile hizmet yılları arasında anlamlı fark görülmüştür. Hizmet yılı "1-10 yıl arası" öğretmenlerin grubu ile "11-20 yıl arası" ve "20 yıl üstü" arasında "11-20 yıl arası" ve "20 yıl üstü" grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, "1-10 yıl arası" hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları algılarının "11-20 yıl arası" ($\bar{X}=4,15$) ve "20 yıl üstü" ($\bar{X}=4,16$) gruplarındaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretimsel liderlik davranışları alt boyutlarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre öğretimsel liderlik ve alt boyutları algılarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, hizmet yılı arttıkça öğretimsel liderlik ve alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının da arttığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri çalışma süresi yükseldikçe öğretimsel liderlik algıları da yükselmektedir.

Tablo 3. Öğretimsel Liderlik Genel Ortalaması ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulunduğu Okuldaki Hizmet Yılına Göre Post Hoc, Tanımlayıcı ve Anova Test Sonuçları

	I	Post Hoc Test		Tanımlayıcı		Anova			
		J	sh	p	N	\bar{X}	f	p	
Bulunduğu Okuldaki Hizmet Yılı	Öğretimsel Liderlik Davranışları	1-4 yıl	5-10 yıl	0,07	0,008	702	4,01	6,380	0,002
			10 yıl üstü	0,07	0,129				
		5-10 yıl	10 yıl üstü	0,1	0,750	81	4,23		
	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-4 yıl	5-10 yıl	0,07	0,018	702	4,13		
		10 yıl üstü	0,08	0,188					
	5-10 yıl	10 yıl üstü	0,1	0,778	81	4,33			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin	1-4 yıl	5-10 yıl	0,07	0,049	702	4,12			
			10 yıl üstü	0,07			0,084		

Yönetimi	5-10 yıl	10 yıl üstü	0,1	0,992	81	4,3		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-4 yıl	5-10 yıl	0,07	0,034	702	4,16	3,530	0,030
		10 yıl üstü	0,08	0,749				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-4 yıl	5-10 yıl	0,1	0,016	702	3,7	5,080	0,006
		10 yıl üstü	0,1	0,251				
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-4 yıl	5-10 yıl	0,14	0,695	81	4	6,730	0,001
		10 yıl üstü	0,08	0,014				
	5-10 yıl	10 yıl üstü	0,08	0,045	702	4,06		
	5-10 yıl	10 yıl üstü	0,11	0,964	81	4,23		

Bulunduğu okuldaki hizmet yılı “1-4 yıl arası” öğretmenlerin grubuyla “5-10 yıl arası” ($p<0,05$) öğretmenlerin grubu arasında, “5-10 yıl arası” öğretmenlerin grubu lehine okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, bulunduğu okulda “1-4 yıl arası” ($\bar{X}=4,01$) hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışı algılarının, “5-10 yıl arası” ($\bar{X}=4,23$) hizmet yılına sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Öğretimsel Liderlik Genel Ortalaması ve Alt Boyutlarına İlişkin Yaşa Göre Post Hoc, Tanımlayıcı ve Anova Test Sonuçları

	Post Hoc Test				Tanımlayıcı		Anova		
	I	J	sh	p	N	\bar{X}	f	p	
Yaş	Öğretimsel Liderlik Davranışları	24-35 Yaş	36-45 Yaş	0,05	0	485	3,95	15,66	0,000
		36-45 Yaş	45 üstü	0,06	0,001	258	4,18		
	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	24-35 Yaş	36-45 Yaş	0,05	0,002	485	4,08	7,80	0,000
		36-45 Yaş	45 Üstü	0,06	0,030	258	4,25		
	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	24-35 Yaş	36-45 Yaş	0,05	0,000	485	4,07	10,54	0,000
		36-45 Yaş	45 Üstü	0,07	0,011	258	4,26		
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	24-35 Yaş	36-45 Yaş	0,05	0,001	485	4	9,35	0,000
		36-45 Yaş	45 Üstü	0,07	0,154	258	4,21		
	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	24-35 Yaş	36-45 Yaş	0,07	0,000	485	3,61	15,36	0,000
		36-45 Yaş	45 Üstü	0,09	0,002	258	3,94		
	Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	24-35 Yaş	36-45 Yaş	0,05	0,000	485	3,98	17,30	0,000
		36-45 Yaş	45 Üstü	0,07	0,000	258	4,24		

Yaşı “24-35 yaş arası” öğretmenlerin grubuyla “36-45 yaş arası” ($p<0,001$) ve “45 üstü yaş” ($p<0,005$) grupları arasında “36-45 yaş arası” ve “45 üstü yaş” grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durumda, yaşı “24-35 yaş arası” ($\bar{X}=3,95$) öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışı algılarının “36-45 yaş arası” ($\bar{X}=4,18$) ve “45 yaş üstü” ($\bar{X}=4,17$) öğretmenlerin algılarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretimsel liderlik davranışları alt boyutlarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir

Mezun olduğu fakülte ve diğer gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

“İlkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlara ilişkin öğretmenlerin algıları ne düzeydedir ve görüşleri nelerdir?”

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına yönelik algılarına ilişkin puan ortalamaları, ortalamaların karşılık geldiği algı düzeyleri ve standart sapma puanları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Sergileme Düzeyi

	Ortalama Değer	Algı Düzeyi	SS
Öğretimsel Liderlik Davranışı	4,05	Çoğu Zaman	,61
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	4,16	Çoğu Zaman	,63
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	4,15	Çoğu Zaman	,61
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	4,08	Çoğu Zaman	,64
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	3,75	Çoğu Zaman	,87
Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	4,09	Çoğu Zaman	,67

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğretmenler, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($\bar{X}=4,16$), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($\bar{X}=4,15$), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($\bar{X}=4,08$), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($\bar{X}=3,75$) ve düzenli öğrenme ve öğretme süreci boyutlarına ($\bar{X}=4,09$) “çoğu zaman” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretimsel liderlik davranışlarına ait genel ortalamaya ($\bar{X}=4,05$) karşılık gelen algı düzeyi de “çoğu zaman” olmuştur.

