



ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI*

*Tuba YAVAŞ TAŞDELEN***

*Cemal AKÜZÜM****

*Çetin TAN*****

*Murat Berat UÇAR******

ÖZET

Günümüzde liderlik, üzerinde en çok tartışılan konulardan biridir. Liderliğin çeşitli türlerine yönelik yoğun araştırmalar sürmektedir. Öğretim liderliği de bu çalışma konularından biridir ve önemli bir liderlik boyutudur. Öğretimsel liderlik, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün bizzat kendisinin gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Öğretimsel liderlik, kavramsal düzeyde her okul müdürünün anahtar rolünün odak noktasına göre bir dereceye kadar farklılaştığını göstermektedir. Bu anahtar roller, “okul etkililiğini geliştirme, okul değişimini kolaylaştırma, öğretmenlik mesleğini geliştirme ve öğrenci çıktısının gelişimine odaklanma” şeklinde sıralanmaktadır. Bu durum, öğretimsel liderliğin okul kültürü ve iklimine ve her okulun kendine özgü yapısına göre şekillenebileceğini de akla getirebilir. Bu çerçevede içerisinde bu araştırmanın temel amacı, öğretmen görüşleri açısından, okul müdürlerinin okullarda öğretimsel liderlik davranışlarının ne şekilde ve nasıl belirlendiğini irdelemektir. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep Nizip ilçesindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 52 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, formun nasıl doldurulacağına yönelik yönerge ile katılımcılara ait kişisel bilgilerin yer aldığı ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler NVivo nitel veri analizi programına aktarılarak içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenler tarafından okul müdürlerinin özellikle “yol gösterme, rehberlik etme, deneyimlerini

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Zirve Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi, El-mek: tuubayavas23@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: cemal.akuzum@dicle.edu.tr

**** Yrd. Doç. Dr. Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, El-mek: cettan889@hotmail.com

***** Arş. Gör. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: mberatu@gmail.com



paylaşma ve öğrenci-öğretmen merkezlik” gibi olumlu davranışlarının ön plana çıkarıldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, öğretimsel liderlik, okul müdürü, öğretmen

INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOURS OF SCHOOL PRINCIPALS IN TERMS OF TEACHERS’ OPINIONS

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

According to some researchers, instructional leadership are described as “educational or pedagogical” leadership while some prefer to say “instructional” (Southworth, 2002). Therefore, these three terms can be utilized interchangeably. To make a definition, McEwan (1994) described instructional leader as a person who has in depth knowledge about educational processes and learning theories, and holds specific goals (Serin, 2011). Similarly, De Bevoise (1984) labelled instructional leadership as a set of behaviors exhibited by school principal itself or someone school principal make to do so. Moreover, instructional leadership was identified as focusing of leadership functions related to learning and teaching (Hallinger & Leithwood, 1998, as cited in du Plessis, 2013: 81), following professional dialogue and discussion (Southworth, 2002).

After describing the instructional leadership, following question arises in the context of this study: What behaviors do instructional leadership include? Therefore, “the characteristics and behaviors of instructional leader” may help to the term be more concrete. For instance, Park and Ham (2014: 4) remarked that instructional leadership may vary since it is the focus point of the every school principal’s key role in conceptual level. That is, those roles are “improving school effectiveness”, “facilitating school alteration”, “improving teaching profession”, and “focusing on development of students’ output”. Therefore, it can be conceivable that instructional leadership may be shaped on the basis of school culture, school climate, and school’s specific characteristics.

Existed research indicated that there are not so many qualitative studies investigating school principals’ instructional leadership roles and behaviors based on teacher opinions (Blasé & Blasé, 2000; Halverson, et al., 2007; Msila, 2013; Prytula, Noonan, & Hellsten, 2013; Summak & Şahin, 2013; Timperley, 2006). In line with this situation, this study mainly aims to understand how school principals’ instructional leadership behaviors in schools are determined and shaped according to teachers opinions. In addition, the study also propose to scrutinize what teachers observed or experienced as well as problems they come across. With these objectives and (1) three dimensions of instructional leadership which are talking to teachers/conference, encouraging/supporting teachers’ professional development, and fostering/reinforcing teachers’ opinions (Blasé &

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Blasé, 1998, as cited in Blasé & Blasé, 2004), (2) the dimensions of instructional leadership scale, which are determining and sharing school aims, managing of educational program and teaching process, evaluating of teaching process and students, supporting and improving teachers, and creating regular learning-teaching environment and climate, developed by Şişman (2004), following semi-structured questions were prepared to obtain answers:

1. Can you explain what kind of leadership role your school principal has in the school?

2. In your opinion, what is the role of school principal in structuring your school's future objectives and missions? How much is school principal effective in this process? What do s/he do?

3. How does your school principal include himself/herself to educational process? (Or what is his/her role in educational process?)

4. How does your school principal effect your teaching process? (in terms of your classroom, students, your educational methods and techniques)

5. What kind of suggestions does you school principal give you about educational process? (Or what does s/he do about this?)

6. How does your school principal make the teacher-student evaluations related to educational process?

Method

The study group of this study that is designed as qualitative research is constituted from 52 primary, middle, and high school teachers working in Nizip district of Gaziantep province. A guideline explaining how to fill the interview form, a demographic information page, and semi-structured interview form developed by the researchers were given to participants as data collecting tools. Obtained data was analyzed through content analysis with NVivo software.

Discussion and Conclusions

According to the findings of the study, the school principals' instructional leadership behaviors were categorized under six themes. Accordingly, the themes of determining school's aims, managing educational program and teaching process, evaluating of teaching process and students, supporting and improving teachers, and creating regular learning-teaching environment and climate were probed one by one so that school principals' instructional behaviors were tried to determine. The results showed that the school principals at primary, middle, and high schools were perceived as leading and instructional leader. Especially, the positive themes of "leading, guiding, sharing experiences, student-teacher centeredness" were often repeated and coded.

Firstly, in the theme of determining school aims, it was detected "impressing, noticing teacher-student opinions, opening dialogue, leading, motivating, giving confidence and encouragement" as positively; and "behaving apathetic" as negatively. Second, directly observed behaviors in the theme of managing educational program and teaching

Turkish Studies

process were reported positively as “visiting the classroom, providing materials, taking into consideration of teachers’ recommendations, presenting practical examples, and inspecting the process”. In terms of indirectly observed behaviors, “leading, sharing experiences, presenting innovative ideas, behaving to encourage the success, holding teacher-student-centered approach” were formed. Third, the positive codes “making inspection, following the process, providing motivation, sharing original ideas, sharing experiences, guiding, pursuing teacher-student-centered approach, and organizing working environment” and negative codes “remain ineffective and leaving the control of the process to teacher” were labelled in the evaluating the teaching process and the students theme. In the fourth theme, which was the supporting and improving teachers, “exhibiting positive approach, guiding and diverting, sharing experiences, supporting personal development, collaboration of parents-teachers, and assessing all requests” behaviors were found as contributing suggestion and approach while “giving no recommendations and nitpicking” were reported as behaviors leaving negative impression. Lastly, it was detected in the theme of creating regular learning-teaching environment and climate that “making classroom inspections, general observation on student, classroom, and school, making motivation-strengthening assessment meetings, supporting active teachers and students” positively; and “weakness in assessing style, assessing in only according to exam results such as SBS and TEOG” negatively.

The results of this study seems parallel to some previous research related to instructional leadership behaviors. Bhengu and Mkhize (2013) reported five themes that were an invitatory school environment, following and supporting teaching, and increasing teachers’ professional development. These themes are close to the current study’s themes and subthemes. Moreover, *motivating, encouraging, leading, and determining aims* roles in the second theme were consisted with Şişman’s (2004) items in the dimension of school objectives in instructional leadership. In addition, the findings related to school principals’ behaviors related to instructional leadership show similarity in Blasé and Blasé’s (2004) results in their study, which were *walking (becoming visible), intervention/collapsing the class, quitting* behaviors, and Hallinger’s (2005) *becoming visible in the school* of school principals. The negative behaviors of school principals which are remaining ineffective, leaving the control of the process to teacher, giving no recommendations, nitpicking, weakness in assessing style, and assessing in only according to exam results may be considered as hindering behaviors in coming in sight of school principals’ instructional leadership characteristics. Bhengu, Naicker, & Mthiyane (2014) stressed that the reason why school principals are not able to fulfill their instructional leadership roles are resulted from recklessness/carelessness, workload of administrators, inadequate support from shareholders, directing and managing alteration, teacher unionization, and resource shortage. Thus, those negative behaviors obtained from this study’s findings may help to shed light into future studies aiming to overcome the barriers of school principals to fulfill their instructional leadership roles.

Key Words: Leadership, instructional leadership, school principal, teacher

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Giriş

Eğitim konusu her ülke için vazgeçilmez bir unsurdur. Ülkelerin, toplumun hemen her düzeyi için yetişmiş ve gereken sayıda, yetkin ve eğitilmiş insan gücüne sahip olma konusunda her geçen gün giderek artan talep ve hassasiyetleri bu yargıyı kuvvetlendirmektedir. Bu toplumsal hassasiyetlerin etkili bir şekilde giderilmesinin yolunun, daha çok, okullardan geçtiği söylenebilir.

Okulların her açıdan etkili ve iyi bir yapıya kavuşmaları ise belirli bir süreci gerekli kılar. Bu süreçte okul yöneticilerinin/müdürlerinin sahip oldukları veya olmaları gereken vasıfların etki düzeyinin etkili okul için önemli olduğu öngörülebilir. Öngörülen vasıflar içerisinde en önemlilerinden biri olarak karşımıza liderlik fenomeni çıkmaktadır. Ancak temelde liderliğin çeşitli ve farklı türleri içerisinde burada kastedilen liderlik türü öğretimsel liderliktir. Çünkü, Çelik'e (2007) göre, günümüz öncesinde bir program yöneticisi olarak kabul edilen okul müdürünün rolü, özellikle okul dışından politikacıların eğitimdeki yenilik beklentilerine yönelik görüşlerinin etkisiyle birlikte zaman içerisinde öğretim liderliğine doğru bir değişim geçirmiştir. Bu açıdan okul müdürünün öğretim liderliği rolü, yönetsel rolüyle bütünleştirilmeye çalışılmış, eğitim ve öğretimde etkili olan kavramların okul müdürünün etkili liderliğiyle uygulanabileceği ve böylece öğretim kalitesinin kontrol edilebileceği varsayılmıştır (Baş ve Yıldırım, 2010). Nitekim günümüz mevcut koşulları göz önünde bulundurulduğunda, burada bahsi geçen varsayımların hala güncelliğini koruduğu söylenebilir. Liderlik ve etkili okul çıktıları üzerine özellikle yoğunlaşan, birçok türde araştırmaların varlığı bu görüşü destekler niteliktedir (Demirel ve Kışman, 2014; Prytula, Noonan ve Hellsten, 2013; Yörük ve Sağban, 2012).

