T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSELERDE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN BELİRLENMESİ; BURSA İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR
0000-0003-3757-4131

BURSA - 2022

T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİDALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSELERDE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN BELİRLENMESİ; BURSA İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR
0000-0003-3757-4131

Danışman

Prof.Dr. Feyyat GÖKÇE

BURSA - 2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR

27/01/2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 10/01/2022

Tez Başlığı / Konusu: İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSELERDE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN BELİRLENMESİ; BURSA İLİ ÖRNEĞİ

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam ..179.. sayfalık kısmına ilişkin, 10/01/2022 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 19 'dur.

Uygulanan filtrelemeler:
1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

10/01/2022

Adı Soyadı:	Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR
Öğrenci No:	801832017
Anabilim Dalı:	Eğitim Bilimleri
Programı:	Eğitim Yönetimi
Statüsü:	☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman
Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

*** Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.**

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

"İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi; Bursa İli Örneği" adlı yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR	Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 801832017 numaralı Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR' ın hazırladığı "İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi; Bursa İli Örneği" konulu yüksek lisans çalışması ile ilgili tez savunması, 27/01/2022 günü 13:00- 15:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara ilişkin alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının başarılı/~~başarısız~~ olduğuna oybirliği/~~oyçokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Şükrü ADA

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr. Öğretim Üyesi Eren KESİM

Anadolu Üniversitesi

Önsöz

Öncelikle, tez çalışmamın hayata geçirilmesi için araştırma konumu belirlememde ve ölçme aracını geliştirmemde katkılarını esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE' ye teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans öğrenimim süresince aldığım dersler sürecinde akademik bir araştırma yürütebilecek bakış açısı geliştirmeme katkı sağlayan hocalarım Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU' na ve Prof. Dr. Şükrü ADA' ya teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın tamamlanmasını mümkün kılan verilere ulaşmam için vakit ayırarak görüşlerini bildiren meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince gerekli izin ve kolaylığı sağlayan kurum yöneticilerime, desteklerini esirgemeyen çalışma arkadaşlarıma ve çalışmamın her bir aşamasında bana ilham veren öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, yapıcı tavrı ve desteği ile hayatımın her alanında yanımda olan eşim Murat KUMBASAR' a ve varlığı ile hayatıma kattığı tüm güzellikler için kızım Pelin KUMBASAR' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İyimserlik, umut ve çaba aşılayan tüm öğretmenlere,

Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR

Özet

Yazar	: Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	: Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Eğitim Yönetimi
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans
Tezi Sayfa Sayısı	: xx + 178
Mezuniyet Tarihi	:
Tez	: İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi; Bursa İli Örneği
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSELERDE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN BELİRLENMESİ; BURSA İLİ ÖRNEĞİ

Bu araştırmanın temel amacı; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini öğretmen ve yönetici görüşleriyle ortaya koymaktır. Araştırma; tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 30 ilkokul, 18 ortaokul, 23 lise olmak üzere 72 resmi okulda öğretmen ve yönetici olarak görev yapmakta olan 394 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada öğretimsel liderlik konusunda yapılan alan yazın araştırması sonucu ulaşılan kaynaklara ve uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilen ve araştırma için uygunluğu kabul edilen

Öğretmenler için Öğretimsel Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin öğretimsel liderlikle ilgili rollerini gerçekleştirme düzeyini ölçmeyi hedefleyen 59 ifade yer almaktadır. Uygulanan ölçme aracının öğretmenler tarafından samimi bir biçimde tamamlandığı ve süreçte herhangi bir teknolojik sorunla karşılaşılmadığı varsayılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri; kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme olarak ele alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik ile Mann Whitney-U ve Kruskall Wallis Testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile görüşleri öğretimi uygulama izleme yönlendirme bölümünde çok yüksek, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi ve ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme bölümlerinde yüksek, kazanımların paylaşılması bölümünde ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenler, müdür yardımcıları ve okul müdürleri olmak üzere üç farklı grup için cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre yapılan analizlerde elde edilen bulgular öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerin en fazla öğretmenler arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin katılımcıların tümünü içeren ve üç grup için ayrı ayrı yapılan analizlerde kazanımların paylaşılması bölümünde en düşük seviyede olması dikkat çekicidir. Bunun yanında, yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine

ilişkin en olumlu görüşün 5 yıldan az kıdem derecesinde bulunan sınıf öğretmenlerine ait olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Liderlik, Öğretimsel liderlik, Öğretim, Öğretmen.

Abstract

Author : Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR

University : Bursa Uludağ University

Institution : Education Sciences

Field : Education Sciences

Branch : Educational Administration

Degree Awarded : Master

Page Number : xx + 178

Degree Date :

Thesis : Determining The Views Related to Instructional Leadership Roles of Teachers in Primary, Secondary and High Schools; The Sample of Bursa

Supervisor : Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

DETERMINING THE VIEWS RELATED TO INSTRUCTIONAL LEADERSHIP ROLES OF TEACHERS IN PRIMARY, SECONDARY AND HIGH SCHOOLS; THE SAMPLE OF BURSA

The purpose of this study is to determine on what level teachers fulfill their instructional leadership roles with the perspectives of teachers and administrators who have been working on primary, secondary and high schools. The study is a descriptive study on which survey model was used. The sample comprises of 394 participants who have been working as teachers and administrators in 72 government schools including 30 primary schools, 18 secondary schools and 23 high schools under the management of Bursa Provincial Directorate of National Education in 2020-2021 academic year. In the study Instructional Leadership Scale for Teachers that has been developed based on the sources

reached after the field literature research and expert opinions; and accepted as suitable for the study. The scale used in the study consists of two parts. There are statements related to personal information about the participants in the first part, 59 statements that aim to measure the level of teachers' fulfillment their instructional leadership roles in the second part. It was assumed that the data collection tool applied for the study was completed by the participants sincerely and not encountered any technological problems. In the study the teachers instructional roles were examined as selecting and determining objectives, sharing the objectives, arranging the process of learning-teaching, applying-observing-leading teaching and measurement-evaluation-regulation and development. Descriptive statistics, Mann-Whitney U and Kruskall Wallis Tests were used in the analysis of the data. It was observed at the end of the study that teachers' and administrators' perception level on teachers' fulfillment of their instructional leadership roles was high. The teachers' and administrators' perception on teachers' fulfillment of their instructional leadership roles level was very high on applying and observing teaching, high on determining objectives, arranging learning and teaching processes and testing- evaluating- arranging and development parts, and medium on sharing the objectives part. The findings obtained from the analyses have been done seperately for three groups of participants including teachers, assistant directors and directors according to gender, level of education, level of teaching organization and branch present that the opinions on teachers' fulfillment of their instructional leadership roles differs most among teachers. It is remarkable according to findings obtained at the end of the study that the opinions related to teachers' fulfillment of their instructional leadership roles were on medium level on sharing objectives part in the analyses done both for all participants and the groups seperately. In addition, it has been determined as a result of the analyses have been done that primary school teachers who has professional experience less than 5 years have the most positive views on teachers' levels of their instructional leadership roles fulfillment.