Bu bulgulara göre istatistiksel olarak bakıldığında, öğretimsel liderlik davranışına ait en yüksek ortalamaya sahip boyutun “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”; en düşük ortalamaya sahip boyutun ise “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutuna ilişkin ortalama puanları “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutuna göre daha homojen bir dağılıma sahiptir.

Öğretmenlerin algıladıkları öğretimsel liderlik davranışlarının ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla 5 okuldan 30 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Öğretmenler öğretimsel liderlik algılarına ilişkin yaptıkları açıklamalarda, okullarındaki yöneticilerin tutum ve davranışlarına değinmişlerdir.

Öğretmenlerle, “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutuna yönelik görüşleri hakkında daha derin bilgiye ulaşmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlar ile ilgili görüş ve düşüncelere yönelik kavramsal bulgular sırasıyla; “öğretmenlerin görüşünü ve onayını alır (f=12), öğrenci başarı durumlarına bakarak amaçları belirler (f=11), kararları öğretmenlerle birlikte alır (f=11), amaçları öğretmenler kurulu toplantılarında duyurur (f=10), amaçlarda düzenleme ve güncelleme yapar (f=9), mevzuatta istenilenleri yapar (f=9), öğretmenleri ikna eder ve etkiler (f=7), dayatma yapmaz (f=6), öğretmenlere sormaz (f=4), amaçların nasıl uygulanacağı konuşmaz (f=3), düzenli bir toplantı veya düzenli bir paylaşım yapmaz (f=2)” şeklindedir.

Nicel araştırma sonucunda “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunun genel ortalaması ($\bar{X}=4,15$) “çoğu zaman” düzeyinde çıkmıştır. Buna yönelik katılımcılara ait ifadelerden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü öğretmenlerle birlikte okulu yönetecek, işletecek, öğrencileri geliştirecek, hayata hazırlayacaksa mecburen okul, öğretmen ve veli işbirliği ile çalışabilmesi için hedef birlikte belirlenmeli ve bu süreçte öğretmenleri ikna etmesi gerekiyor. Okul yönetimimiz bunu başarıyor”(OK4-K19). “Ortaya çıkan olumsuz veya başarısızlık halinde belirlenen amaçlarla ilgili düzenleme ve güncelleme yapılıyor.” (OK2-K8). “İlk olarak sene başı öğretmenler kurulu toplantımızı yaparız ardından okul gelişimi ekibine seçilmiş arkadaşlarımız ile belli aralıklarla toplantı yapmamız gerekiyor”. (OK3-K15)

Örneklem içindeki okullarda görev yapan öğretmenler, genel olarak okul yöneticilerinin okul amaçlarını belirlerken öğretmenlerin düşüncelerini alındığını, eğitim-öğretim süreci boyunca gerektiğinde bu amaçları güncellendiğini ve belirli zaman aralıklarıyla amaçların hatırlatıldığını ifade etmektedir. Ancak okul amaçlarının gerçekleşmesinde bazı öğretmenlerin duyarsız kaldığı da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin uygulanmasına yönelik yapılan görüşme sonrası elde edilen kavramsal bulgular sırasıyla; “ders saatinin en uygun şekilde kullanılmasını sağlar (f=14), merkezden gelen mevzuat ve yönetmelikleri uygular (f=12), ders materyallerinin temininde etkilidir (f=11), dili çok önemli, denetimci pozisyonunu vardır (f=10), deneyimlerini paylaşır (f=10), derslere katılım sağlar (f=9), müfettişler geldiğinde müdürler titiz oluyorlar (f=8), istekleri göz önünde bulundurur (f=7), yöntemlerimize müdahale etmez (f=7), müfredat gerçeğe uyuşmuyor (f=6), kendi kararlarımı uygulam (f=6), öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini söyler (f=4), okullar arası bir yarış ortamı vardır (f=4), okullar arası bir yarış ortamı vardır (f=4), idareci yoğun işlerinden dolayı bir şey yapamıyor (f=4), despot veya resmi bir duruşa sahip değildir (f=3), özel sektör bilincine sahiptir (f=3), adil ve mantıklı bir yönetim sergiler (f=3), idareci yoğun işlerden dolayı bir şey yapamıyor (f=3), eğitim veriliyor havasını sağlamaya çalışır (f=3)” şeklinde ifade edilmiştir.

Nicel araştırma sonucunda “Eğitim programı ve öğrenim sürecinin uygulanması” alt boyutuna yönelik sorulara verilen cevapların genel ortalaması ($\bar{X}=4,15$) “çoğu zaman” düzeyinde çıkmıştır. Buna yönelik katılımcılara ait ifadelerden alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenlerle görüşülerek programların hazırlanmasında fayda vardır” (OK2-K11). “Velinin kendi çocuğundan beklentisi yüksek. Sürekli okullar arası bir yarış içindeyiz, daha başarılı olmalıyız çabası içindedir” (OK4-K23). “Sistemsel bir yönetim anlayışı yoktur. Kendi kişiliğine göre bir idarecilik yapıyor” (OK5-K28). “Okul yönetiminin müfredat hazırlanmasında çok bir etkisi yok sadece verilen emrin uygulanması noktasında bir denetim pozisyonu var fakat onu da yeterli düzeyde yapamıyor” (OK4-K21). “Sadece kanun ve yönetmeliklerin yerine getirilmesi beklentisine sahip, çünkü bunun dışına çıkmak bir sürü soruna sebep oluyor” (OK2-K12). “Yöntem desteği konusunda idareciler derslere girmedikleri için yeterli desteği sağlıyorlar diyemem” (OK1-K3). “Yöntemlerimize müdahale etmezler, ama özellikle belirli aralıklarla yönetim, sınıfları ziyaret eder, eksi ve artılarımızı söylerler” (OK5-K30).