Aslında okul üzerine araştırmaların günümüzde etkili okullar ekseninde yoğunlaşmasını, etkili okul araştırmalarının, okulların başarı düzeyindeki farklılıkların kaynağının belirlenmesinde okul içi süreçler ve örgütsel değişkenlere yönelmiş olmalarında aramak gerekir. Buna göre, çalışmaların çoğunluğunun kuramsal çerçevesini Edmonds'un (1979) geliştirdiği ve genel olarak etkili okul formülü veya beş etken formülü diye isimlendirilen yaklaşım belirlemektedir. Bu yaklaşımın öğrenci başarı düzeyindeki farklılıklar dikkate alındığında beş temel etken ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu etkenleri, en başta disiplin sorunlarından arındırılmış ve öğrenmeye uygun bir okul iklimi; okul yöneticisinin güçlü bir öğretimsel liderliğe sahip olması, bu şekilde okulun amaçlarını belirlemesi, disiplini sağlama, sık sık sınıf gözlemleri yapması, öğrenme için özendirici koşullar oluşturma; özellikle temel beceri dallarına (matematik ve okuma) ağırlık verilmesi; öğretmenlerin, tüm öğrencilerin başarabileceği beklentisine sahip olmaları ve son olarak, öğrenci başarı düzeyinin sık aralıklarla değerlendirilmesi ve bunun içinde öğretimin amaçlarının açık olarak tanımlanması (Karip ve Köksal, 1996) şeklinde açıklamak mümkündür. Bu beş etken hakkında öncelikli olarak düşünüldüğünde okul müdürleri için öğretimsel liderliğin önerildiği ve bu liderliğin okuldaki başarılı öğretim ve öğrenmeyi destekler nitelikte, başarı odaklı bir liderlik türü olduğunun vurgulandığı ifade edilebilir.

Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderliği bazı araştırmacılar “eğitimsel ya da pedagojik” liderlik olarak kullanırken, bazıları da “öğretimsel” kelimesini kullanmayı tercih etmektedirler (Southworth, 2002). Bu nedenle üç kavramın da genel olarak aynı içeriğe vurgu yaptığı söylenebilir. Ancak öğretimsel liderlikle gerçekte ne anlatılmak istenildiğini kavrayabilmek adına kimi araştırmacıların da tanımlarına bakmakta yarar vardır. Örneğin, McEwan (1994)'a göre öğretimsel lider, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramlarına dair derinlemesine bilgi sahibi olan ve belirli bir amaca sahip kişidir (Serin, 2011). Bu amaç doğrultusunda öğretimsel liderlik, De Bevoise (1984) tarafından okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün bizzat kendisinin gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlar olarak tanımlanmıştır. Öğretimsel liderliği, öğrenme ve öğretmeyle doğrudan ilgili liderlik fonksiyonlarına odaklanmak (Hallinger ve Leithwood, 1998,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Akt. du Plessis, 2013: 81) olarak tanımlayanlar olduğu gibi, mesleki diyalogu ve tartışmayı izleme (Southworth, 2002) olarak tanımlayanlar da bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretimsel liderliği okul içinde “öğrenme”yle ilişkili bir kavram olarak düşündüğümüzde; öğrenenler için okulda yüksek nitelikte öğrenme olanakları oluşturmak (du Plessis, 2013), okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikle ilgili bir davranışı olarak düşünülebilir.

Daresh ve Ching Jen (1985) ise öğretim liderliğini, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlar (Şişman, 2004: 58) seti olarak dile getirmişlerdir. Daha kapsamlı bir tanıma göre öğretim liderliği, okul müdürünün, öğretmen, öğrenci ve velilerle birlikte ortak amaçlar belirleyerek bu doğrultuda öğretimin niteliğini artırma, öğretmenlerin gelişimlerine yardımcı olup rehberlik etme, güne uygun bir eğitim programı oluşturup süreci değerlendirme ve olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma faaliyetlerinin bütünüdür (Serin, 2011), diyebiliriz. Dolayısıyla burada öğretimsel liderliğin, okulda bir öğrenme iklimi oluşturma faaliyetleri sürecinde diğer liderlik biçimlerinden farklı olarak, okul yöneticisine/ müdürüne, öğretmenin öğretimsel davranışlarına müdahale etme gücünü de vermekte (Çelik, 2007: 213) olduğu söylenebilir.

Öğretimsel Liderlik Davranışları

Öğretimsel liderliği tanımladıktan sonra bu kavramın somutlaştırılması anlamına gelen, öğretimsel liderlik hangi davranışları içermektedir? sorusu gündeme gelmektedir. Bu nedenle “öğretimsel liderin özellikleri ya da sergilediği davranışlar nelerdir?” sorusuna cevap bu kavramı daha da somutlaştıracaktır. Park ve Ham (2014: 4), öğretimsel liderliğin kavramsal düzeyde her okul müdürünün anahtar rolünün odak noktasına göre bir dereceye kadar farklılaştığını vurgulamışlardır. Bu anahtar rolleri Park ve Ham, “okul etkililiğini geliştirme, okul değişimini kolaylaştırma, öğretmenlik mesleğini geliştirme ve öğrenci çıktısının gelişimine odaklanma” şeklinde belirtmiştir. Bu durum, öğretimsel liderliğin okul kültürü ve iklimine ve her okulun kendine özgü yapısına göre şekillenebileceğini de akla getirebilir.

Bu araştırmanın odak noktalarından birini oluşturan, başarılı öğretimsel liderlerin özellikleri konusu da öğretimsel liderlik davranışlarını açıklamada bize bir yön çizebilir. Başarılı öğretimsel liderlerin davranışları (Blasé ve Blasé, 2002; Blasé ve Blasé, 1998, Akt. Blasé ve Blasé, 2004) ve etkili öğretimsel liderliğin üç yönü (Southworth, 2002) olarak belirtilen özellikler, öğretimsel liderliğin önemli özellikleri ya da boyutları olarak düşünülebilir. Bu liderlik davranışları Blasé ve Blasé (2004)’e göre şu şekilde belirtilebilir:

1. Öğretmenlerle konuşma (konferans): Güveni oluşturma, grubu geliştirme, işbirliğini ve meslektaşlığı besleme, akran koçluğunu destekleme, sınıflarda gözlem, öğretmenlerle öğretim ve öğrenme hakkında konferans, öğretmenleri güçlendirme ve görünürlüğü korumak.
2. Öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etme/destekleme: Yeni becerilerin uygulanmasını, risk almayı, yeniliği ve yaratıcılığı destekleme, etkili personel gelişim programlarını sağlamak, yetişkin büyümesi ve gelişiminin ilkelerini uygulama, kaynak ve zaman temini, geri-bildirim ve öneriler vermek,
3. Öğretmen görüşlerini besleme/güçlendirme: Öğretmenlerin kritik çalışma becerilerini modelleme ve geliştirme, sorgulama, değerlendirme, kritik öğretme ve öğrenme için veri kullanma, paylaşılan bir vizyon geliştirme ve dengeli destek ve baskı.

Bu davranışlar, daha çok öğretmen üzerinde odaklanmaktadır. Bu da öğretimsel liderliğin öğrenci öğrenmesi üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerini akla getirmektedir.

Hallinger (2005), öğretimsel liderliği geniş çaplı bir taramadan geçirerek öğretimsel liderin odaklandığı davranışları şu şekilde belirtmiştir: “öğrenci öğrenmesine odaklı, açık hedefleri içeren ve paylaşılan bir amaç algısı oluşturma, sürekli okul gelişimini besleme, yüksek beklentilere sahip

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



bir okul iklimi ve öğretim ve öğrenmenin gelişimini ve yeniliği amaçlayan bir okul kültürü geliştirme, programı koordine etme ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını izleme, okul misyonunu yansıtmaya yönelik okulun ödül yapısını biçimlendirmek, personelin sürekli gelişimini amaçlayan çok çeşitli etkinlikleri örgütlenme ve izleme, okulda görünür olma ve arzulanan okulun kültürel değerlerini modelleme (model olma).” Hallinger, öğretimsel liderliği bir vizyon odağında, öğrenme temelli dinamik bir okul olarak betimlemiştir.

Jantzi, Silins ve Dart (1993) okul vizyonunu geliştirmeye, grup hedeflerini koymaya, yüksek beklentilere sahip olmaya, öğretmenler için bireysel destek sağlamaya odaklanmış okul müdürlerinin okul kültürünü ve iklimini olumlu bir şekilde etkilediklerinden bahsetmektedirler (du Plessis, 2013). Msila (2013), öğretimsel liderlerin liderliği, başarılı öğretim ve öğrenmeyi destekleyen bir liderlik şekli olarak bilmeleri gerektiği görüşüyle açıklamaktadır. Özdemir ve Sezgin'e (2002) göre araştırmalar, bir okuldaki öğrencilerin başarıları üzerinde hem bireysel yetenekler hem de örgütsel özelliklerin birlikte belirleyici ve etkili olduklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bir okulun başarısında okul müdürünün öğretimsel liderliği, bireysel bir yetenek ve örgütsel bir özellik olarak önemlidir. Bu nedenle ilgili yazında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ve davranışlarına yönelik algılarını veya görüşlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen ve özellikle nicel araştırma deseninde tasarlanmış birçok araştırmaya (Aksoy ve Işık, 2008; Endikson, Robinson ve Hattie, 2012; Ergen, 2013; Gökyer, 2010; Gümüş ve Akçaoğlu, 2013; Gümüşeli, 1996; Gürocak ve Hacıfazlıoğlu, 2012; Kış ve Konan, 2014; Sağır ve Memişoğlu, 2012; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Tathlıoğlu ve Okyay, 2012; Yörük ve Akdağ, 2010) rastlanmaktadır. Araştırmaların ulaşılan sonuçları içerisinde kimi sonuçlar dikkate alındığında ise örneğin, Endikson, Robinson ve Hattie'ye (2012) göre öğretmenler, yöneticilerin okuldaki başarılı sonuçlara ilişkin gösterdikleri farklı öğretimsel liderlik davranışlarını yüksek performans ve gelişmenin habercisi olarak görmektedirler. Ancak Aksoy ve Işık'a (2008) göre, okul yöneticilerinin en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik davranışı, okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama; en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik davranışı ise okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanmadır.