Keywords: Leadership, Instructional Leadership, Teaching, Teacher.

İçindekiler

Sayfa No

Önsöz v

Özet vi

Abstract ix

İçindekiler xii

Tablolar Listesi xvi

Şekiller Listesi xix

Kısaltmalar Listesi xx

1. Bölüm 1

Giriş 1

1.1.Problem Durumu 1

1.2.Problem Cümlesi 10

1.3.Araştırmanın Alt Problemleri 10

1.4.Araştırmanın Amacı 11

1.5.Araştırmanın Önemi 12

1.6.Varsayımlar 12

1.7.Sınırlılıklar 13

1.8.Tanımlar 13

2.Bölüm 15

Literatür 15

2.1.Liderlik 15

2.2.Liderlik Kuramları 17

2.2.1.Özellikler kuramı.. 18

2.2.2.Davranışçı liderlik kuramları. 20

2.2.2.1.Mc Gregor'un X ve Y kuramı. 21

2.2.2.2.Likert'in sistem-4 modeli. 21

2.2.2.3.Yukl' un davranışsal liderlik kuramı. 23

2.2.3.Durumsal liderlik yaklaşımları.. 24

2.2.3.1.House ve Evans'ın yol-amaç kuramı. 24

2.2.3.2.Fiedler'in durumsal liderlik yaklaşımı. 26

2.2.3.3.Vroom ve Yetton'un karar ağacı modeli. 27

2.2.3.4.Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik yaklaşımı. 27

2.2.4.Güncel liderlik yaklaşımları 28

2.2.4.1.Karizmatik liderlik. 28

2.2.4.2.Dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik. 29

2.2.4.3.Etkileşimci (Transactional) liderlik. 32

2.2.4.4.Liderlikte atıf kuramı. 34

2.2.4.5.Liderlik ikameleri (substitutes for leadership). 35

2.2.4.6.Paylaşılan liderlik (shared lidership). 36

2.3.Öğretimsel Liderlik 36

2.3.1.Hallinger & Murphy' nin öğretimsel liderlik modeli (1985). 37

2.3.2.Murphy'nin öğretimsel liderlik modeli (1990). 39

2.3.3. Weber'in öğretimsel liderlik modeli (1996). 41
2.4.Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rolleri 44
2.4.1. Kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi.. 47
2.4.2. Kazanımların paylaşılması. 49
2.4.3. Öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi. 50
2.4.4. Öğretimi uygulama izleme yönlendirme. 53
2.4.5. Ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme. 54
2.5.İlgili Araştırmalar 58
2.5.1.Yurtiçi araştırmalar. 58
2.5.2.Yurt dışı araştırmalar. 65
3. Bölüm 71
Yöntem 71
3.1.Araştırmanın Deseni 71
3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu 72
3.2.1.Araştırmanın evreni.. 72
3.2.2.Araştırmanın örneklemi. 73
3.3.Veri Toplama Aracı 77
3.4.Veri Toplama Süreci 88
3.5.Verilerin Çözümlenmesi 89
4.Bölüm 92
Bulgular 92
4.1. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular 92

4. 2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 93

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 93

4.4. ÜçüncüAlt Probleme İlişkin Bulgular 94

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 95

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 109

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular 119

5.Bölüm 130

Tartışma, Sonuç ve Öneriler 130

5.1.Tartışma ve Sonuç 130

5.2.Öneriler 147

5.2.1.Araştırmaya yönelik öneriler. 147

5.2.2.Uygulamaya yönelik öneriler. 149

Kaynakça 152

Ekler 166

Ek 1. Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeği 166

Ek 2. Etik Kurul İzin Belgesi 169

Ek 3. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzin Belgesi 171

Özgeçmiş 176

Tablolar Listesi

Tablo *Sayfa*

1. Liderliğin Tanımları 16

2. Liderlik Kuramları 18

3. Hallinger ve Murphy'nin Öğretimsel Liderlik Modeli 37

4. Murphy'nin Öğretimsel Liderlik Modeli 41

5. Weber'in Öğretimsel Liderlik Modeli 43

6. Bu Çalışmada Belirtilen Öğretmenler için Öğretimsel Liderlik Modeli 46

7. Eğitim Amaçlarının Hiyerarşik Düzeni 48

8. Marzano'nun (2000) Üç Sistem ve Bilgi Alanı 51

9. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğretmen Sayı ve Oranları 73

10. Tabakalı Oranlı Örnekleme Göre Araştırmanın Örneklem Dağılımı 74

11. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları 74

12. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları 75

13. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre Dağılımları 75

14. Öğretmenlerin Görev Durumlarına Göre Dağılımları 76

15. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları 76

16. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımları 77

17. Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Teorik Ölçek İfadelerinin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları 79

18. Öğretmenler İçin Öğretimsel Liiderlik Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları 81

19. Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeği Pilot Uygulama Sonrası Analiz Dışı Bırakılan İfadeler 84

20. Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Uyum İndeks Değerleri 85

21. Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ve İlgili Maddeler 86

22. Ölçme Aracına Ait Güvenilirlik Analizi Bulguları 87
23. Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları 88
24. Ölçek Alt Bölümlerinin Kolmogorov-Smirnov ve Saphiro-Wilk Değerleri 90
25. Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri ile İlgili Görüşleri 92
26. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri Konusunda Öğretmen Görüşleri 93
27. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri Konusunda Okul Müdürlerinin Görüşleri 94
28. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri Konusunda Müdür Yardımcılarının Görüşleri 95
29. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri 96
30. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri 97
31. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri 99
32. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri 101
33. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri 105
34. Müdür Yardımcılarının Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri 109
35. Müdür yardımcılarının Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri 110

36. Müdür Yardımcılarının Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri 112
37. Müdür Yardımcılarının Branşlarına Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri 114
38. Müdür Yardımcılarının Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri 117
39. Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri 119
40. Okul Müdürlerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri 120
41. Okul Müdürlerinin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri 123
42. Okul Müdürlerinin Branşlarına Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri 124
43. Okul Müdürlerinin Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri 127

Şekiller Listesi

Şekil *Sayfa*

1. Likert' in Sistem 4 Modeli 22

2. House ve Evans' ın Yol-Amaç Kuramı 25

3. Fiedler' in Drumsal Liderlik Yaklaşımı 26

4. Dönüşümcü Lider 30

5. Etkileşimci Lider 34

6. Liderlikte Atıf Kuramı 35

7. Değerlendirme Sürecinin İşleyişi 57

Kısaltmalar Listesi

AB: Avrupa Birliği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MELT: The models of Engaged Learning and Technology