Öğretmenler, eğitim programı ve öğretim sürecinin hazırlık aşamasının öğretmenlerin görüşlerine önem verilerek gerçekleşmesinin kendileri açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmenler, okul yöneticilerinin bu süreçte yerine getirmesi gerekli olan derslere katılım, ders materyalleri için kaynak temin etme, derslerin problemsiz devam etmesini sağlamaya yönelik olumlu düşüncelere sahiptir. Ancak öğretmenlerden hazır planların dayatılmasından, sınıf mevcudunun fazla olmasından ve öğretmenlerin ders dışı etkinliklerde görev almak istememesinden kaynaklı eğitim programı ve öğretim sürecinde bazı olumsuzlukların yaşandığı da söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonrası, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik elde edilen bulgular; “başarılı öğrencileri ödüllendirir (f=12), başarı notlarını

karşılaştırır (f=9), başarılı olmaya engel problemleri tespit eder (f=7), öğrencileri birebir gözlemler ve denetler (f=6), çalışmayı teşvik edici uygulamalar yapar (f=6), öğrenciye daha iyi not verilmesini ister (f=6), aile ile konuşur (f=6), ilkokulda geri bildirim yapmamızı engeller (f=6), başarısız öğrencilerle ilgilenir (f=5), durum değerlendirmesi yapar (f=5), öğrenciler her şartta sınıf geçiyor (f=5), sınıf başarısına göre öğretmeni değerlendirir (f=4), öğrencilerin kişilik gelişimlerini takip eder (f=3), başarıyı ölçen genel bir ölçüt olmalıdır (f=3), sınıf değişikliği yapılması gerekiyorsa yapar (f=3)" şeklinde ifade edilmiştir.

Nicel araştırma ile elde edilen bulgularda genel ortalama ($\bar{X}=4,10$) "çoğu zaman" düzeyindedir. Yapılan görüşme esnasında katılımcılara ait ifadelerden alıntılar aşağıda verilmiştir:

"Öğrenciler birebir gözlemleniyor. Öğretmenlerle de başarı durumu ile ilgili birebir görüşülüyor" (OK4-K14). "İdarecilerimiz sınavlarda veya sosyal faaliyetlerde teşvik etmek amacı da güderek başarı gösteren öğrencileri, bütün öğrencilerin huzurunda ödüllendiriyorlar" (OK5-K15). BİMER'e yazı yazılması şikâyet edilmesi gibi sorunlarla karşılaşıyoruz. Bunun sonucu olarak öğretmenlerimiz üzerinde sürekli bir şekilde baskı söz konusu oluyor" (OK2-K8). "Gerek TEOG sınavlarında gerek il bazında sosyal faaliyetlerde başarılı olan öğrencilerimiz, diğer öğrencilere de teşvik olması açısından ödüllendiriyor" (OK3-K9). "Bildirim konusunda ilkokul olarak sıkıntımız var. Böyle bir şey yapmamız engelleniyor" (OK1-K2). "Genellikle öğrenciye daha iyi not verilmesi taraftarı. İyi niyet mi yoksa "hiç kimsenin kalmaması gerek gerçeği" mi? ama ölçme ve değerlendirmenin bir yalandan ibaret olduğunu düşünüyorum. Kalmayacağını biliyor artık ve derslerdeki başarısızlığı bundan kaynaklanıyor. Notun bir silah olmasına karşıyım, ancak bu kadar da değersizleştirilmesine de karşıyım" (OK4-K13). "e-okul sisteminde başarı ve performans notları vardır. Kaç öğrenci yazılıdan iyi not almış kaç öğrenci kötü not almış alıp bunu değerlendiriyorlar" (OK3-K11).

Öğretmenlere göre okul yöneticileri, "Öğretim süreci ve öğrencilerin yönetimi" alt boyutuna yönelik, öğrencileri başarı durumlarını takip etme, başarılı öğrencileri ödüllendirme, öğretmenleri ve velileri öğrencilerin başarı düzeyi ile ilgili bilgilendirme gibi öğrenci başarısına odaklı davranışlar sergilerler. Ancak öğretmenler, her koşulda sınıf geçme ve öğretmen şikâyet hattı gibi uygulamaların öğrenci başarısını değerlendirmeyi olumsuz etkilediği şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin desteklemesi ve geliştirilmesine yönelik öğretmenlerle yapılan görüşme sonrası elde edilen kavramsal bulgular; "hizmet içi eğitim kurslarına yönlendirme yapar (f=13), isteklerimizi geri çevirmez (f=12), öğretmenleri onurlandırır (f=10), mevzuat değişikliğini bildirir (f=9), kendimize güvenmede bize katkı sağlar (f=8), eğitim ve seminerleri yazı ile duyurur (f=8), öğretmenlere rehberlik ve yönlendirme yapar (f=7), çalışmalar için gerekli ortamı sağlar (f=6), veli-öğretmen ilişkisinde aracılık yapar (f=6), teknolojiye yönelik gelişmeleri takip eder (f=6), görevlendirmelerde liyakate dikkat eder (f=5), okul yöneticileri öğretmenlerde kusur arar (f=4)" şeklinde ifade edilmiştir. Nicel araştırma yöntemiyle elde edilen bulgularda genel ortalama ($\bar{X}=3,79$) "çoğu zaman" düzeyindedir. Nitel görüşme sonrası elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

"İdare öğretmenlere faaliyet programları için bir engel oluşturmuyor. Çalışmalar için gerekli ortamı sağlıyor" (OK4-K15). "İdare öğretmenlerin velilerle olan sıkıntılarını gidermeye yönelik elinden geleni yapmaktadır" (OK3-K10). "Dileyen arkadaşımız performansını geliştirmek için MEBBİS üzerinde istediği kursa kaydolabiliyor. Orada yeterli sayıda eleman olunca o kursun açıldığına dair bildirim geliyor. O bildirimde kursun yeri ve zamana belirtiliyor ve öğretmenlerimiz dilerse bu kurslara katılabiliyor" (OK2-K7). "Okul yöneticilerimiz kendinize güvenmemizi sağlar" (OK4-K14). "Performansı geliştirmeye yönelik, vizyonu açık, projeler yapabilecek insanlar değil 'daha çok iyi görüneyim, şeker görüneyim işi öyle götürüyem' maksadındalar" (OK1-K3). "Mesleki iletişim, beden dili

konularında, yeni eğitim öğretim teknikleri konusunda eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarından faydalanılabilir” (OK3-K11)