Ergen'in (2013) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği diğer bir araştırmada ise, öğretmenlerin okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama, eğitim programını ve öğretimi yönetme, öğrenme iklimini geliştirme ve genel öğretim liderliği davranışlarını “çoğunlukla” gösterdikleri algısına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç, Sağır ve Memişoğlu'nun (2012) bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Ancak Gümüş ve Akçaoğlu'nun (2013) Türkiye'deki beş farklı şehirden öğretmen gruplarıyla gerçekleştirmiş oldukları başka bir araştırmanın sonuçları, pratikte, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini “ara sıra” gösterdiklerine işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetleri açısından okullarındaki öğretimsel liderliğe ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenler lehine anlamlı şekilde bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla daha yüksek bir oranla okullarında, okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik rollerine ilişkin yeterliliklere yüksek düzeyde sahip olduklarını düşünmektedirler. Bu sonuç, Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ve Kış ve Konan'ın (2014) elde ettikleri sonuçlarla da örtüşmektedir. Burada Kış ve Konan (2014), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre algılarını belirlemeye dönük olarak hazırladıkları ve araştırma kriterlerine uygun olan 38 araştırma üzerinden gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmalarında, rastgele etkiler modelinde birleştirme işlemi sonucu erkek öğretmenler lehine pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulmuşlardır. Yani erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla daha yüksek bir oranla, okullarındaki okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik davranışlarına/rollerine yüksek düzeyde sahip oldukları görüşündedirler.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Öte yandan Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri hakkında yürütmüş oldukları araştırmalarında öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinde kararsız oldukları yönünde bir sonucu da bildirmişlerdir. Gümüseli (1996) ise, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin genel görüşlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik açısından okullarında karşılaştıkları çeşitli türden sorunlar olabileceği akla gelmektedir.

Sağır ve Memişoğlu'nun (2013) nitel ve nicel araştırma desenlerini bir arada kullandıkları ve okul müdürleri üzerinde yürüttükleri bir çalışmanın sonuçlarına göre, okul yöneticileri okullarında öğretimsel liderlik süreci açısından farklı düzeylerde sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Buna göre okul yöneticileri en fazla sorunu eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda en az sorunu ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Baş ve Yıldırım'ın (2010) okul müdürleriyle gerçekleştirdikleri bir başka araştırmanın sonucuna göre ise, okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını okullarında genel olarak “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştirmektedirler. Ancak okullarda özellikle yöneticilerden kaynaklanan ve öğretimsel liderlik sürecinde karşılaşılabilecek sorunların varlığı bir gerçektir. Muhtemel sorunların neler olduğuna yönelik olarak süreç içerisinde yöneticilerden kaynaklı sorunların dışarıdan bir gözle ele alınması ise ayrı önem arz etmektedir. Dolayısıyla konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin derinlemesine irdelenmesi yönünde okullarda özellikle bu amaçla gerçekleştirilen nitel araştırma desenli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

İlgili yazın incelendiğinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini ve davranışlarını öğretmen görüşleri açısından ele alan ve nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilen bazı araştırmaların (Blasé ve Blasé, 2000; Halverson, vd., 2007; Msila, 2013; Prytula, Noonan ve Hellsten, 2013; Summak ve Şahin, 2013; Timperley, 2006) olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin bu tarz çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Oysaki öğretmen görüşlerinin derinlemesine ve ayrıntılı incelenmesine dayalı bu tarzda çalışmalarla okullarda öğretimsel liderlik sürecinin daha etkili bir şekilde yürütülebileceği ön görülebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın esas amacı, öğretmen görüşleri açısından okul müdürlerinin okullarda öğretimsel liderlik davranışlarının ne şekilde ve nasıl belirdiğini anlamaktır. Bu amaç doğrultusunda Blasé ve Blasé (1998, Akt. Blasé ve Blasé, 2004)'in etkili öğretimsel liderliğin üç yüzü (1. Öğretmenlerle konuşma/konferans, 2. Öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etme/destekleme, 3. Öğretmen görüşlerini besleme/güçlendirme) ve Şişman (2004)'in öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik geliştirdiği öğretimsel liderlik ölçeğinin boyutları (1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, 2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, 3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, 4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, 5. Düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma) dikkate alınarak hazırlanan aşağıdaki yarı yapılandırılmış soru ifadelerine yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürünüzün okulda nasıl bir “liderlik” rolü vardır, açıklar mısınız?
2. Sizce okulunuzun geleceğe yönelik hedeflerinin ve görevlerinin oluşturulmasında okul müdürünüzün rolü nedir? Okul müdürü bu süreçte ne kadar etkili olmaktadır? Neler yapmaktadır?
3. Okul müdürünüz kendisini eğitim-öğretim sürecine nasıl dâhil etmektedir? (Yani eğitim-öğretim sürecindeki rolü nedir?)
4. Okul müdürünüz, öğretim sürecinizi nasıl etkilemektedir? (sınıfınızla öğrencilerinizle, öğretim yöntem-tekniklerinizle ilgili)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



5. Okul müdürünüz eğitim-öğretim süreciyle ilgili size ne tür önerilerde bulunmaktadır, ya da neler yapmaktadır?

6. Okul müdürünüz eğitim-öğretim sürecine yönelik öğretmen-öğrenci değerlendirmesini nasıl yapmaktadır?

Yöntem

Bu başlık altında, araştırma sürecinde izlenecek yöntemi somutlaştırmak amacıyla; araştırma deseni, süreci, uygulanan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, araştırmanın gerçekleştiği ortam, katılımcılar, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine uygun biçimde olgubilim deseniyle yürütülmüştür. Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma olgu bilim araştırma deseninin amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Burada incelenecek olgu, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, Gaziantep Nizip ilçesinde görev yapan 52 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem belirleme yaklaşımlarından tipik durum örnekleme ile belirlenmiştir. Glesne (2011) tipik durum örneklemesinin, normal şartlar altında ortaya çıkan durumların tespit edilmesine yönelik araştırmalarda kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu kapsamda orta seviyede sosyo-ekonomik düzeye sahip ilkökul, ortaokul ve liselerdeki öğretmenler arasından gönüllülük ilkesine göre tespit edilen 52 öğretmen çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Katılımcıların kimliklerinin gizliliği esas alındığından araştırma raporunda katılımcılar gerçek adlarıyla değil araştırma kapsamında verilen Ö1, Ö2, Ö3,... vb. kod adlarıyla anılmaktadırlar. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Katılımcıların demografik özellikleri şöyledir: Cinsiyet açısından katılımcıların %50’si (f=26) “erkek”, %50’si (f=26) “kadındır”. Yaşları bakımından katılımcıların %31’i (f=16) “30 yaş ve daha az”, %40’ı (f=21) “31-40 yaş” ve %29’u (f=15) ise “41 ve üzeri” yaş grubundadırlar. Öğrenim durumu açısından katılımcıların %10’u (f=5) “ön lisans” ve %90’ı (f=47) ise “lisans” öğrenimine sahiptir. Okul türü açısından ise, katılımcıların %58’i (f=30) “ilkokulda” görev yaparken, %19’u (f=10) “ortaokulda” ve %23’ü ise (f=12) “lisede” görev yapmaktadır (Tablo 1). Mesleki kıdem bakımından katılımcıların %31’i (f=16) “10 yıl ve daha az” mesleki kıdeme sahipken, %42’si (f=22) “11-20 yıl” ve %27’si (f=14) ise “21 yıl ve üzeri” mesleki kıdeme sahiptir. Okulda çalışma sürelerine göre katılımcıların %58’i (f=30) buldukları okulda “5 yıl ve daha az” görev yaparken, %19’u (f=10) “6-10 yıl” ve %23’ü (f=12) ise “11 yıl ve üzeri” görev yapmaktadır. Katılımcıların %79’u (f=41) “Sosyal Bilimler” branşında iken, %21’i (f=11) “Fen ve Matematik Bilimleri” branşındadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Nitelikleri

<i>Demografik Nitelik</i>	Gruplar	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Erkek	26	50
	Kadın	26	50
	Toplam	52	100
<i>Yaş</i>	30 yaş ve daha az	16	31
	31-40 yaş	21	40
	41 yaş ve üzeri	15	29
	Toplam	52	100
<i>Öğrenim durumu</i>	Ön lisans	5	10
	Lisans	47	90
	Toplam	52	100
<i>Okul türü</i>	İlkokul	30	58
	Ortaokul	10	19
	Lise	12	23
	Toplam	52	100
<i>Mesleki kıdem</i>	10 yıl ve daha az	16	31
	11-20 yıl	22	42
	21 yıl ve üzeri	14	27
	Toplam	52	100
<i>Okulda çalışma süresi</i>	5 yıl ve daha az	30	58
	6-10 yıl	10	19
	11 yıl ve üzeri	12	23
	Toplam	52	100
<i>Branş</i>	Sosyal Bilimler	41	79
	Fen ve Matematik Bilimleri	11	21
	Toplam	52	100

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, formun nasıl doldurulacağına yönelik yönerge ile katılımcılara ait kişisel bilgilerin yer aldığı ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, çalışmanın amacına uygunluğu, açıklık ve anlaşılabilirliği açısından bir alan bilgisi ve bir dil bilgisi uzmanının görüşüne sunulduktan sonra uygulama şeklini almıştır. Bu yöntemin takip edilmesiyle ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü Büyüköztürk (2012), bir ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliğinin uzman görüşleriyle değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, okul türü, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi ve branş) yer alırken, ikinci bölümde çalışma grubunun görüş ve önerilerini almak üzere hazırlanan sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun için öncelikle görüşme formlarında yer alan ifadeler olduğu gibi bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra yazılı dokümanlar NVivo programına aktarılmıştır. Bilgisayar destekli nitel analizi programı olan NVivo, araştırmacının kodları özel temalar altında toplamasına, çok

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



sayıda örneklem verisini karşılaştırmasına, yapılan işlemlerin gerektiğinde hızlıca tekrarlanmasına veya düzeltilmesine, elde edilen sonuçlara istenildiği zaman ulaşılmaya, kodlar ve araştırmacının notları arasında ilişki kurmasına ve elde edilen verilerin model, matris, grafik veya rapor halinde özetlenmesine imkân veren bir programdır (Cassell ve diğ., 2005). Daha sonra araştırmacının güvenilirliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan 6 tema altında verilen görüşlerin söz konusu temaları temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacıların ve uzmanın, temalarda yer alması gereken görüşlere ilişkin değerlendirmeleri karşılaştırılarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilmiş ve Miles ve Huberman’ın (1994: 64) formülü (Güvenirlik = [Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği sayısı + Görüş ayrılığı] X 100) kullanılarak araştırmacının güvenilirliği hesaplanmıştır. Kodlama şemasının büyüklüğüne ve aralığına bağlı olarak, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında % 92 oranında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır.