SPSS: Statistical Package for Social Science

1. Bölüm

Giriş

1.1.Problem Durumu

Sanayi devriminin şekillendirdiği yirminci yüzyıl eğitim sistemlerinde öğretim, toplumsal düzenin bir yansıması olarak belirlenmiş bilgi birikiminin klasik öğretim yöntemleri ile öğrencilere aktarılması biçiminde gerçekleşmiştir. Böyle bir düzende öğretmenden beklenen akademik bilgi birikimini öğrenciye aktarmak, öğrenciden beklenen ise kendisine sunulmuş olan bilgiyi yazılı ve sözlü sınavlar yoluyla en iyi şekilde ortaya koymaktı (Rose, 2019). Başarılı olmak yazılı sınavlardan alınan yüksek puanlar ile eşdeğer görülmekteydi. Ekici' nin (2004) çalışmasında belirttiği gibi geleneksel bir sınıf düzeninde sorgulamadan, belirlenmiş kurallara uymak gerekmekteydi. Bu sınıflardaki katı disiplin anlayışına göre uyarılar tüm öğrencilere yönelik ve sert olmuştur. Mutlak bilgi öğretmendedir ve yalnızca öğretmenden alınmaktaydı. Kuran' a (2005) göre böyle bir sınıf biçiminde öğretmen önceden belirlenmiş amaç, değer, tutum ve yaklaşımları öğrenciye aktarmaktadır. Öğrenciler tekrar ve ezbere dayanan bir yaklaşım çerçevesinde öğretmenin dediklerini yaparak aktardıklarını öğrenmeye çalışırlar. Yirminci yüzyıl eğitim sistemleri "insanlara işleri otorite figürlerinin tarif ettiği biçimde yapmalarını öğretmek üzere tasarlanmıştır" (Lynch, 1991, s. 64).

Taylorculuk çerçevesinde şekillenen bu eğitim anlayışında çok sayıda birey standart eğitimi alacak, kazandıkları temel beceriler ile sistemin verimli bir şekilde devamını sağlayacaktı. Bu dönemde fabrikaların üretim bantlarında yerine getirilmesi gereken tüm işler Tayloristler tarafından bilimsel yönetim ilkelerine göre yeniden yapılandırıldı ve mümkün olan tüm adımlar ortalamaya göre standartlaştırıldı (Rose, 2019, s. 59). Her kuralın kesin çizgiler ile belirlenmiş olduğu geleneksel bir sınıfta öğrenciler dışsal motivasyon araçları (not, ödül vb.) ile motive edilmeye çalışılır. Tüm yöntemler ve standartlar ise sınıfın

öğretmeni tarafından belirlenir (Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz, & Karataş, 2004, s. 216). Öğretmenin aktif olarak yer aldığı bu sistemde öğrenci pasif bir konumda sadece kendisinden öğrenmesi beklenen bilgileri edinmek durumundadır. Yirminci yüzyılın geleneksel eğitim sistemi "doğru yanıtı bulmak" üzerine inşa edilmiştir. Böyle bir eğitim sürecinde doğru yanıtı bulma mantığı öğrenciye iyice yerleşir. Bu sistem yalnızca doğru tek bir cevabın olduğu matematik problemleri için uygun olurken gerçek hayatın her yönü için geçerli değildir. Hayatın dinamik ve belirsiz yapısı bu tür bir problem çözme yöntemini geçersiz kılar (Von Oech, 1983, s. 21).

Toplumsal yaşamın her alanında hızlı bir değişimin söz konusu olduğu yirmi birinci yüzyılda ise bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile birlikte sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçilmiş, bilgiye ulaşmak bireyler için günlük yaşamın bir parçası olarak deneyimlenmeye başlamıştır. Günümüzde ise toplumsal yaşamın birçok alanındaki hızlı değişim ile birlikte bilgi toplumu yerini yaratıcı topluma bırakmış durumdadır. Başarılı olmak için bireylerin fark yaratması, yaratıcı olmaları temel gereklilik haline gelmiş durumdadır. Bu nedenle eğitimdeki dönüşümün gerçek anahtarının, "öğretimin kalitesi" olduğu söylenebilir (Robinson, 2019, s. 123). Arcaro' ya (1995) göre "kaliteli eğitim, öğrenci odaklı, amaçlı ve yönelimli, katılımcı, verilere dayalı, etkileşimci, öğrenci öğrenmesini vurgulayan, deneyime dayalı öğrenmeyi ve süreci izlemeyi esas alan ve çıktı güvencesine sahip olan eğitim" olarak belirtilebilir (akt. Gökçe, 2010, s. 417). Eğitimde kalitenin gelişimine bakıldığında geleneksel öğretme- öğrenme anlayışı zamanla yerini öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme sürecine, öğrenmeyi ve eğitim hizmetini tüketenlerin verdikleri tepkileri esas alan bir anlayışa doğru gelişme gösterdiği söylenebilir (Towsend, 1997, s. 207). Yeni eğitim paradigmasının odağı öğrenmenin doğasıdır. Öğrenme doğduğumuz ilk andan itibaren attığımız her adımda deneyimlediğimiz bir süreçtir. Birey her yeni bilgiye maruz kaldığında, her yeni beceri kazandığında bu dönüşüm beyinde gerçekleşir (Ferguson, 1980, s. 228). Bu bağlamda güçlü

bir öğretimsel liderlik eğitim sistemleri içerisinde temel bir gereklilik olarak nitelendirilebilir. Kaliteli bir eğitim sürecinde öğrencilerini nasıl öğrenecekleri, öğrendikleri bilgileri nasıl kullanacakları, öğrenme süreçlerinin kimler tarafından yönetileceği konuları esastır (Demirel, 1993, s. 53). Etkili bir öğrenme için öğretmenlerin rolleri öğrenme yaşantıları tasarımları çerçevesinde geleneksel öğretme anlayışından farklı olarak daha kapsamlı düşünülmelidir.

Öğretmenler, öğrenme ve öğretme sisteminde kaliteyi inşa ederler. Öğrencilerin okul dışı deneyimleri ile bağlantı kurabilecekleri öğrenme olanakları yaratırlar ki okul süreci daha büyük bir yaşam sistemi içerisinde yer alan birçok süreçten biridir. Öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerinin tamamlayıcı parçaları olarak öğretmenler, öğrencilerin devam etmekte olan öğrenme süreçlerinde sürekli bir geribildirim yaparlar, böylece öğrenme programı içerisindeki konular daha etkili bir şekilde öğrenilir (Bostingl, 1996, s. 92).