“Öğretmenlerin desteklenmesine ve geliştirilmesi” alt boyutuna yönelik öğretmenlerin görüşleri, genel olarak, okul yöneticilerinin öğretmenlere engel olmadıkları, pozitif yaklaşım sergiledikleri, rehberlik ve yönlendirme yaptıkları, öğretmenleri destekledikleri ve bireysel gelişimleri için yönlendirdikleri şeklinde olumlu olmuştur. Okul yöneticilerine verilecek iletişim becerilerini artırıcı eğitimlerin, öğretmenlerle ilişkilere katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ancak öğretmenlerinin okul yöneticileri tarafından sınıfa izlenmekten hoşlanmaması, başarısızlığı kabul etmek istememesi gerekçeleriyle öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi sürecinde problemlerin yaşandığı söylenebilir. Ayrıca eğitim, konferans ve seminerler için ayrılan bütçenin yetersizliği ve öğretmenlerin kendini geliştirmeye kapalı tutmasından dolayı öğretmenler ve okul yöneticileri arasında sorunların çıktığı da söylenebilir.

Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma ile ilgili daha derin bir bilgiye ulaşmak amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kavramlar; “teknoloji kullanımını teşvik eder (f=11), ders materyali ve araç gerek sağlar (f=10), fiziksel imkânları düzenler (f=10), sosyal aktiviteler düzenler ve teşvik eder (f=9), veli ziyaretleri yapar (f=7), paydaşlar arasında etkileşim sağlar (f=7), sosyal medyayı etkili kullanır (f=6), çatışma ortamını iyi yönetir (f=6), çocukların her problemi ile ilgilenir (f=6), öğretmenleri ortak değerler etrafında toplar (f=5), sosyal aktivitelerle bir araya gelmemizi sağlar (f=5), öğrencilerin özel durumları dahi dikkate alır (f=4), motivasyon sağlayıcı toplantılar yapar (f=4), iş yükünün altında ezilir(f=4), ekip ruhunu oluşturamaz (f=3), derslik ve koridorlarda ışık problemi var (f=2), okul temsilcisi seçilen öğrenci toplantılara katılmalı (f=1) ve okulda sadece basit akademik eğitim yapılır (f=1)” şeklindedir.

Nicel araştırma ile elde edilen bulgular ($\bar{X}=4,09$) “çoğu zaman” düzeyindedir. Görüşme sonucu elde edilen ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Veli ziyaretlerine gidiyoruz ev ziyaretlerine gidiyoruz, öğrencileri velileri ile birlikte tanıyoruz, eğitim durumlarını görüyoruz” (OK4-K13). “Vatandaşlar çocukları için nasıl hekim seçme şansı varsa öğretmenini de seçme hakkı olduğunu düşünerek okula geldiği için, isteklerinin göz önünde bulundurulmasında fayda vardır” (OK5-K20). “Birlikte oluşturduğumuz WhatsApp grubu var birçok şeyi oradan takip edebiliyoruz” (OK5-K18). “Okulumuzun fiziki yapısından tutun da eğitim ve öğretimdeki araç gereçlere varıncaya kadar mümkün olduğu kadar ilgileniyorlar” (OK3-K12). “Okulumuzda etkileşim problemlerimiz yok, öğretmeniyle idaresiyle bir bütün olarak çalışmaktayız” (OK4-K14). “4+4+4 sistemine göre ilkokul ve ortaokul ayrı olması gerekiyor fakat bizim okulumuzda bina eksikliği nedeniyle aynı bina içerisinde eğitim veriyoruz. Dolayısı ile fen bilimleri dersi deneye dayalı bir ders olması nedeniyle mesela laboratuvarlarımızı derslik halinde olmak zorunda kalıyor” (OK2-K6). “Düşüncesi ne olursa olsun, hangi görüşü savunursa savunsun ortak değerler etrafında buluşup konuşabildiğimiz yegane okullardan birisidir” (OK5-K16). “Okul bir aile olmalı, o yönüyle de ailenin reisi de müdür oluyor” (OK2-K6). “Davranış sorunu, güvenlik sorunu, işlevsellik görevi, veli ile olan ilişkisi, okulun çevre ile olan ilişkisi, fiziksel durumu ile ilgili her şeye kafa yorması, bir yerde su patlasa, veli sorunu ile idareci ilgilenir. Bu da idarecilerin aşırı yüke boğulmasına sebep oluyor” (OK3-K11). “Öğretmen toplantısına yönetmelikte olmamasına rağmen okul temsilcisi çağrılmalı öğrencilerin sıkıntıları dinlenmelidir” (OK4-K16). “Ailenin de eğitimin içerisinde aktif rol alması gerekiyor” (OK1-K4).

“Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri, genel olarak okul yöneticisinin ‘fiziki ortam bakımından talepleri yerine getirebildiği, disiplini sağlayabildiği, öğretmenlerle bir takım halinde çalışabildiği ve okul-veli işbirliğini

sağlayabildiği' yönündedir. Ancak öğretmenlerin ders programını beğenmemelerinin, yöneticileri yetersiz olarak görmelerinin, rol belirsizliklerinin, okul iklimi ve ortamında sorunlara neden olabileceği ifade edilmiştir.