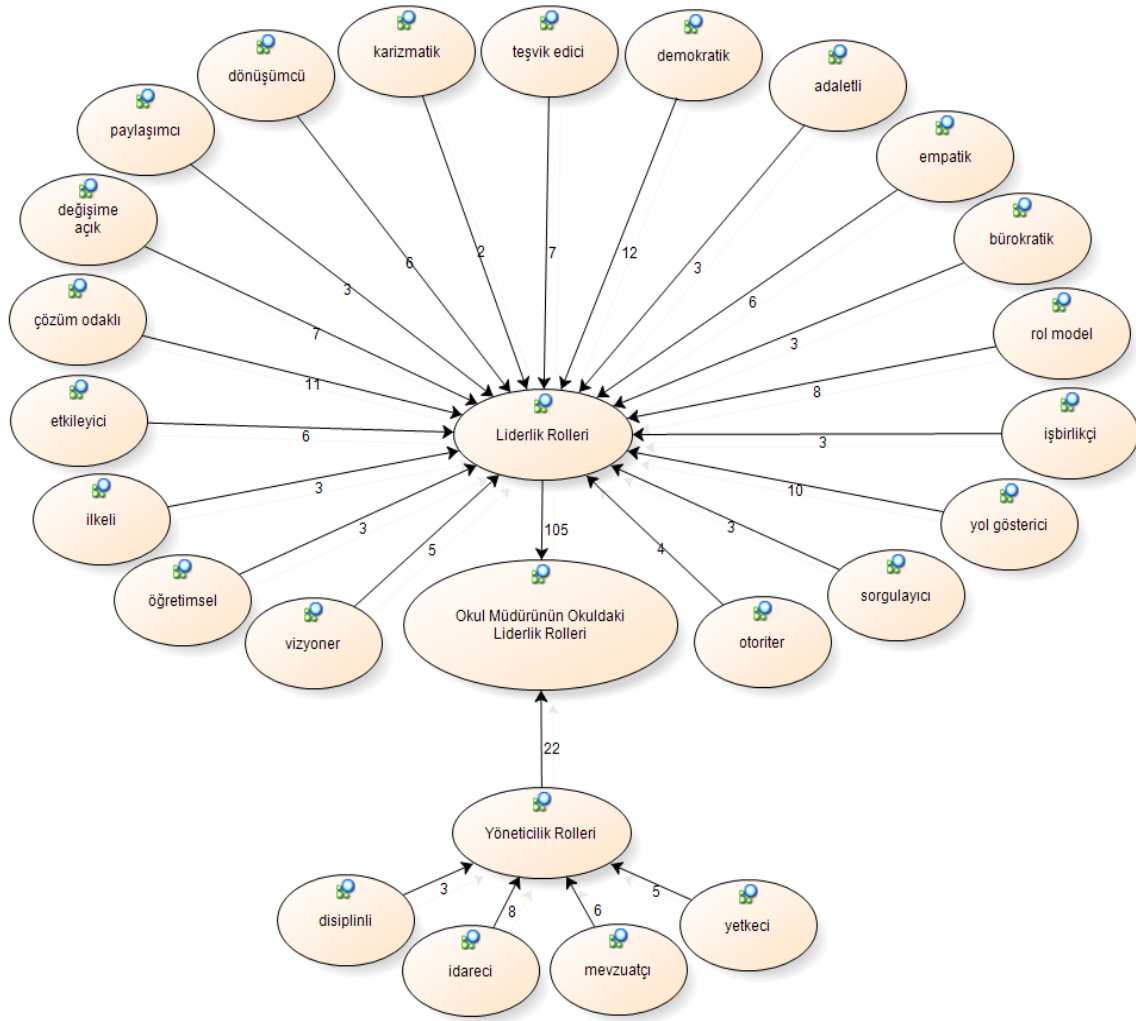
Kodlama ve tema işlemleri sonucunda düzenlenen veriler bulgular bölümünde modeller şeklinde sunulmuştur. Temalar altında toplanan kodların frekansları hesaplanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel verilerin analiz edilmesinde katılımcıların birden fazla temaya uygun görüş bildirmelerinden dolayı, analiz işlemlerinde verilen toplam görüş sayıları katılımcı grubun sayısından farklı olabilmektedir.

Bulgular

Bu bölümde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine yönelik öğretmen görüşleri kod temelli modellerle açıklanmaya çalışılmıştır. Öncelikle okul müdürlerinin nasıl bir liderlik rolü sergilediği tespit edilmeye çalışılmış, ardından öğretimsel liderlik davranışları incelenmiştir.

1. Okul Müdürünün Okuldaki Liderlik Davranışları

Model 1 incelendiğinde; okul müdürlerinin okulda “liderlik ve yöneticilik” olmak üzere iki ana kategoride davranışları ortaya çıkmıştır. Buna göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ağırlıklı; demokratik (12), çözüm odaklı (11) ve yol gösterici (10); yöneticilik rolleri ise ağırlıklı; idareci (8), mevzuatçı (6) ve yetkeci (5) olarak tespit edilmiştir. Bunun dışında rol model (8), değişime açık (7), teşvik edici (7), empatik (6), dönüşümcü (6), etkileyici (6), vizyoner (5), otoriter (4), ilkeli (3), paylaşımcı (3), adaletli (3), bürokratik (3), işbirlikçi (3), sorgulayıcı (3) ve karizmatik (2) davranışlar ön plana çıkmıştır. Okul müdürlerini öğretimsel lider olarak tanımlayan 3 kişi bulunmaktadır.



Model 1. Okul müdürünün okuldaki liderlik rollerine yönelik öğretmen görüşleri

Bu temada ortaya çıkan *yol gösterici*, *teşvik edici* *vizyoner* ve *öğretimsel* davranışlarının okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını incelemeye ve tespit etmeye yönelik ipucu verdiği söylenebilir. Bu konuda öğretmenlerin ifade ettikleri okul müdürlerinin liderlik rolleri, onların kendi sözcükleriyle aşağıda yer almaktadır:

“Öğrencilerin eğitim seviyesini ve kalitesini demokratik bir ortam içerisinde yükseltmeye çalışan aynı zamanda öğretmenlerin okul içerisinde verimli bir şekilde çalışmasını tetikleyen bir rol üstlenmesi şeklindedir (Ö1)”.

“Sorunları çözmek ve başarıyı artırmak için her şeyi her imkânı değerlendirmek ister ve bunu zoraki kullanabiliyor (Ö7)”.

“Bürokratik lider rolü taşımaktadır. Yasal mevzuatı uygulamak, programı yürütmek, okulun personel ve diğer ihtiyaçlarını gidermek, bütçeyi dengeli bir şekilde kullanmak, okulu güvenli bir yer haline getirmek gibi” (Ö9).

“Müdürümüz, liderlik vasfını oldukça profesyonel bir şekilde taşımaktadır. Her fırsatta statüsünü kullanmakta, gerektiği yerde ve olması gerektiği gibi bir öncüdür. Özellikle yaratmak istediği aile ortamı atmosferi bizleri okula daha çok bağlamaktadır diye düşünüyorum (Ö14)”.

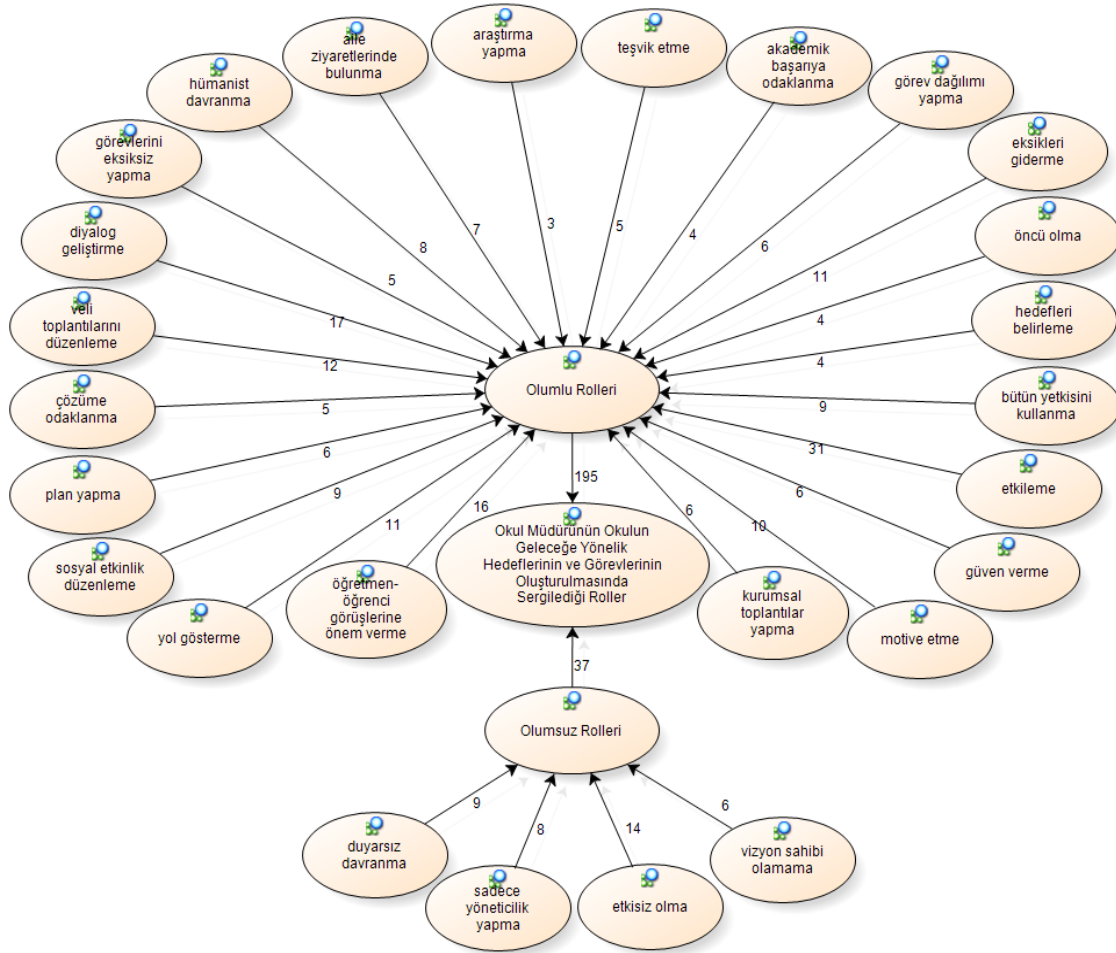
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015

“Okul müdürümüz genel itibariyle yaptırım ve müeyyidelere başvurmadan sosyal ilişkiler ve birebir diyalog kurarak sorunları çözme yoluna giden bir lider profili çizmektedir (Ö49)”.

2. Okul Müdürünün Okulun Amaçlarının Belirlenmesine Yönelik Sergilediği Davranışlar

Model 2 incelendiğinde; okul müdürlerinin okulun amaçlarının belirlenmesine yönelik “olumlu ve olumsuz” olmak üzere iki ana kategoride davranışları ortaya çıkmıştır. Buna göre okul müdürlerinin olumlu davranışları ağırlıklı; etkileme (31), diyalog geliştirme (17), öğretmen-öğrenci görüşlerine önem verme (16) ve veli toplantılarını düzenleme (12); olumsuz rolleri ise ağırlıklı; etkisiz olma (14), duyarsız davranma (9) ve sadece yöneticilik yapma (8) olarak tespit edilmiştir. Bunun dışında, olumlu davranışlar arasında yol gösterici (10), motive etme (10), bütün yetkisini kullanma (9), sosyal etkinlik düzenleme (9), hürmanist davranma (8), aile ziyaretlerinde bulunma (6), güven verme (6), plan yapma (6), kurumsal toplantılar yapma (6), görev dağılımı yapma (6), teşvik etme (5), çözüme odaklanma (5), görevlerini eksiksiz yapma (5), akademik başarıya odaklanma (4), hedefleri belirleme (4), öncü olma (4) ve araştırma yapma (3); olumsuz davranışlar arasında vizyon sahibi olamama (6) ön plana çıkmıştır.