Toplumlarda yaşanan tüm toplumsal ve ekonomik değişimler eğitimin ve eğitim kurumlarının rollerini de etkilemiştir. Değişim ve eğitim arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Eğitim toplumda yaşanan değişimlerden etkilenirken yaşanan bu değişimlere karşı da kendini yeniden düzenler. Bunun yanında eğitim de toplumun değişmesine ve başkalaşmasına öncülük eder (Özdemir, 2000, s. 8-9). Günümüzde eğitim sistemi kendine yetebilen, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmelidir. Eğitim kurumlarının mezun ettiği bireylerin, dışarıdaki değişimlere uyum sağlayacak nitelik ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Toplumsal yaşamdaki bu hızlı değişim ile birlikte öğretmenlik mesleğinde de belirgin yenilikler ve değişimler söz konusudur. Çünkü günümüzde ortaya çıkan yeni durumları çözmek için eski yönetim yaklaşımları yetersiz kalır. Dolayısıyla başta sınıf yönetiminde öğretmen bilgi ve beceri açısından yetkin olmalı ve bu yetkinliğini sınıf ortamında gösterebilmelidir (Ercoşkun & Ada, 2013, s. 61).

Kaliteli bir eğitim hizmetinin üretilmesinde okul ve sınıflardaki öğrenme- öğretme sürecinin kalitesi büyük önem arz etmektedir. Öğrenci ve öğretmenin öğrenme ve öğretmeye

ilişkin tüm çabaları öğrenme- öğretme sürecindeki kaliteyi etkileyeceğinden (Fullan, 1997), bu çabanın doğru yönetilmesi gerekir (Gökçe, 2010, s. 417). Weinstein' a (1996) göre sınıf yönetiminde öğrenmenin teşvik edildiği ve tüm öğrencilerin katılımın sağlandığı bir öğrenme ortamı öğrenmenin en üst düzeye çıktığı sağlıklı sınıf ortamıdır (akt. Akar, Tor, Tantekin Erden, & Şahin, 2010, s. 793). Bununla birlikte öğretim programında hedeflerin yerini bulması için sınıfta demokratik bir öğrenme ortamı kurulmalıdır. Kaliteli bir öğrenme sürecinde öğretmenler bu ortamı yaratırlar (Mobaçoğlu, 2000, s. 36). Böylece günümüz öğretmeninin yönetme, rehberlik etme, öğretme, arabulucu olma ve önderlik etme rollerinin olduğu ifade edilebilir (Can, 2009).

Değişen dünya ile birlikte bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte yetişmelerini sağlayabilmek için öğrenme ve öğretimin yapısı öğreten merkezli bir yapıdan öğrenen merkezli öğrenmeye doğru değişim göstermiş durumdadır. Bunun için öğrencilere muhakame yapma, analitik ve eleştirel düşünme, karşıt düşünceleri dengeleme ve niceliksel akıl yürütme gibi anahtar beceriler kazandırılmalıdır (Clarke, 1986, s. 76). Stool ve Fink' e (1999) göre, etkili bir öğrenme için öğrencilerin sahip olması gereken dört ana beceri bulunmaktadır. Bunlar; soyut düşünme ve keşfetme becerisi, olaylar arasında bağlantı kurma ve dizgesel düşünme becerisi, sürekli öğrenme aracılığıyla kendi yönünü çizme becerisi ile işbirliği yapmayı kolaylaştıracak sosyal beceriler olarak sıralanabilir (akt. Gökçe, 2010). Dolayısıyla yirmi birinci yüzyılın vazgeçilmez becerileri olan yaratıcılık, üretkenlik, eleştirel düşünme, problem çözme, disiplinler arası beceriler, iletişim, iş birliği, esneklik, öz yönetim ve liderlik gibi becerilerin ancak öğrenen merkezli bir öğretim ile kazandırılabileceği ifade edilebilir.

Günümüzde toplumun öğrencilerin bilişsel gelişimleri olduğu kadar duyuşsal gelişimlerine de önem veren, zamanı verimli kullanarak etkili bir eğitim-öğretim ortamı sunan, öğrencilerin hem bireysel ihtiyaçlarını hem de grup içi ihtiyaçlarını dikkate alan,

ortaya çıkan sorunları mümkün olan en uygun şekilde çözebilen, çağdaş sınıf becerilerine sahip öğretmenlere ihtiyacı vardır (Akar vd., 2010, s.794). Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencileri öğrenme deneyimlerine motive edecek liderlik özelliklerine ve becerilerine sahip olmaları öğrencileri başarıya götürecektir. Başka bir ifade ile öğrenci başarısı her bir öğrencinin öğrenme stilini destekleyen etkili bir öğrenme liderliği ile mümkündür. Öğrenme lideri olan öğretmenlerin öğrencileri anlama, öğrenciler arasında ve okulun diğer paydaşları arasında iş birliği sağlama, esnek öğrenme ortamları düzenleme, anlamlı öğrenme deneyimleri tasarlama ve öğrencilerin neyi öğrendiğini araştırma alanlarında sürekli olarak eleştirel değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için öğretmenlerin göstermiş oldukları liderlik davranışlarını vurgulayan bu değerlendirme öğretimsel liderlik olarak ifade edilebilir. Benzer biçimde öğretimsel liderlik "öğretme ve öğrenme ile öğretmenlerin öğrencilerle çalışırken gösterdikleri davranışlar üzerine odaklanan" liderlik biçimi olarak tanımlanmaktadır (Bush & Glover, 2003, s. 11).

Öğretimsel liderlik birçok etkili okul araştırmasında güçlü bir şekilde vurgulanan önemli bir etkendir. İlgili literatür incelendiğinde öğretimsel liderliğin, okuldaki tüm öğrencilerin yüksek başarı elde edecekleri şekilde öğrenmelerini sağlayan okul müdürü davranışları açısından tanımlandığı görülmektedir. Öğretimsel liderlik ilk olarak Hallinger ve Murphy (1985) tarafından bir okula etkili bir şekilde liderlik edebilecek okul yöneticisinin sahip olması gereken karakter özellikleri, davranışları ve gerçekleştirmesi beklenen süreçlerden oluşan üç boyutlu ve on bir değişkenli bir model olarak tanımlanmıştır. Bu modelde okul müdürünün öğretimsel liderlik rolleri; görevi tanımlama, öğretimsel programı yönetme ve okul iklimini organize etme olarak ele alınmıştır. Kuşkusuz eğitimde hesap verebilirlik hareketleri öğrenci başarısı seviyesini yükseltmek için okul yöneticileri üzerine bir baskı oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretimsel liderlik okul müdürleri ile ilişkilendirilmiştir.