TARTIŞMA VE YORUMLAR

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ile “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” algıları anlamlı çıkmıştır. Ayrıca bu algıların erkek öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin bu iki alt boyuta yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamalarının yüksek olması, hizmet içi eğitimlere katılma isteklerinin ve eğitim-öğretim sürecindeki performanslarının bayan öğretmenlere göre yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretimsel liderlik genel ortalaması ve diğer alt boyutların arasında cinsiyete göre anlamlı farkın olmayışına, erkek ve bayan öğretmenlerin problem çözme, analitik düşünme ve öğrenme yetilerinin eşit düzeyde olmasının neden olduğu söylenebilir.

Hao (2016) okul yöneticilerinin okul amaçlarını belirleme ve paylaşma, eğitim programını yönetme, öğrenci gelişimini izleme, öğretim zamanını gözetme, öğretmenlere teşvik sağlama, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme, öğretim sürecini değerlendirme ve denetleme davranışlarına ilişkin bayan öğretmenlerin algılarının, erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul yöneticilerinin okulda varlık gösterme ve öğrenmeye teşvik etme davranışlarına ilişkin erkek öğretmenlerin algıları bayan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Karatay (2011), öğretmenlerin algılarını “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ile “Düzenli öğrenme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutlarında anlamlı bulmuştur. Ayık ve Şayir (2014) ise sadece “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutunda anlamlı ilişki bulmuştur. Aynı zamanda çalışmamızda olduğu gibi bu alt boyutların düzeyinin erkeklerde daha yüksek çıktığını ifade etmişlerdir. Zorlu (2015), Özkaynak (2013), Altaş (2013), Sağır, (2011), Argon ve Mercan (2009), Aksoy ve Işık (2008), Derbedek (2008), Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ise yaptıkları araştırmalarda okul müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin evli ya da bekâr olma durumlarına göre, öğretimsel liderlik algıları genel ortalaması ve tüm alt boyutlarda anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Evli öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları algısı, bütün alt boyutlarıyla, bekâr öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bunun nedeni bekâr öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik beklentilerinin, evli öğretmenlere göre daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Yaman ve Özlem (2015) sadece “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ile “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutlarında evli öğretmenlerin algılarının bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayık ve Şayir (2014) ile Aksoy ve Işık (2008) çalışmamızla paralel sonuçlara ulaşmışlardır. Altaş (2013) ve Sağır (2011), öğretimsel liderlik davranışı genel ortalaması ve alt boyutları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık saptamamışlardır.

Bu çalışmada Öğretimsel Liderlik davranışı boyutunun, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirmesi” alt boyutunda branş öğretmenlerin algıları, sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin müfredat gereği ilkökul düzeyindeki öğrencilere sınav yapamaması ve ortaokulların sınav ağırlıklı bir kademe olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıftaki her öğrencinin problemiyle yakından ilgilenmesi bu sonucun çıkmasının nedeni olabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, toplam hizmet yılları ile öğretimsel liderlik davranışları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Genel olarak hizmet süresi arttıkça

öğretmenlerin “Öğretimsel Liderlik” algısının da arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında özgüvenlerinin ve bilgi birikimlerinin kendilerince yüksek olması böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanabilmeleri, istedikleri bilgiye daha kolay ulaşmalarını sağlar. Buna bağlı olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderliğine daha az ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Eğitim fakültelerinden yeni mezun öğretmenlerin; okulun vizyonunu, misyonunu ve amaçlarını belirlemeye yönelik aldıkları eğitimler, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına yönelik yönetici davranışlarına ilişkin beklentilerinin yüksek olmasına neden olabilir. Hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin beklentilerinin azalması, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına yönelik algılarının artmasına neden olduğu söylenebilir.

Yeni mezun öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi birikimlerinin kendilerince yüksek olması daha düşük düzeyde rehberliğe ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin hizmet yılı yükseldikçe eğitim programı ve öğretim sürecine yönelik algıları da yükselmektedir. Bu yükseliş, öğretmenlerin hizmet yılıyla birlikte ders zamanını etkili ve verimli kullanma tecrübelerinin artmasından kaynaklanabilir. Ayrıca bu duruma öğretmenlik mesleğinin ilk on yılından sonra öğretmenlerin yenilenen müfredat ve yöntemlere uyum sağlamasında okul yöneticilerinin rehberliklerine ve hizmet içi eğitimlere duydukları ihtiyacın artmasının neden olduğu da söylenebilir.

Zorlu (2015), Yıldız (2013) ve Sağır (2011) da çalışmamızda olduğu gibi, öğretimsel liderlik davranışları ve alt boyutlarının tamamında, hizmet yılı değişkenine göre, öğretmenlerin algıları arasındaki farkı anlamlı bulmuşlardır. Ayık ve Şayir (2014) ile Karatay'a (2011) göre, öğretmenlerin algıları sadece “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutunda anlamlıdır. Hizmet yılı arttıkça bu algı düzeyi de artmaktadır. Altaş (2013) ile Aksoy ve Işık (2008) toplam hizmet yılında “Eğitim programı ve öğretim süreci yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu belirtirlerken; Sağır (2011) ile Tahaoğlu ve Gedikoğlu'nun (2009) araştırmalarında anlamlı fark görülmemiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet süreleri ile ilgili öğretimsel liderlik davranışları genel ortalaması ve alt boyutlardan “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ve “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik genel ortalaması ve belirtilen alt boyutlarında çalışma süreleri algılarının ilk 5 yıl artış gösterirken sonraki yıllarda azaldığı görülmüştür. Öğretimsel liderlik davranışları alt boyutlarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin buldukları okulda göreve başladıkları ilk yıllarda okul yöneticisinin rehberliğine diğer öğretmenlere göre daha çok ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğretmenlerin göreve yeni başladıkları okula uyum sağlamasında, okul yöneticilerinin sergileyecekleri, öğretimsel liderlik davranışlarına karşı beklentilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca okul değişikliği yapan öğretmenlerin göreve başladıkları okulda başarılı olabilmeleri için okul yöneticilerinin desteğine daha çok ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Hao'nun (2016) çalışmasında, öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça öğretimsel liderlik algılarında sürekli artış söz konusu iken, 10. yıldan sonra okul hedefleri belirleme, öğrenci gelişimi izleme, öğretim zamanını koruma ve mesleki gelişimi sağlama davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarında azalma görülmektedir. Yıldız (2013), çalışmasında öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet süresi ile algı düzeyleri arasında anlamlı fark bulamamıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin yaşları ile öğretimsel liderlik davranışları ve alt boyutları arasında