Bu temada ortaya çıkan *etkileme, motive etme, teşvik etme, öncü olma ve hedefleri belirleme* davranışlarının okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını açığa çıkarmaya dair ipucu verdiği söylenebilir. Okul müdürünün okulun geleceğe yönelik hedeflerinin ve görevlerinin oluşturulmasında sergilediği rollere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki şekilde örneklendirilebilir:

“Okulumuzun başarısı için elinden gelen desteklerini esirgemeyen, çalışanla çalışmayı birbirinden ayırabilen bir insan (Ö18)”.

“Okulumuzun vizyon ve amacını belirler daha başarılı olmak için yöntem ve teknikleri belirler grup üyelerini başarı için motive eder. Ödül vererek başarıyı artırır, grup içi sorunları çözer ve sosyal aktivitelere katılır (Ö32)”.

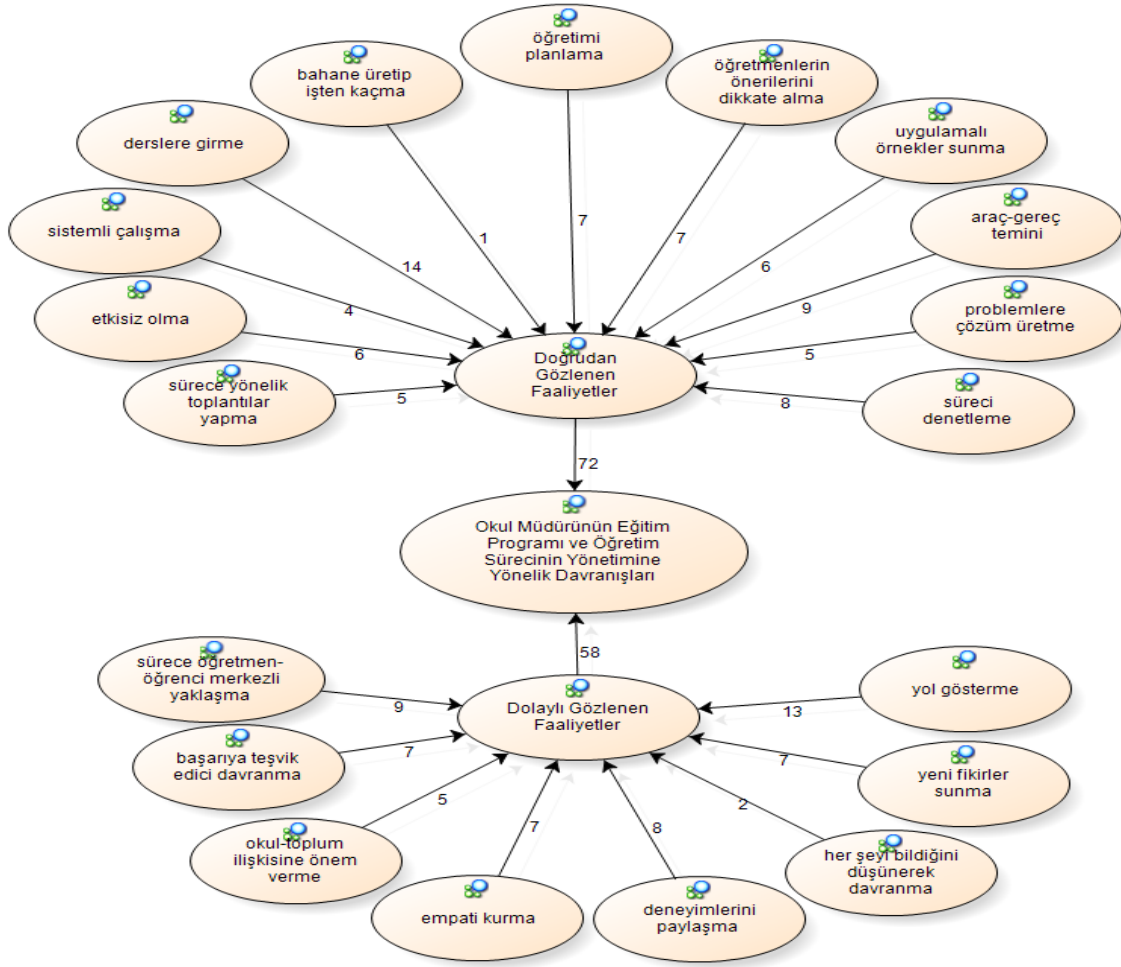
“Okulumuzun mevcut potansiyelini ve sosyo-kültürel yapısını dikkate alarak var olanı nasıl bir adım daha ileri götürebiliriz çerçevesinde gayet reel bir vizyon çizmektedir (Ö49)”.

“Amacını, hedefini veya yapmak istediklerini açık-net bir şekilde ifade eden ve bunları okul ortamında yaşatan bir role sahip olduğu için bu konuda etkili ve başarılı olduğunu düşünüyorum (Ö5)”.

“Okul müdürü telkinleriyle başarıya ulaştırmak istemektedir. Ancak müdürlük makamını kullanmamaktadır. Sadece bir arkadaş gibi fikir sunmaktadır. Bu da bazı öğretmenlerin pek aldırış etmemesine neden oluyor. Yani bu durumda çok etkili değildir (Ö38)”.

3. Okul Müdürünün Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimine Yönelik Davranışları

Model 3 incelendiğinde; okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimine yönelik “doğrudan ve dolaylı gözlenen faaliyetler” olmak üzere iki ana kategoride davranışları ortaya çıkmıştır. Buna göre okul müdürlerinin doğrudan gözlenen davranışları ağırlıklı; derse girme (14), araç-gereç temini (9) ve süreci denetleme (8); dolaylı gözlenen davranışları ise ağırlıklı; yol gösterme (13), sürece öğretmen-öğrenci merkezli yaklaşma (9) ve deneyimlerini paylaşma (8) olarak tespit edilmiştir. Bunun dışında doğrudan gözlenen davranışlar arasında; öğretimi planlama (7), öğretmenlerin önerilerini dikkate alma (7), uygulamalı örnekler sunma (6), etkisiz olma (6), problemlere çözüm üretme (5), sürece yönelik toplantılar yapma (5), sistemli çalışma (4) ve bahane üretip işten kaçma (1); dolaylı gözlenen davranışlar arasında ise yeni fikirler sunma (7), başarıya teşvik edici davranma (7), empati kurma (7), okul-toplum ilişkisine önem verme (5) ve her şeyi bildiğini düşünerek davranma (2) ön plana çıkmıştır. Bu temada ortaya çıkan *derse girme, araç-gereç temini, yol gösterme ve öğretmen-öğrenci merkezli yaklaşma* davranışlarının okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını açığa çıkarmaya dair ipucu verdiği söylenebilir. Ayrıca bir kişi de olumsuz görüş bildirmiştir.



Model 3. Okul müdürünün eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimine yönelik davranışlarıyla ilgili öğretmen görüşleri

Yine bu temada okul müdürlerinin davranışlarını doğrudan ve dolaylı olarak sergiledikleri de göze çarpan ayrı bir bulgu olarak karşımıza çıkmıştır. Okul müdürlerinin doğrudan değil, dolaylı olarak da öğretimsel sürece etkiye bulunduğu söylenebilir. Okul müdürünün öğretim sürecine ilişkin davranışları konusunda öğretmen görüşleri aşağıdaki şekilde örneklendirilebilir:

“Planlamalarda yönlendirici olur. İşleyişi denetler ve eksik gördüğü yerlerde toplantılarla fikir alışverişinde bulunur. Ayrıca, yeni bakış açıları kazandırmaya çalışır (Ö6)”.

“Öğrencilerle diyalog kurar, onların görüşlerini dinler. Neler yapılması gerekirse, gerekli yerlere başvurur. Öğretmenlerle de gerekli görüşmeleri yapar, çözüm arar (Ö7)”.

“Kendini bizim yerimize koyarak, yani empati kurarak olaya kendini de dahil etmektedir. Nasıl hareket etmemizi bize bildirmektedir (Ö15)”.

“Eğitim-öğretimin planlandığı şekilde devam etmesi için gerekli tedbirleri almaktadır. Herhangi bir sorun çıktığında bu sorunu ortadan kaldırmak için etkin olarak çalışmaktadır (Ö16)”.

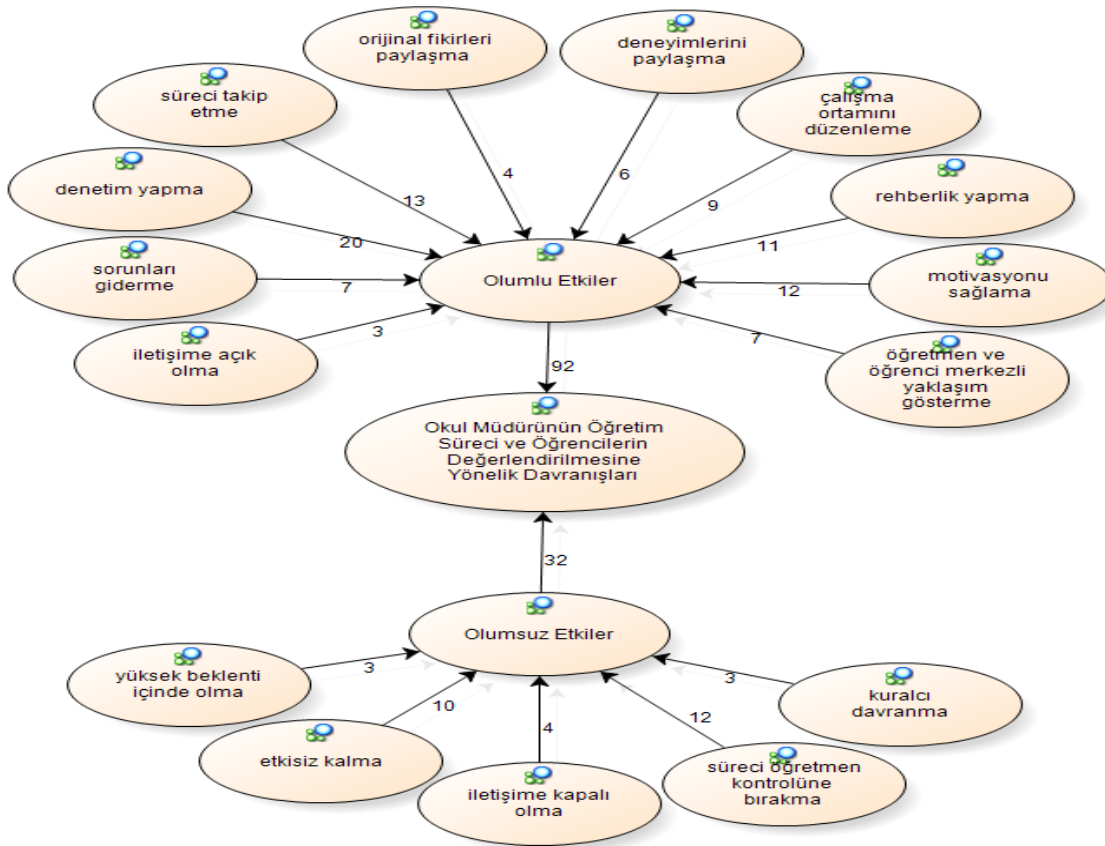
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015

“Eğitim ve öğretim öğretmen, veli, araç-gereç ve okul idarecileri sayesinde olumlu yönleriyle gelişir. Okul müdürümüz bu alanda çok ilgili olup gerek rehberlik gerekse de bu alandaki diğer sorunları çözen bir tavırla sürece dâhil olmaktadır (Ö37)”.