Okul yönetiminin görevi okulun tüm kaynaklarını mümkün olan en verimli şekilde

kullanıp okulu amaçlarına uygun şekilde ayakta tutmaktır. Bunun başarılabilmesi için de yönetimin davranışlarını okuldaki tüm öğretmenler ve çalışanların rol beklentilerini göz önünde alarak ayarlaması gerekir (Erkoç, 2000, s. 75). Okul yönetiminin öncelikli sorunlarından biri de verimliliğidir. Verimliliğin kaynağını ise bütün boyutları ile "insan" oluşturur. Dolayısıyla örgütün verimliliği için personelin yetenekleri ortaya çıkarılmalı ve değerlendirilmeli ayrıca enerjisinin büyük kısmını da örgüt içinde etkili olarak gösterebilmesine olanak tanınmalıdır (Açıkalın, 2016, s. 3). Ancak öğrenci başarısı yüksek ölçüde öğretimin kalitesine bağlıdır ve öğretmenler okuldaki öğrenme ve öğretme faaliyetlerinden birinci derecede sorumlu olan kişilerdir. Öğretmenler yeni eğitim yaklaşımı çerçevesinde öğrenmeyi öğreten, öğrenme rehberi, öğrenme lideri olan kişilerdir.

Etkili okul kavramı ile ilişkilendirilebilen öğrenen organizasyon yapısının günümüz okullarında yönetici ve öğretmenlere öğrenme liderliği rolünü yüklemiş olduğu ifade edilebilir. Etkililik kelimesi sözlük anlamı olarak "çıktılar, belirli ve olgusal sonuçlar, beklenen bir etkiyi meydana getirme" şeklinde tanımlanır. Organizasyonel açıdan bakıldığında ise etkililik kavramında sonuç ve çıktılarla ilgili olarak, karlılık, başarı, performans, yararlılık kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülür (Şişman M. , 2002, s. 1-2). Balcı'ya (2001) göre etkili okullarda kaliteli eğitimi okulun iklimini ve kültürünü oluşturmak amaçlanır. Eğitim kurumlarında okul sisteminin en önemli parçalarını yönetici, öğretmen ve öğrenciler oluşturur (Argon & Eren, 2004, s. 264). Benzer biçimde Senge (2018), etkili okul araştırmalarında öğrenen organizasyon yaklaşımı çerçevesinde dikkat çekici bir unsur olarak karşımıza çıkan sistem düşüncesinin ve öğretmen liderliğinin etkililiğini vurgulamaktadır:

> Çocukların doğal sistemler düşünürleri olduğuna dair her gün yeni bir kanıt karşımızda belirirken, bu durumun ayrıca ironik bir tarafı oluyor. Eğer içlerinde var olan yetenekleri geliştirme imkanı tanınırsa, beklendiğinden çok daha hızlı bir

> biçimde incelikli eleştirel düşünce becerileri geliştirebilirler. Müfredata sistem düşüncesinin de dahil edildiği ve öğrencilerle öğretmenlerin pasif dinleyiciler ve her şeyi bilen uzmanlar olarak değil de hep birlikte hem öğrenen hem de yol gösteren olarak çalıştığı okullarda doğuştan gelen bu beceriler gerçekten serpilebiliyor. (Senge, 2018, s. 414)

Avrupa Birliği [AB] Komisyonu Öğrenen Örgütler Olarak Okullarda Öğretmenler ve Okul Liderleri 2020 Raporu'nda öğretmen liderliğinin önemine ve mesleki gelişime vurgu yapılmıştır:

> Öğretmenler ve okul liderlerinin mesleki gelişimleri, kariyerlerinde süreklilik kapsayan özerklik ve büyümeleri desteklenmelidir. Okul gelişimine katkı sağlayan değişim ajanı olabilen, sorumluluk alacak kapasiteye sahip olan ve yaptıklarından sorumlu olan profesyoneller olarak öğretmen ve okul liderlerine güvenilmeli, desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. İşbirlikçi öğrenme ortamlarında, öğretmenlerin ve okul liderlerinin özerklikleri ve hesap verebilirlikleri yanında yeterlilikleri ve kapasiteleri yalnızca bireysel olarak değil aynı zamanda profesyonel takımların parçası olarak toplu olarak düşünülmelidir. (Avrupa Komisyonu Eğitim, Gençlik, Spor ve Kültür Genel Direktörlüğü, 2020, s. 45)

Bu araştırmada öğretimsel liderlik kavramı, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri açısından incelenmiştir. Spillane' ye (2006) göre okul ortamındaki liderlik konumu yalnızca okul müdürlerinin sahip olduğu değil okulun tüm bölümlerinde yer alan kişilerce paylaşılan bir liderlik biçimidir. Öğretmen öğrenme-öğretme sürecindeki temel belirleyicidir. Sınıfın genel olarak örgütlenmesini ve öğrenme- öğretmen sürecinin yönetimini yapar. Öğretmenin bu süreçteki önemi öğrencilerin öğretmenin ruh sağlığından, bilgi ve becerisinden, motivasyon ve mesleğe adanmışlık düzeyinden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmesiyle ilgilidir (Şişman, 2002, s. 154-155).

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme faaliyetlerindeki liderlik becerileri ne kadar güçlü ise öğrenci başarısı da aynı oranda yüksek olması beklenir. Kaliteli bir öğrenme sürecinde öğretmenlerin yapacakları ilk iş amaçların, kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, kuralların oluşturulması, süreçte kullanılacak tüm metaryallerin öğrencilere duyurulması ve açıklanmasıdır (Nakiboğlu & Karakoç, 2005, s. 185). Etkili bir öğrenme liderliğinde oluşturulacak geri bildirim döngüsünün güçlü olması da önemlidir. Değerlendirme süreç içerisinde devamlı olarak yapılmalı, süreç sonunda yapılacak bir iş olarak görülmemelidir. Değerlendirme sürecinin sonunda ortaya çıkan sonuçları öğrencilerle beraber tartışılmalıdır (Sallis, 1996, s. 35).

Öğretmenler öğrenme- öğretme sürecinde kullanılacak teknikleri seçerek, kullanılacak araç gereçleri belirleyerek, gerekli bilgi, beceri, davranış ve bakış açılarını öğrencilere kazandırarak bir öğretim programının etkili şekilde gerçekleşmesini sağlarlar (Armutçuoğlu, 1992, s. 86). Hedeflenen öğrenci başarısına ulaşılması noktasında öğretmen liderliğinin daha kapsamlı bir içeriği olan eğitim liderliğinden ayrımının yapılması önemlidir. Eğitim alanında liderlik öğretimsel liderlik veya eğitim liderliği şeklinde ele alınmaktadır. Bu kavramların birbirinin yerine kullanıldığı veya eğitim kurumları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu nedenle eğitim alanında liderlik biçimlerini öğretim liderliği ve eğitim liderliği şeklinde ele almak bu karmaşaya son verebilir. Eğitim liderliğinin eğitimin kurumsal yönü ile ilgili olduğu ifade edilebilir (Gökçe , 2014, s. 68).