anlamli bir farklılık vardır. Genel olarak öğretmenlerin yaşları yükseldikçe algı düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin yaşına, hizmet yılına ve bulunduğu okuldaki hizmet yılına göre öğretimsel liderlik algılarının aritmetik ortalamaları birbirine çok yakın değerde çıkmıştır. Öğretmenlerin hizmet yılı ve buldukları okuldaki hizmet yılı ile öğretimsel liderlik algısı arasındaki ilişkiye yönelik yapılan yorumlar yaş değişkeni açısından da geçerli sayılabilir.

Öğretmenlerin yaşları arttıkça okul yöneticilerinin rehberliğine daha az ihtiyaç duyduğu, eğitim programı ve öğretim sürecinde sergilenmesi gereken davranışlara ilişkin tecrübenin de arttığı, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik okul yönetici davranışlarını daha yeterli düzeyde değerlendirdiği, edindiği mesleki tecrübe ve bilgi birikimleri de arttığından okul yöneticileri tarafından daha az desteklenmeye ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Yaman ve Özlem (2015), “Amaçların belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutunun dışındaki tüm alt boyutlarda yaş arttıkça algı düzeylerinin arttığı sonucunu bulmuşlardır. Özkaynak (2013), yaş değişkenine göre öğretimsel liderlik davranışları ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık saptamamıştır.

Bu çalışmada elde ettiğimiz bulgulara göre, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ile öğretimsel liderlik davranışları algılarında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Formasyon eğitimi alınmadan öğretmenlik mesleğine başlangıç yapılamaması mezun olunan fakülteye göre öğretimsel liderlik algılarının anlamlı farklılaşmamasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenlere yaklaşımında mezun olunan fakülteye göre ayırım yapmaksızın eşit mesafede olduğu da ifade edilebilir. Ayrıca bu sonuç, öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen uygulamaların tüm öğretmenler için geçerli olmasından kaynaklanıyor olabilir. Rawls (2016) ise okul yönetiminde öğretimsel liderlik yüksek lisans programını tamamlayan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin arttığını ifade etmiştir.

Özkaynak (2013) ve Sağır (2011) yaptıkları çalışmalarda, bu çalışmada olduğu gibi, mezun olunan fakülte ile öğretimsel liderlik davranışları genel ortalaması ve alt boyutlarında anlamlı fark saptamamışlardır. Altaş'ın (2013) çalışmasında “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” alt boyutunda, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin algıları eğitim yüksekokulu mezunlarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma problemi kapsamında örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısı ve alt boyutlarına ilişkin bulgular analiz edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları algısının “Çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim sürecini önemsedikleri ve okulun amacını başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için çaba gösterdikleri ifade edilebilir.

Fromm, Hallinger, Volante ve Wang (2016) öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Leithwood (2016) göre öğrenme-öğretme sürecinde büyük öneme sahip okul yöneticileri, birçok ortaokulda, okul gelişimi için öğretimsel liderlik kaynaklarını yeterince kullanmamışlardır. Yöneticilerin yeni fikirler elde edebilmesi için öğretmenleri desteklenmesi ve teşvik etmesi gerekmektedir. Karlı (2006), okul yöneticilerinin temel görevini, eğitim-öğretimin geliştirilmesi, başarının artırılması ve hedeflerin gerçekleştirilmesi olarak tanımlar. Bunun için de okul yöneticilerinin bir öğretimsel lider olması gerektiğini ifade eder.

Öğretimsel Liderlik alt boyutlarına ilişkin ortalamalar dikkate alındığında en yüksek ortalamanın “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda olduğu, daha sonra sırasıyla bu boyutu “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” ve “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutlarının takip ettiği sonucu elde edilmiştir.



Bu çalışmada olduğu gibi Yaman ve Özlem (2015), Aytekin (2014), Ayık ve Şayir (2014), Altaş (2013), Özkaynak (2013), Serin (2011), Sayın (2010) ve Özyurt'un (2007) araştırmalarında da "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" alt boyutu en düşük değere sahiptir. Öğretimsel liderlik davranışı ölçeğinin geliştiricisi olan Şişman'ın (2014) çalışmasıyla bu çalışmadan elde edilen bulgular birbirine yakın değerdedir. Bamburg ve Andrews (1990), Goldring ve Pasternak (1994) ve Hallinger'a (2003) göre, okulun etkililiğinde ve öğrenci başarısında okul yöneticileri tarafından okul amaçlarının paylaşılması hayati bir öneme sahiptir. Goldring ve diğerleri (2015), öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarına göre, okul hedeflerini oluşturma, okulun amacı etrafında toplanma, akademik başarı beklentilerini yüksek tutma, öğretimin değerlendirilmesi ve denetlemesi, müfredatı yönetme, gelişimi izleme, zamanı yönetme davranışlarına ilişkin algıları "her zaman", okulda paydaşlarla vakit geçirme, öğretmenleri destekleme, öğretmenlerin gelişimini teşvik etme, öğrenme ortamı sağlama algıları ise "çoğu zaman" seviyesindedir.

Anderman (1991) yöneticilerin öğretmenlerden yeni fikirler alabilmesi için öğretmenlerin teşvik edilmesi ve desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Rosmaniar ve Marzuki (2016) okul yöneticilerinin okulda öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirerek öğrenme sürecinin oluşumunu ve sonucunu etkileyebilecek olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğrenme sürecinin yönetiminde öğretimsel liderlik davranışlarını istedik düzeyde sergilediklerinde, öğretmenlerin moral ve motivasyonlarına katkı sağladığı, aynı zamanda kapasitelerini ve yeteneklerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada elde edilen bulgularda, öğretmenlerin algılarına göre Öğretimsel Liderliğin "Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" alt boyutu düzeyinin en yüksek olduğu görülmektedir.