4. Okul Müdürünün Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesine Yönelik Davranışları

Model 4 incelendiğinde; okul müdürlerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik “olumlu ve olumsuz etkiler” olmak üzere iki ana kategoride davranışları ortaya çıkmıştır. Buna göre okul müdürlerinin olumlu etkileri ağırlıklı; denetim yapma (20), süreci takip etme (13), motivasyonu sağlama (12) ve rehberlik yapma (11); olumsuz etkileri ise ağırlıklı; süreci öğretmen kontrolüne bırakma (12) ve etkisiz kalma (10) olarak tespit edilmiştir. Bunun dışında olumlu etkiler arasında; çalışma ortamını düzenleme (9), sorunları giderme (7), öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşım gösterme (7), deneyimlerini paylaşma (6), orijinal fikirleri paylaşma (4) ve iletişime açık olma (3); olumsuz etkiler arasında ise iletişime kapalı olma (4), kuralcı davranma (3) ve yüksek beklenti içinde olma (3) ön plana çıkmıştır. Bu temada ortaya çıkan özellikle *süreci takip etme*, *motivasyonu sağlama*, *deneyimlerini paylaşma*, *orijinal fikirleri paylaşma* ve *çalışma ortamını düzenleme* davranışlarının okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını açığa çıkarmaya dair ipucu verdiği söylenebilir.



Model 4. Okul müdürünün öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015

Okul müdürünün öğretim sürecine etkileri konusunda öğretmen görüşleri aşağıdaki şekilde örneklendirilebilir:

“Okul müdürüm öğretim sürecinde sınıflımla, öğrencilerimle ve yöntem tekniklerimle ilgili bir müdahalede veya iletişimde fazlaca bulunmamakta. Fakat bir eğitim-öğretim döneminde gerek rehberlik maksatlı gerekse de denetleme maksatlı en az iki defa birebir sınıfta öğrencilerle, sınıfla ve yöntem tekniklerimle ilgili gözlemlerde bulunmaktadır (Ö4)”.

“Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda etkisizdir. Öğretmenlerin istedikleri yöntem ve teknikleri kullanmasına karışmaz. Eğitim yılı sonlarında yöntem ve teknikleri tanıtıcı seminer çalışmaları yapar (Ö6)”.

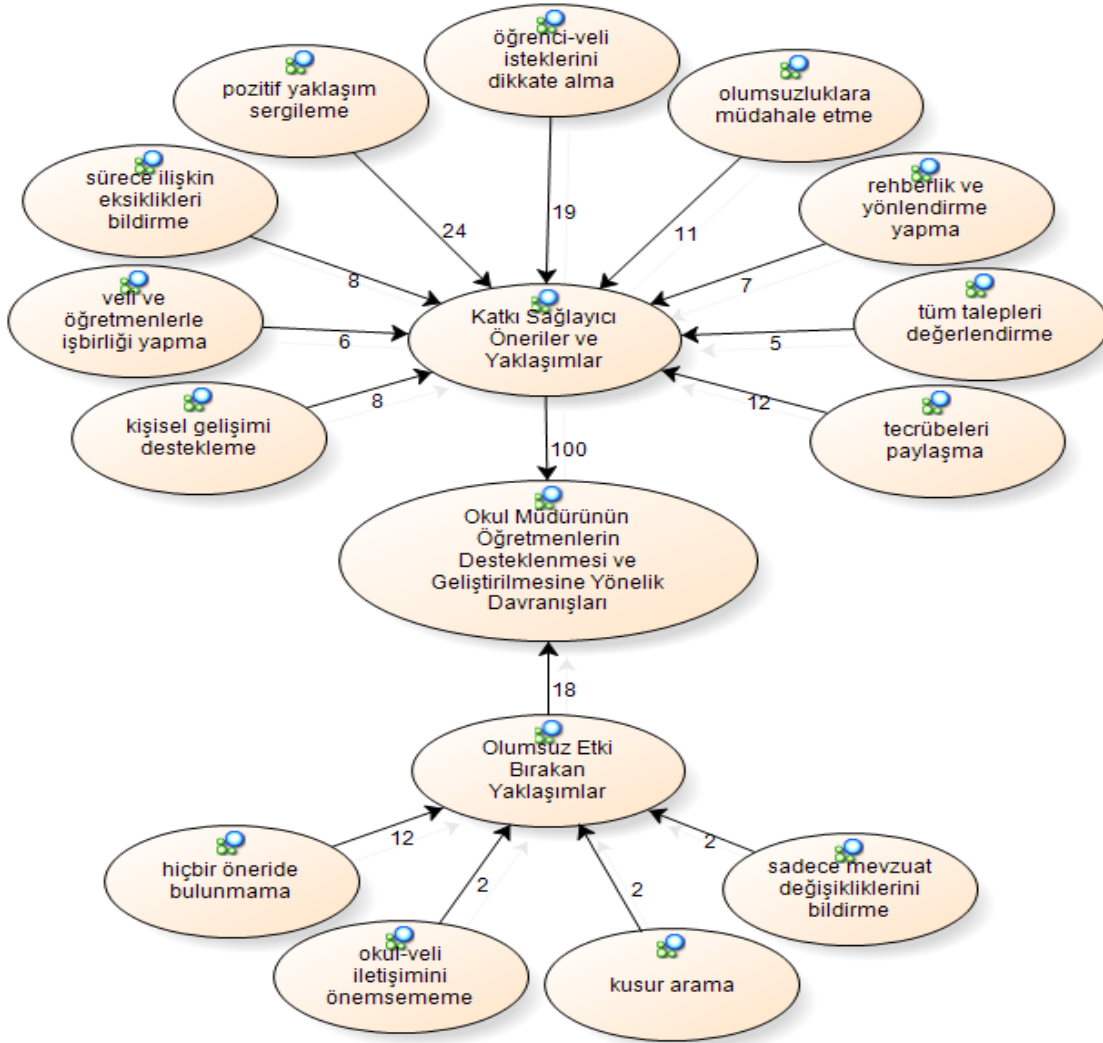
“Öğretim sürecinde, geleneksel rolleri ile öğretim liderliği rolleri arasında çatışma yaşamaktadır. Yöntem ve teknikler konusunda öğretmenlere herhangi bir müdahalesi yoktur (Ö9)”.

“Sınıflarımızda araç-gereç yönünden eksiklik olmamasına dikkat eder, eğer eksiklik varsa bunu gidermeye çalışır. Sınıfımızda yaptığımız şeyler için bizi takdir eder (Ö11)”.

“Öğretim sürecinde, özellikle ilk yıl olduğundan daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyuyorum. Bu anlamda kendisinden her türlü desteği tereddütsüz isteme rahatlığındayım. Bu benim için oldukça önemli (Ö14)”.

5. Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Davranışları

Model 5 incelendiğinde; okul müdürlerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi temasında “katkı sağlayıcı öneriler ve yaklaşımlar ve olumsuz etki bırakan yaklaşımlar” olmak üzere iki ana kategoride davranışları ortaya çıkmıştır. Buna göre okul müdürlerinin katkı sağlayıcı davranışları ağırlıklı; pozitif yaklaşım sergileme (24), öğrenci-veli isteklerini dikkate alma (19), tecrübeleri paylaşma (12) ve olumsuzluklara müdahale etme (11); olumsuz davranışları ise ağırlıklı hiçbir öneride bulunmama (12) olarak tespit edilmiştir. Bunun dışında öğretmenlere katkı sağlayıcı davranışlar arasında; kişisel gelişimi destekleme (8), sürece ilişkin eksiklikleri bildirme (8), rehberlik ve yönlendirme yapma (7), veli ve öğretmenlerle işbirliği yapma (6); olumsuz etki bırakan yaklaşımlara yönelik davranışlar arasında ise okul-veli iletişimini önemsememe (2), kusur arama (2) ve sadece mevzuat değişikliklerini bildirme (2) ön plana çıkmıştır. Bu temada ortaya çıkan *veli ve öğretmenlerle işbirliği yapma, kişisel gelişimi destekleme, rehberlik ve yönlendirme yapma ve tecrübeleri paylaşma* rollerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına dair ipuçları verdiği söylenebilir. Olumsuz görüş bildiren katılımcıların belirttiği kusur arama ve hiçbir öneride bulunmama kodları ise, öğretimsel liderlik davranışları gözlenemeye ve sergilemeyen okul müdürlerine yönelik bir atıf olarak düşünülebilir.



Model 5. Okul müdürünün Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim sürecine ilişkin önerileri konusundaki örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Genelde tecrübelerinden ve hayat hikâyesinden örnekler vererek önerilerde bulunuyor ve verdiği örneklerle bizleri etkileyebiliyor (Ö5)”.

“Daha çok yönetsel işlerle vakit geçirdiğinden, eğitim-öğretim süreci ile ilgili olumlu bir katkısı bulunmamaktadır (Ö9)”.

“Derste nasıl etkili olmam gerektiğini anlatmaktadır. Öğrencilerle daha etkili nasıl iletişim kurulacağını ifade etmektedir (Ö13)”.

“Bulduğum çevreyle ilgili çeşitli sıkıntılar olsa da bana pozitif bakma konusundaki yardımı ve önleyici derecedeki tecrübelerini anlatması faydalı (Ö14)”.