Karmaşık bir süreç olarak nitelendirilebilecek öğrenme süreci içerisinde öğretmenin öğrenme liderliği rolüne uzun yıllardan bu yana işaret edilmektedir. Montessori'ye göre "eğitimin amacı bilgiyi açıklamak değil, kişinin potansiyelini ortaya çıkaracak yeni bir yol aramaktır" (akt. Couch & Towne, 2018). Eğitimin güçlü ve etkili olması doğal bireyin potansiyelini gerçekleştirmeye yönelik olmasına ve biçimsellikten uzak olmasına bağlıdır (Cüceloğlu & Erdoğan , 2017, s. 24). Kuşkusuz etkili bir öğrenmede öğretmenin rolü

belirleyici etkendir. Topçu'ya (2010) göre eğitim, öğretmen demektir. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ise eğitimi düzenleyen mekanizmadır. Kitap program, sınav ve öğretim işlerinin hepsini çözümleyecek olan öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenden temel beklenti beceri geliştirmesi ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmesidir. Benzer bir biçimde Cüceloğlu ve Erdoğan (2017, s.17)'a göre de eğitimin en belirleyici üyesi öğretmendir. Çünkü öğretmen öğrenmeyi başlatan, geliştiren ve uygulayandır. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin göstermesi gereken en önemli liderlik davranışı öğrencileri hayata hazırlayacak bilgi ve becerileri kazandırmak ve bunları başarma duygusunu öğrencilere yüklemektir (Gökçe , 2014, s. 70).

Özellikler, davranış, durumsal ve karizmatik liderlik teorileri gibi liderlik teorileri öğretimsel liderliğin değişim tarihini gözden geçirmek için teorik bir çerçeve sunmaktadır. 1980 lerden başlamak üzere öğretimsel liderliğin birçok farklı tanımı ve modeli bulunmaktadır (Hallinger & Murphy, 1985; Murphy, 1990; Weber, 1996) . Bu çalışmada öğretimsel liderlik kavramına ilişkin daha önce ortaya konmuş olan teorik ve deneysel bulgulardan hareketle öğretimsel liderlik kavramının farklı tanım ve modellerinin sentezi yapılmaktadır. Çalışmada esas alınan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ise kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme- öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme davranışlarını içermektedir.

Öğrencilerin akademik gelişiminde birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik yürütülen bu araştırmada sonuçların öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve politika yapıcılar olmak üzere okulun tüm paydaşları açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Çeşitli okul tipi ve seviyelerinde çeşitli branşlardan yönetici ve öğretmen olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma öğretmenlerin kendi

potansiyellerini tam olarak kullanmaları yönünde izleyecekleri stratejilerin de geliştirilmesine önemli katkı sağlayacaktır.

Literatürde öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin daha önce yapılmış olan araştırmaların sayısı sınırlıdır. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde "öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini" inceleyen (Buyrukçu, 2007; Coşar, 2010; Erol, 2012; Aygün, 2014; Jita ve Mokhele, 2013; Altunay, 2017; Yaşar, 2016; Şayan, 2018; Özakdağ, 2019) sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmış olması, öğretmenlerin farklı branşlarını temel alan nicel bir çalışmaya ulaşılamaması nedeniyle bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmaya yön veren araştırma sorusunun amacı öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde yerine getirdiklerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini ortaya koymaktır. Okul müdürleri doğrudan öğrenciler ile çalışmamalarından dolayı öğrenci başarısı üzerindeki öğretimsel liderlik rolü doğrudan öğretmenler ile ilişkilendirilmektedir.

1.2.Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, "Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri nedir?" şeklinde düzenlenmiştir.

Problem cümlesi çerçevesinde aşağıda verilen alt problemler belirlenmiştir.

1.3.Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda öğretmen görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda okul müdürlerinin görüşleri ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda okul müdür yardımcılarının görüşleri ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin:
    a. Cinsiyetleri
    b. Eğitim durumu
    c. Görev yaptıkları öğretim kademesi
    d. Branşları
    e. Kıdemleri arasında manidar fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik müdür yardımcılarının görüşleri ile müdür yardımcılarının:
    a. Cinsiyetleri
    b. Eğitim durumu
    c. Görev yaptıkları öğretim kademesi
    d. Branşları
    e. Kıdemleri arasında manidar fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik okul müdürlerinin görüşleri ile okul müdürlerinin:
    a. Cinsiyetleri
    b. Eğitim durumu
    c. Görev yaptıkları öğretim kademesi
    d. Branşları
    e. Kıdemleri arasında manidar fark var mıdır?

1.4.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini öğretmen ve yönetici görüşleriyle ortaya koymaktır. Araştırmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinin neler olduğu

konusu üzerinde durulmuştur. Bu araştırma ile hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde yerine getirdiklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.5.Araştırmanın Önemi

Öğretimsel liderlik öğrenci başarısında önemli bir faktör olarak görülmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları sergilemelerinin akademik başarıyı beraberinde getirdiği kabul edilmektedir. Türkiye' de öğretmenlerin öğretimsel rollerini konu alan az sayıda akademik çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini öğretmen ve yönetici (öğretmenler + müdürler + müdür yardımcıları) görüşleriyle ortaya koyabilmek açısından önemlidir ve konu ile ilgili alanyazına katkı sağlayacaktır.

Öğretimsel liderlik daha önce yapılmış olan çalışmalarda okul müdürleri ile ilişkilendirilmiştir. Yapılan bu çalışma ile öğretimsel liderlik öğretmenler ile ilişkilendirilmiş, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinin neler olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin görüşleri belirlenecek ve çözüm önerileri ortaya koyulabilecektir. Ayrıca öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma öğretmenlerin kendi potansiyellerini tam olarak kullanmaları yönünde izleyecekleri stratejilerin de geliştirilmesine önemli katkı sağlayacaktır.

1.6.Varsayımlar

1. Araştırma kapsmında ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin "Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeği" sorularını içten ve samimiyetle yanıtlamışlardır.
2. Araştırmada kullanılan "Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeği"

öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde yerine getirdiklerini ölçmek için uygundur.

3. Araştırmacı çalışmanın uygulama ve yorumlama süreçlerinde yansız davranmıştır.

1.7.Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bursa ili merkez ilçelerindeki (Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım) 30 ilkokul, 18 ortaokul, 23 lise olmak üzere 72 resmi okulda görev yapmakta olan 394 katılımcı (yönetici ve öğretmen) ile sınırlıdır.
2. Öğretmen: 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bursa ili merkez ilçelerinde (Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım) bulunan resmi ilkokul, orta okul ve liselerde görev yapmakta olan kadrolu öğretmeler ile sınırlıdır.
3. Yönetici: 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bursa ili merkez ilçelerinde (Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım) bulunan resmi ilkokul, orta okul ve liselerde görev yapmakta olan okul müdürleri ve okul müdür yardımcıları ile sınırlıdır.
4. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeği ile sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

Öğretimsel Liderlik: Bir okulda hedeflenen akademik başarının elde edilebilmesi için etkili bir şekilde liderlik edebilecek kişinin ihtiyacı olan davranışlar ve süreçler bütünü olarak tanımlanabilir.