Şişman (2014), Aytekin (2014), Çalık ve diğ. (2012), Serin (2011), Sönmez (2010), Argon ve Mercan (2009), Kaya (2008), Özyurt (2007), Gürsun (2007) ve Aksoy (2006) da yaptıkları çalışmalarda okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutuna yönelik öğretmenlerin algılarını "çoğu zaman" düzeyinde en yüksek değer olarak bulmuşlardır. Çalışmamız, literatürde bulunan diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Okul paydaşlarını yönlendirmek, motivasyonlarını sağlamak ve verimli bir örgüt oluşturmak için okul yöneticilerinin vizyon ve misyon sahibi olması gerekmektedir. Okul amaçlarının okul çalışanları ile birlikte belirlenmesi, çalışanların okuldan soyutlanmasını engeller ve takım ruhunun oluşmasını sağlar (Akdağ, 2002). Öğretimsel liderler, okul temelli problemlerin çözümünde, öğretmen, öğrenci ve veli arasında karşılıklı güven oluşturma ve öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olmalıdırlar (Robinson, 2010). Okul yöneticileri başarılı bir öğretimsel lider olabilmeleri için öğretim sürecine katkı sağlamalı, öğretim sürecinin izleyeni olduğunu paydaşlara hissettirmeli ve sınıfları ziyaret ederek bu sürecin ve öğrencilerin sınıfları değerlendirilmesinde etki sahibi olmalıdır (Şahin, 2011). Okul yöneticisinin, öğrenci başarısını artırabilmek için ilk yapması gereken, düzenli bir öğrenme ve öğretme süreci sağlamaktır. Sonrasında öğrenci durumunu ortaya koymak için değerlendirmeler yapılmalıdır (Özden, 2010).

Öğretmenler, "Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" alt boyutuna ilişkin görüşlerinde; kendilerinden görüş alma, öğrenci başarısını dikkate alarak amaçları düzenleme ve güncelleme, amaçları öğretmenlerle paylaşma ve amaçların gerçekleşmesine öncülük etme davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, "Eğitim programının ve öğretim sürecinin yönetimi" alt boyutuna ilişkin görüşlerinde; merkezden gelen mevzuat ve yönetmelikleri uygulamaya çalışır, sınıfları ziyaret eder, kullandığımız yöntemlere müdahale etmez, zamanı etkili kullanım için gerekenleri yerine getirir şeklinde olumlu görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin siyasi kaygı ve beklentilerden dolayı adil olamadıkları ve çok fazla iş yüküne sahip oldukları için eğitim-öğretim sürecini yönetmede yetersiz kaldıkları gibi olumsuz görüşler de öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Öğretmenler “Öğretim sürecinin ve öğrencilerin değerlendirilmesi” alt boyutuna ilişkin; okul yöneticileri öğrencileri birebir gözlemlemeye çalışarak problem tespiti yapar ve bu problemleri çözmeye çalışır, başarıyı artırıcı tutum ve davranışları teşvik eder, akademik ve sosyal alanlarda başarılı öğrencileri bütün öğrenci ve öğretmenler önünde ödüllendirir şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin her koşulda sınıf geçebilmesi ve okul yöneticilerinin öğrencilere daha fazla puan verilmesini istemesinin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Öğretmenler “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde; olumlu telkinlerde bulunur, talepleri yerine getirmeye çalışır, kendimize güvenmemize katkı sağlar ve kursların MEBBİS üzerinden ilan edildiğini duyurur, diğer eğitim ve seminerleri ise yazı ile bildirir şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin, liyakate dayalı, siyasilerin etkisinde kalmaksızın atanması gerektiğine ilişkin düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutuyla ilgili; yazılı ve sözlü iletişimin yanı sıra sosyal medyayı etkin kullanır, derslerin işleyişi için gerekli materyalleri temin eder, öğretmen ve öğrencileri sosyal aktivite için teşvik eder ve çatışma yönetiminde etkilidir şeklinde olumlu görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler, okul yöneticisi atamalarında sendikal tercihlerin ön planda tutulmasının ön yargıya neden olup sistemde tıkanıklığa yol açtığı yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Fiziksel alanın yeterli olmayışı da öğretmenlerin bildirdiği olumsuz görüşlerdendir.

Akgün (2001), öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin yönetmelik, program veya denetim açısından kendilerini sorumlu hissettiklerini; gözlem, koordinasyon, yıllık plan, öğretim zamanını koruma gibi görevlerde daha aktif davranışlarda bulduklarını belirtmiştir. Araştırmacı ayrıca, öğretmen ve öğrencilere yönelik etkinliklerde ise okul yöneticilerinin daha pasif, isteksiz veya kendilerini çok fazla sorumlu hissetmediklerini saptamıştır. Şişman (1997) araştırmasında, müdürlerin özellikle “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutuna ilişkin davranışlarda daha yetkin duruma getirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Bu çalışmada genel olarak örneklemedeki okullarda görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirdiği görülmektedir.