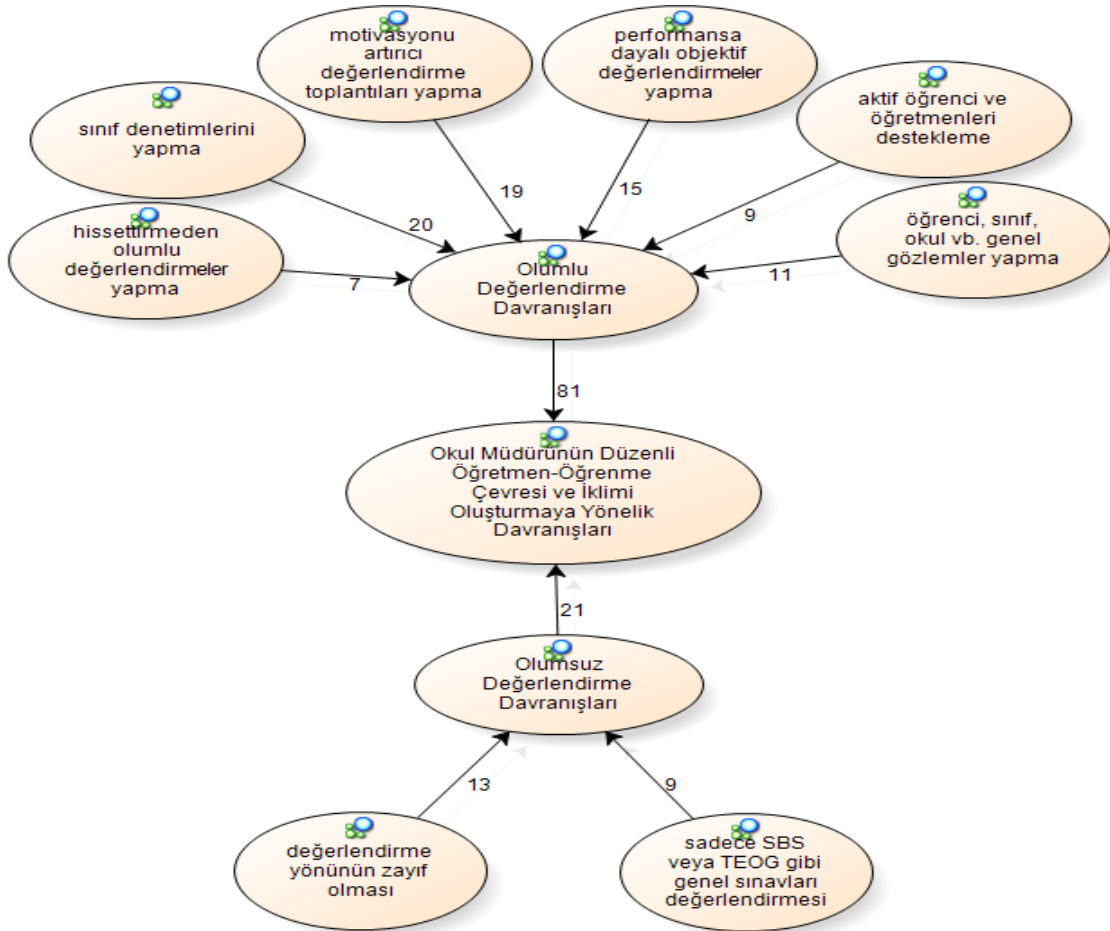
“Okul müdürümüz eğitim-öğretim sürecinde öğrenci merkezli bir eğitimin uygulaması yönünde önerileri vardır. Çevre şartlarına uygun plan yapmamızı istemektedir. Derslere zamanında girmemizi söyler. Müdürümüzün önerilerine uymaktayız (Ö32)”.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015

6. Okul Müdürünün Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturmaya Yönelik Davranışları

Model 6 incelendiğinde; okul müdürlerinin düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmaya yönelik “olumlu ve olumsuz değerlendirme” olmak üzere iki ana kategoride davranışları ortaya çıkmıştır. Buna göre okul müdürlerinin olumlu değerlendirme davranışlarına yönelik davranışları ağırlıklı; sınıf denetimlerini yapma (20), motivasyonu artırıcı değerlendirme toplantıları yapma (19) ve performansa dayalı objektif değerlendirmeler yapma (15); olumsuz davranışları ise çoğunlukla değerlendirme yönünün zayıf olması (13) olarak tespit edilmiştir. Bunun dışında olumlu değerlendirme davranışları arasında; öğrenci, sınıf, okul vb. gözlemler yapma (11), aktif öğrenci ve öğretmenleri destekleme (9) ve hissettirmeden olumlu değerlendirmeler yapma (7); olumsuz değerlendirme davranışlarına yönelik davranışlar arasında ise sadece SBS veya TEOG gibi sınavları değerlendirmesi (9) ön plana çıkmıştır. Bu temada ortaya çıkan *motivasyonu artırıcı değerlendirme toplantıları yapma* ve *performansa dayalı objektif değerlendirmeler yapma* davranışlarının okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını açığa çıkarmaya dair ipucu verdiği söylenebilir.



Model 6. Okul müdürünün düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmaya yönelik davranışlarıyla ilgili öğretmen görüşleri

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015

Okul müdürünün düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmaya yönelik davranışları değerlendirmeleri konusundaki öğretmen görüşleri aşağıdaki şekilde örneklendirilebilir:

“Sınıflara gözlemci olarak girerek öğretmenlerin ders içi performansını değerlendirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı genel değerlendirme testleriyle ilgili verilerin analizini yaparak öğrenci durumunu değerlendirmektedir (Ö49)”.

“Performansa bağlı öğretmen-öğrenci değerlendirmesi yapmaktadır. Sunduğu imkân ve yaptığı teşviklerle öğretmen-öğrenci değerlendirme sürecine olumlu katkıda bulunmaktadır (Ö3)”.

“Sürekli gözlemler yapmaktadır. Gerek öğrenci ile gerekse de benimle her karşılaşmasını bir değerlendirme fırsatı olarak değerlendirdiğini düşünüyorum. Ayrıca ders teftişleri ile personel değerlendirmesi yapmaktadır (Ö4)”.

“Öğrencilerle ayrı ayrı ve tek tek görüşerek, öğretmenlerin fikirlerini alarak, zaman zaman ders ziyareti yaparak öğretim sürecini değerlendirmektedir (Ö6)”.

“Okul müdürümüz, karmaşık sosyal çevre, çok kutuplu okul toplumu, öğretmenlerin rollerindeki değişim ve öğretme işinin yeniden düzenlenmesinden dolayı değerlendirmelerini esnek bir zeminde gerçekleştirememeye, belli kalıplardan sıyrılamamaktadır. Geleneksel değerlendirme metotları kullanmak istemekte ancak bunları da değişen sistemler nedeni ile uygulayamadığından, değerlendirme konusunda güçsüz kalmaktadır (Ö9)”.

“Öğretmen ve öğrencilerin birbirinden bağımsız birer birey olduğu düşünerek her bireyin kendi özellikleri doğrultusunda değerlendirmesini yapar (Ö24)”.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin okulda sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, altı tema altında sonuçlandırılmıştır. Buna göre, okulun amaçlarının belirlenmesi, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma temaları ayrı ayrı irdelenerek okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma sonucunda ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan müdürlerinin yol gösterici ve öğretimsel lider olarak algılanmaları, onların doğrudan öğretimsel liderlik davranışlarına vurgu yaptığı söylenebilir. Özellikle okul müdürlerinin olumlu olarak “yol gösterme, rehberlik etme, deneyimlerini paylaşma ve öğrenci-öğretmen merkezlilik” gibi davranışları sıklıkla tekrar edilmiş ve kodlanmıştır.

Okulun amaçlarını belirleme temasında olumlu olarak; *etkileme, öğretmen-öğrenci görüşlerine önem verme, diyalog geliştirme, yol gösterme, motive etme, güven verme ve teşvik etme*, olumsuz olarak da *duyarsız davranma* davranışları tespit edilmiştir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi temasında, doğrudan gözlenen davranışlar; *derslere girme, araç-gereç temini, öğretmen önerilerini dikkate alma, uygulamalı örnekler sunma ve süreci denetleme* olarak, dolaylı gözlenen davranışlar *yol gösterme, deneyimlerini paylaşma, yeni fikirleri sunma, başarıya teşvik edici davranma ve öğretmen-öğrenci merkezli yaklaşma* olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi temasında olumlu olarak *denetim yapma, süreci takip etme, motivasyonu sağlama orijinal fikirleri paylaşma, deneyimlerini paylaşma, rehberlik yapma, öğretmen-öğrenci merkezli yaklaşım gösterme ve çalışma ortamını düzenleme*, olumsuz olarak ise, *etkisiz kalma ve süreci öğretmen kontrolüne bırakma* davranışları tespit edilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi temasında; *pozitif yaklaşım sergileme, rehberlik ve yönlendirme yapma, tecrübeleri paylaşma, kişisel gelişimi destekleme, veli-öğretmenlerle işbirliği ve tüm talepleri değerlendirme* davranışları katkı sağlayıcı öneri ve yaklaşımlar; *hiçbir öneride bulunmama ve kusur arama* ise olumsuz etki bırakan yaklaşımlar olarak tespit edilmiştir.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma temasında ise olumlu olarak; *sınıf denetimlerini yapma, öğrenci, sınıf ve okul gibi genel gözlemler yapma, motivasyon artırıcı değerlendirme toplantıları yapma, aktif öğrenci ve öğretmenleri destekleme*; olumsuz olarak da *değerlendirme yönününün zayıf oluşu ve sadece sınavların (SBS ve TEOG gibi) değerlendirilmesi* davranışları ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle, çalışmamızda öğretimsel liderlikle ilgili ortaya çıkan bazı davranışların öğretimsel liderlikle ilgili yapılmış araştırmalarda belirtilen ve ortaya çıkan bazı davranışlarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bhengu ve Mkhize (2013), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla ilgili yaptıkları örnek olay incelemesinde 5 tema tespit etmişlerdir. Bunlardan davet edici bir okul çevresi oluşturma, öğretimi izleme ve destekleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini artırma, araştırmamızda incelediğimiz temalar ve alt temalarla benzerlik göstermektedir. İkinci temada ortaya çıkan *motive etme, teşvik etme, öncü olma ve hedefleri belirleme* rollerinin Şişman (2004)'in öğretimsel liderlikle ilgili okul amaçlarının belirlenmesi boyutundaki maddelerle örtüştüğü belirtilebilir. Blasé ve Blasé (2004)'in yaptıkları araştırma sonucunda elde ettikleri okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarından *dolaşma (görünür olma), kesinti/dersi kesme ve terketme* davranışlarıyla Hallinger (2005)'in belirttiği okul müdürlerinin *okulda görünür olması* davranışı bu çalışmadaki öğretmenlerin de belirttiği okul müdürlerinin davranışlarıyla paralellik göstermektedir. Blasé ve Blasé'in, kesinti ve terketme davranışları görünür olmanın karşısındaki davranış olarak düşünülebilir. Görünür biri olma, öğretimsel liderlerin stratejik etkileşim alanlarından biri olarak (Smith ve Andrews, 1989: akt. Whitaker, 1997: 155) da ifade edilmiştir. Görünür olmayla ilgili olabileceğini düşüneceğimiz *sınıf denetimlerini yapma*, öğretmen denetimi başlığı altında da karşımıza çıkmaktadır (Mestry, Moonsammy-Koopasammy ve Schmidt, 2013). Sınıf denetimleri akla sınıf ziyaretlerini getirmektedir. Çalışmamızda ortaya çıkan sınıf denetimleri ve derse girme davranışları, okul müdürlerinin sınıf ziyaretleri yaparak kendilerini hissettirdiklerini akla getirmektedir. Sınıf ziyaretlerinin nasıl yapıldığı da kendilerini nasıl hissettirdiklerini açıklayabilir. Glatthorn (1984), sınıf ziyaretlerinin çok informal bir doğaya sahip olduğundan bahsetmiştir (Whitaker, 1997). Mestry, Moonsammy-Koopasammy ve Schmidt (2013), ilkökul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleriyle ilgili yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin sınıf ziyaretlerinden ve formal ziyaretlerden bahsetmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşlerine başvurdukları çalışmalarında müdürlerden birkaçı, informal denetimi tercih ettiklerini, formal ziyaretlerin sınıfta ne olup bittiğini doğru yansıtamayacağını hissettiklerini belirtmişlerdir. Bahsedilen çalışmada müdürlerden birinin belirttiği deneyimli öğretmenlerin deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaşması, araştırmamızda öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanan okul müdürlerinin *deneyimlerini paylaşma* davranışına atıf yapmaktadır. Bu durumda öğretimsel liderlik davranışları konusunda okul müdürleriyle öğretmen bakış açısında bir benzerlik tespit edildiği söylenebilir. Mestry, Moonsammy-Koopasammy ve Schmidt'in çalışmalarında ortaya çıkan etkili okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenenler ve mesleki gelişim olanaklarına hem okul içinde hem okul dışında odaklanan öğrenme modelleri oldukları sonucunun çalışmamızda öğretmen görüşleriyle ortaya çıkan bulgularla benzeştiği söylenebilir. Bu çerçevede öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma temasında okul müdürlerinin *sınıf denetimlerini yapma, görünür olmaya, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi* temasında ise okul müdürlerinin *etkisiz kalma ve süreci öğretmen kontrolüne bırakma* davranışlarının, *terketme* davranışına karşılık geldiği söylenebilir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Blasé ve Blasé (2002), Amerika'nın farklı yerlerindeki kamu ilköğretim, ortaokul ve liselerinde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre etkili öğretimsel liderlikle ilgili yaptıkları çalışmadan elde ettikleri bulgular da araştırmamızdaki bulgularla benzeşmektedir. Blasé ve Blasé, etkili öğretimsel liderliğin ilk boyutu olan öğretmenlerle konuşma temasında, “önerilerde bulunma” başlığında “deneyimlerini paylaşma”, dinleme ve “mesleki literatürü sunma”, davranışları araştırmamızda ortaya çıkan *tecrübelerini paylaşma, diyalog geliştirme, yol gösterme, rehberlik yapma ve yönlendirme, orijinal fikirleri paylaşma* davranışlarıyla örtüşmektedir. Bu örtüşme, farklı kültürdeki öğretmen algılarının da benzeştiği hususunu akla getirmektedir. Özellikle deneyim kavramına yapılan atıf dikkat çekmektedir. Bu sonuç, okul müdürlerinin deneyimlerinin öğretimsel liderlik sürecinde ne kadar önem arz ettiğini de açığa çıkarmaktadır. Deneyimli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmede daha iyi olduklarına yönelik çalışmalar (Borden, 2011) da “deneyim” kavramına tamamlayıcı bir bakış sunmaktadır.