Öğretmen: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde kadrolu olarak görev yapmakta olan önceden belirlenmiş hedefler çerçevesinde sınıf içerisindeki öğrenme- öğretme faaliyetlerini

tasarlamak, yönlendirmek ve değerlendirmekten sorumlu olan kişi.

2.Bölüm

Literatür

Bu bölümde, ilgili alanyazından hareketle liderlik ve öğretimsel liderlik ile ilgili kuramsal temeller açıklanmaya çalışılmıştır. Alanyazında daha önce yapılmış olan çalışmalardan hareketle liderlik kavramı ve öğretimsel liderlik kavramları açıklanmaktadır. Belirtilen bu kavramlar doğrultusunda öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinin neler olduğu açıklanmaktadır.

2.1.Liderlik

En küçük organizasyon biçimi olan aileden başlanarak arkadaş grupları, sınıf ortamı, iş yaşamındaki formal yapılanmalar ve makro boyutta toplumsal yönetim biçiminin gerektirdiği her türlü organizasyon yapısında lider, yönetici ve yönetilen ayrımı ortaya çıkmaktadır. Günlük konuşma dilinde liderlik ve yöneticilik kavramları yakından ilişkilendirilmektedir. Ancak, bu kavramlar güç kaynağı ve yetki açısından değerlendirildiğinde aralarında bir takım farklar olduğu görülmektedir. Yönetici gücünü ve yetkisini sistemden alırken liderin etkililiğini ve gücünü sistem ile açıklamak mümkün değildir. Liderlik genellikle özellikler, davranışlar, roller ve süreç açısından tanımlanmaktadır. “Araştırmacılar liderliği genellikle kendi bireysel bakış açılarına ve kavramın ilgilerini çektiği açıdan tanımlamaktadırlar” (Yukl, 2013, s. 2). Yukl’un (2013) bu konudaki sentezi liderliğin bireyin bir grup ya da organizasyon içerisinde diğerlerine rehberlik etme, iş ve ilişkileri yapılandırma ve kolaylaştırma düşüncesini yansıtmaktadır. Buradan hareketle başarılı bir yönetimin ve üretimin etkili bir liderlik ile geldiğini söylemek mümkündür. Liderlik kavramının literatürde çok çeşitli tanımları bulunmaktadır. Tablo 1’de liderlik kavramına ait çeşitli tanımlara yer verilmiştir.

Tablo 1

Liderliğin Tanımları

Hemphill & Coons (1957, s. 7)	Liderlik "bir bireyin … bir grubun etkinliklerini paylaşılan amaçlara yönlendirme davranışıdır".
Katz & Kahn (1978, s. 528)	Liderlik "örgütün rutin işlevleri ile mekanik uyum üzerindeki etkili artıştır".
Rauch & Behling (1984, s. 46)	Liderlik "organize olmuş bir grubun etkinliklerini hedeflenen başarıya doğru etkileme sürecidir".
Richards & Engle (1986, s. 206)	"Liderlik vizyon ortaya koyma, değerleri somutlaştırma ve işlerin tamamlanabileceği ortamı oluşturma ile ilgilidir".
Jacobs & Jaques (1990, s. 281)	"Liderlik kolektif çabaya amaç verme ve amacı başarmak için harcanacak istekli çabaya sebep olma sürecidir ".
Schein (1992, s. 2)	Liderlik "daha uyarlanabilir gelişimsel değişim süreçlerini başlatmak için … kültürün dışına çıkma becerisidir".
Drath & Palus (1994, s. 4)	"Liderlik insanların birlikte yaptıkları işleri anlamlı yapma sürecidir böylece insanlar anlayacak ve kararlı olacaklardır ".
Bursalıoğlu (1994, s. 204)	"Grup birliği açısından liderlik, gözle görülebilir etkiler yapma ve bu etkilerin yarattığı değişmedir. Liderlik, grup içindeki bireylerin yaşantılarını değerlendirip düzenleme ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanmadır".
Gümüşeli (1996, s. 1)	"Kavramsal olarak bakıldığında liderlik, yol gösterme, önde gitme, öğretme ve birlikte olunan grubu veya topluluğu aydınlatmadır".
Eren (1998, s. 342)	"Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır".
House ve diğerleri (1999, s. 184)	Liderlik "bir bireyin örgütün etkililiği ve başarısı yönünde diğerlerini etkileme, motive etme ve katılımlarını sağlama yeteneğidir".
Şişman & Turan (2001)	"Liderlik, geleceği görmek, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı hedefler belirleyebilmek ve bu hedefleri gerçekleştirmek için örgütün maddi ve insan gücü kaynaklarını etkili olarak kullanmaktır".
Çalık (2003, s. 75)	"Liderlik, başkalarına model olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda örgütte gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, karşılaşılan sorunu çözmektir".
Hoy& Miskel (2015, s.377)	"Liderlik, bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olaylarının yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir".

Koçel (2018, s. 585)	"Liderlik, belirli şartlar altında belirli kişisel amaçları veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir".

Kaynak: Yukl, 2013, s.3'den faydalanılarak oluşturulmuştur.

Yurt içi ve yurt dışı literatür incelendiğinde "Liderlik nedir?" sorusuna yanıt olarak genel geçerliği olan bir tanımın olduğunu söylemek mümkün değildir. Buradaki temel nokta olarak kişiyi kabul edip onu takip eden, örnek alan, taklit eden, ona öykünen bir grubun olmasıdır. Günlük yaşamda kişinin lider olarak kabul edilmesi hitabet, zeka, bilgi, kararlılık, öz güven, dürüstlük gibi bir takım kişisel özellikleri taşıdığı varsayımına dayanır. Bilimsel açıdan bakıldığında liderlik kavramının farklı açılardan değerlendirilen geniş bir kavram olduğu kabul edilmektedir. Bu bölümde öğretimsel liderlik kavramına ilişkin bir bakış açısı kazandırması amacı ile liderlik olgusunun süreç içerisinde nasıl açıklandığı ele alınmıştır.

2.2.Liderlik Kuramları

Liderler, eski çağlardan bu yana liderlik ettikleri topluluktaki insanları etkilemeye, yönlendirmeye ve onlara rol model olmaya devam etmektedirler. İnsanlık tarihi boyunca başarılı liderler insanları etkilemiş ve sahip oldukları etkili yönetim becerileri sayesinde liderliğini üstlendikleri insanların bireysel ya da topluluk olarak çeşitli amaçlara ulaşmalarını sağlamışlardır. Tarihsel süreç içerisinde her toplumun yaygın bir şekilde kabul edilen bir lideri olduğu ve her toplumun kendi lideri öncülüğünde büyük başarılar elde ettiği ifade edilebilir.