SONUÇ

Medeni durum, kıdem ve yaş değişkenlerine göre öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları da değişmektedir. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre öğretimsel liderlik algısı daha yüksektir. Aynı zamanda hizmet yılı ve yaş arttıkça öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarında artış görülmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre, öğretimsel liderlik davranışları genel ortalaması ve alt boyutları ortalamalarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durumda örneklem içindeki okullarda görev yapan okul yöneticilerinin çoğunlukla öğretimsel liderlik davranışlarını sergilediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin “ders saatlerini en iyi şekilde kullandırma, başarılı öğrencileri ödüllendirilme, öğrencinin başarısını artırmaya yönelik amaçlar belirleme ve bu amaçları gerekli durumlarda güncelleme, ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetlere öğrencileri teşvik etme, okulun genel amaçlarını öğrenci ve öğretmenlerle paylaşma” davranışlarını sergilemekte oldukça başarılı oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin, öğretimsel liderlik davranışlarından “öğretmenlere konferans vermek üzere dışarıdan konuşmacılar çağırma, görsel ya da yazılı

medyada eğitim ile ilgili öne çıkan gündemlerin öğretmenlerle paylaşılması, başarılı öğretmenlerin yazılı olarak takdir edilmesi, yöneticilerin edindikleri güncel bilgileri öğretmenlerle paylaşması” gibi öğretmenleri destekleyen ve geliştiren davranışları diğer davranışlara göre daha düşük düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticileri tarafından sergilenen “başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi, hizmet içi eğitim çalışmaları gerçekleştirmesi, kendini geliştirmek isteyen öğretmenlere fırsatlar sunması, eğitimi ilgilendiren konularda bilgilendirme yapması” gibi davranışları bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri, “öğrencilerin başarı düzeyine göre öğretmenlerle görüşmek, gözlem sonuçlarına dair öğrencilere ve öğretmenlere geri bildirimde bulunmak, eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek” gibi davranışları sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algılamaktadır.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ile “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutlarına yönelik davranışların, öğretmenlerin buldukları okullarda çalışma süresine göre algı düzeylerinin ilk on yılda arttığı, on yıldan sonra azalmaya başladığı görülmüştür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğrenci başarısı artık sadece aile için önemli olmaktan çıkmış okullar açısından da önceki dönemlere göre daha çok önemsenir olmuştur. Bu doğrultuda okullar ve okul yöneticileri arasında bir yarış ortamı oluşmuştur. Eğitim öğretim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi açısından, okul yöneticilerinin; karar alma sürecinde öğretmenlerin görüşlerine yer vermesinin, belirli aralıkta öğretmenler toplantısı yaparak amaçları güncellemesinin, ortak amaç doğrultusunda öğretmenleri etkilemesinin, sınıf ve koridorlarda öğretmen ve öğrenci ile zaman geçirmesinin, adil ve mantıklı bir yaklaşıma sahip olmasının, öğrenci başarısını olumsuz etkileyen durumlarda çözüm üretebilmesinin, başarılı öğrencileri ve öğretmenleri ödüllendirmesinin, teknolojik gelişmeleri takip ederek eğitim-öğretim sürecinde ve paydaşlarla iletişimde etkili kullanabilmesinin çok önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

KAYNAKÇA

- Akdağ, B. (2002). Öğretim liderliğinin bir davranış boyutu: Okulun misyonunu tanımlama. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1-7.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri (Aydın ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, E., ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri: Beyoğlu İlçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anderson, M. E. (1991). *Principals: How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for america's schools: Eric clearinghouse on educational management university of oregon*. Eugene: Printed in the United States of America.
- Argon, T. ve Mercan, M. (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri. *The First International Congress of Educational Research*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ayık, A., ve Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 60(60), 15-30.

- Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bamburg, J. D., ve Andrews, R. L. (1991). School goals, principals, and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 175-191.
- Blase, J., and Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly*, 35(3), 349-378.
- Chadwick, B. A., Bahr, H. M., ve Albrecht, S. L. (1984). *Social Science Research Methods*: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları (Çev. Ed. Dede ve Demir, 2015)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., ve Kılınç, A. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Danley Sr, W. E., ve Burch, B. G. (1978). Teacher perceptions of the effective instructional leader. *Clearing House*, 52(2), 78-79.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerinin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fogelman, K., & Comber, C. (2007). Surveys and sampling. In A. R. J. Briggs & M. Coleman (Eds.). *Research methods in educational leadership and management* (pp. 125-141). London: Sage.
- Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P., ve Wang, W. C. (2016). Validating a Spanish Version of the PIMRS Application in National and Cross-national Research on Instructional Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-26.
- Goldring, E. B., ve Pasternack, R. (1994). Principals' Coordinating Strategies and School Effectiveness, *School effectiveness and school improvement*, 5(3), 239-253.
- Goldring, E., Cravens, X., Porter, A., Murphy, J., ve Elliott, S. (2015). The convergent and divergent validity of the vanderbilt assessment of leadership in education (val-ed) instructional leadership and emotional intelligence. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 177-196.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hao, N. T. (2016). Teachers' perceptions on principals' instructional leadership behaviors in Vietnam. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 1(1).
- Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları*. Konya: Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karlı, M. D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*, İstanbul: Morpa.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Leithwood, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140.
- Mcevan, E. K. (1994). *Steps to Effective Instructional Leadership*: Corwin Pres. USA.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm, Yeni Değerler ve Oluşumlar*. Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkaynak, D. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öznacar, B., ve Osma, E. (2016). Determination of Instructional Leadership Administrators. *International Journal of Environmental and Science Education* 11(5), 957-972.
- Özyurt, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin karşılaştırılması: Çaycuma örneği*. Yüksek lisans tezi, Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rawls, J. (2016). *Understanding the perceived effect of a master of school administration (msa) program on instructional leadership*. Dissertation, The Faculty of the Department of Educational Leadership, East Carolina University
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. John Wiley ve Sons.
- Rosmaniar, W., ve Marzuki, S. C. B. H. (2016). Headmaster Instructional Leadership and Organizational Learning on the Quality of Madrasah and the Quality of Graduates the State Madrasah Aliyah at Jakarta Capital Region. *Higher Education Studies*, 6(1), 159.
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar*. Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sayın, E. (2010). *Öğretimsel Liderlik ve İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Smith, W. F., ve Andrews, R. L. (1989). *Instructional Leadership: How Principals Make A Difference*. ERIC.
- Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler örneği)*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Z. (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (1997). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F., ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Tashakkori, A., ve Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 3-7.
- Yaman, E., ve Özlem, E. (2015). Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 39-54.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorlu, H. (2015). *Ortaokul öğretim programlarının uygulanmasında öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.