Okul çıktısı ve öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu düşünülen (Southworth, 2002; Mangin ve Stoelinga, 2009; Robinson, 2010; Borden, 2011; du Plessis, 2013) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okullar için özel bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Çalışmamızda ortaya çıkan “deneyimlerini paylaşma” ve “rehber olma-yol gösterme” davranışlarının öğretmenler için önem arz ettiği söylenebilir. Bu nedenle bu tarz okullardaki öğretmenlerin daha deneyimli ve kendilerine yol gösteren okul müdürlerine ihtiyaç duydukları sonucu da ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin sadece yöneticilik yapmakla kalmayıp, öğretimsel manada kendilerini yetiştirmeleri ve tecrübelerini öğretmenlere aktarabilmeleri ihtiyacı da doğmaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin tecrübelerini paylaşma ve rehber olma davranışlarını bu kadar vurgulamaları, bu tarzdaki okullara atanacak okul müdürlerinin tecrübeli olması, iletişime açıklık ve yol göstericilik gibi niteliklere sahip olması gerektiğini göstermektedir. Bu tarzdaki okullarımızda sınıfları yapıcı ve katkıda bulunacak şekilde kritik ederek ziyaret edebilecek okul müdürlerine ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Çalışmamızda ortaya çıkan okul müdürlerinin olumsuz olarak algılanan duyarsız davranma, etkisiz kalma, süreci öğretmene bırakma, hiçbir öneride bulunmama, kusur arama ve sadece sınav değerlendirmesi yapma gibi davranışları da, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin ortaya çıkmasını engelleyen davranışlar olarak değerlendirilebilir. Bhengu, Naicker ve Mthiyane (2014), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmenin önündeki engelleri eğitimcilerin umursamazlığı/kayıtsızlığı, yöneticilerin iş yükü, paydaşlardan gelen desteğin yetersiz oluşu, değişimi yönlendirme ve yönetme, öğretmen sendikalaşması ve kaynak yetersizliği olarak tespit etmişlerdir. Çalışmamızda öğretmenlere göre okul müdürlerinin önündeki engel olarak algılanan davranışlardan hareketle, okul müdürlerine göre de öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme noktasında karşılaştıkları engeller konusu araştırmaya tabi tutulabilir. Öğretimsel liderlik, farklı eğitim kademeleri (ilkokul, ortaokul ve lise) düzeyinde karşılaştırmalı olarak araştırmaya tabi tutulabilir.

KAYNAKÇA

- AKSOY, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- BAŞ, G. ve Yıldırım, A. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1909-1931.
- BENDIKSON, L., ROBINSON, V. ve HATTIE, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *Teaching and Learning*, 1, 1-8.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



- BHENGU, T. T. ve MKHIZE, B. N. (2013). Principals' instructional leadership practices in improving learner achievement: Case studies of five secondary schools in the Umbumbulu area. *Education as Change*, 17(1), 33-47.
- BHENGU, T. T., NAICKER, I. ve MTHIYANE, S. E. (2014). Chronicling the barriers to translating instructional leadership learning into practice. *J Soc Sci*, 40(2), 203-212.
- BLASÉ, J. ve BLASÉ, J. (2000). Effective instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- BLASÉ, J. ve BLASÉ, J. (2002). Teachers' perceptions of principals' instructional leadership and implications. *Leadership and Policy in Schools*, 1(3), 256-264.
- BLASÉ, J. ve BLASÉ, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How Successful Principals Promote Teaching and Learning (Second Edition)*. California: Corwin Press.
- BORDEN, A. M. (2011). Relationships between Paraguayan principals' characteristics teachers' perceptions of instructional leadership and school outcomes. *Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(2), 203-227. 24.01.2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2010.482675> adresinden alınmıştır.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (17.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- CASSELL, C., BUEHRING, A., SYMON, G., JOHNSON, P. ve BISHOP, V. (2005). Qualitative management research: A thematic analysis of interviews with stakeholders in the field, Report to ESRC. 02.03.2015 tarihinde http://www.restore.ac.uk/Benchmarking/pdf/final_research_report.pdf adresinden alınmıştır.
- ÇELİK, V. (2007). *Eğitimsel liderlik (2. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DEMİREL, H. G. ve KİŞMAN, Z. A. (2014). Kültürler arası liderlik. *TURKISH STUDIES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Ahmet buran Armağan), Volume 9/5 Spring 2014, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6821>, p.689-705.
- DU PLESSIS, P. (2013). The principal as instructional leader: Guiding schools to improve instruction, *Education as Change*, 17: sup1, S79-S92, DOI: 10.1080/16823206.2014.865992.
- ERGEN, Y. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 95-110.
- GÖKYER, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 113-129.
- GÜMÜŞ, S. ve AKÇAOĞLU, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 5, 1-14.

- GÜMÜŞELİ, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.
- GÜROCAK, E. O. ve HACİFAZLIOĞLU, Ö. (2012). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 318-338.
- HALLINGER, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- HALVERSON, R., GRIGG, J., PRICHETT, R. ve THOMAS, C. (2007). The new instructional leadership: Creating data-driven instructional systems in school. *Journal of School Leadership*, 17(2), 159-194.
- KARİP, E. ve KOKSAL, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-257.
- KIŞ, A. ve KONAN, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-17.
- MANGIN, M. M. ve STOELINGA, S. R. (2009). The future of instructional teacher leader roles. *The Educational Forum*, 74(1), 49-62.
- MESTRY, R., MOONSAMMY-KOOPASAMMY, I. ve SCHMIDT, M. (2013). The instructional leadership role of primary school principals. *Education as Change*, 17, 49-64. 24.01.2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1080/16823206.2014.865990> adresinden alınmıştır.
- MILES, M. B., ve HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MSILA, V. (2013). Instructional leadership: Empowering teachers through critical reflection and journal writing. *Kamla-Raj J Soc Sci*, 35(2), 81-88.
- ÖZDEMİR, S. ve SEZGİN, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- PARK, J.-H. ve HAM, S.-H. (2014). Whose perception of principal instructional leadership? Principal-teacher perceptual (dis)agreement and its influence on teacher collaboration. *Asia Pacific Journal of Education*, 25.01.2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2014.961895> adresinden alınmıştır.
- PRYTULA, M., NOONAN, B. ve HELLSTEN, L. (2013). Toward instructional leadership: Principals' perceptions of large-scale assessment in schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 140, 1-30.
- ROBINSON, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
- SAĞIR, M. ve MEMİŞOĞLU, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



- SAĞIR, M. ve MEMİŞOĞLU, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-56.
- SERİN, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SOUTHWORTH, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-91.
- SUMMAK, M. S. ve ŞAHİN, Ç. Ç. (2013). Bilim ve Sanat Merkezi müdürlerinin öğretimsel lider olarak öğretimsel uygulamalar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-14.
- ŞAHİN, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- ŞIŞMAN, M. (2004). *Öğretim liderliği (2.baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- TAHAOĞLU, F. ve GEDİKOĞLU, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- TATLILIOĞLU, K. ve OKYAY, E. O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği rolleri (Gaziantep örneği). *TURKISH STUDIES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Ahmet burhan Armağan), Volume 7/2 Spring 2012, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3271>, p.1045-1061.
- TIMPERLEY, H. S. (2005). Instructional leadership challenges: The case of using student achievement information for instructional improvement. *Leadership And Policy in Schools*, 4(1), 3-22, DOI: 10.1080/15700760590924591.
- WHITAKER, B. (1997). Instructional leadership and principal visibility. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70(3), 155-156. 25.01.2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.1997.10543916> adresinden alınmıştır.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Genişletilmiş Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖRÜK, S. ve SAĞBAN, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *TURKISH STUDIES -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Ahmet burhan Armağan), Volume 7/3 Summer 2012, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3479>, p.2795-2813.
- YÖRÜKOĞLU, S. ve AKDAĞ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 66-92.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

AKÜZÜM, C., Makale Adı, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 1-..., ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7843>, ANKARA-TURKEY

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015