Geçtiğimiz yüz yıldan bu yana liderlerin çevrelerindeki kişileri etkileme biçimleri ile ilgili birçok araştırma ve incelemeler yapılmıştır. Bu konuda çok sayıda görüş öne sürülmüş, bu görüşler de konuya ilişkin çeşitli kuramları ortaya çıkarmıştır. Liderlik kuramları olarak ele alınan bu yaklaşımlar tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde, özellikler kuramı, davranışsal kuramlar, durumsal kuramlar ve yeni yaklaşımlar olarak sıralanabilir. İfade edilen liderlik

yaklaşımlarının her birinin kendinden önceki yaklaşımın tamamlayıcısı olduğunu söylemek de mümkündür. Eren (1998) ve Çömez'e (2007) göre liderlik kavramı ilk olarak özellikler kuramı çerçevesinde detaylı olarak incelenmiştir. Bu kuram liderlik kavramını açıklamada yeterli olmadığında liderlik davranışlarını açıklamaya çalışan davranışsal liderlik kuramları ortaya çıkmıştır. Kavramı açıklamaya çalışan davranışsal kuramlar liderde bulunması gereken özellikler yanında liderin sergilemesi gereken davranışlara dikkat çekmiştir. Süreç içerisinde başarılı bir liderin davranış biçimini karşılaşılan duruma uyum sağlayacak biçimde şekillendirme becerisine vurgu yapan durumsallık kuramları ortaya çıkmıştır. Dördüncü evrede ise lideri merkez alan önceki üç kuramdan farklı olarak lider ve takipçileri arasındaki etkileşimi merkez alan modern liderlik yaklaşımları söz konusu olmuştur. İfade edilen liderlik kuramlarının süreç içerisindeki gelişimi kuramın ana düşüncesi ile birlikte Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2

Liderlik Kuramları

Yıllar	**Liderlik Kuramı**	**Kuramın Ana Düşüncesi**
1940'tan önce	Özellikler Kuramı	Liderlik doğuştan gelen bir özelliktir.
1940-1960	Davranışsal Kuramlar	Liderin etkinliği liderin nasıl davrandığıyla ilgilidir.
1960-1980	Durumsal Kuramlar	Etkin lider durumdan etkilenir.
1980'ler ve sonrası	Modern Yaklaşımlar	Lider vizyon sahibidir.

Kaynak: Şahin, 2003, s. 15'ten alınmıştır.

2.2.1.Özellikler kuramı. Gruba liderlik yapacak kişinin zeka, bilgi, hitabet, iletişim, kararlılık, duygusal olgunluk, öz güven, başarı güdüsüne sahip olma gibi doğuştan gelen özelliklerinin gruba ait olan diğer kişilerden daha fazla sahip olması gerekir (Johns & Moser, 1989; Yukl, 1998; Brestrich, 2000; Koçel, 2018). Böylece gruptaki kişileri kitlece

etkileyecek, lider olarak kabul edilecektir (Keçecioğlu, 1998).

Özellikler teorisi erken ve modern dönem olmak üzere iki bölümde incelenebilir. Erken dönem özellikler teorisine göre kişinin liderlik kapasitesinin karakter, fiziksel özellikler, zeka, motivasyon, mizaç ve yeteneklerine göre şekillendiği kabul edilir (Dziak, 2019). Stogdill'in yürüttüğü araştırmalar (1904-1947) sonuçları itibari ile bu dönemin öncü çalışması olarak kabul edilmekyedir. Bu araştırmalara göre başlıca liderlik özellikleri beş kategoride incelenebilir:

- Kapasite: zeka, çeviklik, hitabet gücü, özgünlük, muhakeme
- Başarı: öğrenim, bilgi, atletik başarılar
- Sorumluluk: güvenilirlik, girişkenlik, ısrarcılık, atılganlık, özgüven, üstünlük arzusu
- Katılım: Eylem, sosyallik, işbirliği, uyma yeteneği, espri anlayışı
- Statü: Sosyoekonomik durum, popülerlik (Stogdill, 1948, s. 63-64).

Stogdill bir sonraki çalışması (1949-1970) sonucunda lideri grubun diğer üyelerinden ayıran karakter özelliklerinin lider etkililiği ile ilişkili olduğunu belirtmiştir (Stogdill R. , 1974; Cawthon, 1996). Lider güçlü bir sorumluluk ve görev tamamlama güdüsü, enerji ve sürekli bir amaçla meşguliyet, atılganlık ve problem çözmede özgünlük, sosyal olaylarda girişimci olma, özgüven ve bireysel kimlik duygusu, verilen kararın getireceği sonuçları kabullenmeye istekli oluş, kişiler arası çatışma ile başa çıkmaya hazır oluş, hayal kırıklığı ve ertelemeye dayanmaya istekli oluş, diğer bireylerin davranışlarını etkileme becerisi ve eldeki sosyal etkileşim sistemini yapılandırma kapasitesi ile karakterize edilmektedir (Stogdill, 1974). Ne var ki bu bulgular etkili liderliğin olmazsa olmazı değildir. "Belirli özelliklere sahip olma lider olma olasılığını arttırır, ama bunlar etkili olmayı garanti etmez" (Yukl, 2013, s. 236). Liderlik ile ilgili yapılmış olan araştırmalar başarılı liderlerin hepsinin ortak karakteristik özelliklere sahip olmadıklarını, bazı durumlarda ise liderin bulunduğu grup içerisindeki bazı

bireylerin lider konumunda bulunan kişiden daha fazla liderlik özelliği taşıyor olmasına rağmen grubun lideri olmadıklarını göstermiştir (Bakan & Büyükbeşe, 2010).

Özellikler teorisi etkili liderlik ile ilgili özellik değişkenlerini geliştirmeye devam etmiştir. Hoy ve Miskel (2015) bu özellikleri kişilik, motivasyon ve beceriler olmak üzere üç grupta sınıflandırmıştır. Kişilik özellikleri özgüven, bütünlük dürüstlük, enerji, strese dayanıklılık, ve duygusal olgunluk gibi bireyin tavır ve davranışlarına özgü bireysel özelliklerden oluşmaktadır. Motivasyon özellikleri görev ve kişilerarası ihtiyaçlar, başarı yönelimi, güç ihtiyaçları ve tatminlerden oluşur. Beceriler ise teknik, kişilerarası ve kavramsal olmak üzere etkili liderlikle ilişkilendirilir.

Hoy ve Miskel (2015) yetenekleri teknik, kişilerarası ve kavramsal veya bilişsel yetenekler olarak üç sınıfa ayırmıştır. Teknik yetenekler belirli bir işin verimli ve etkili bir biçimde tamamlanmasında yöntem, süreç ve prosedürlere ilişkin bilgiler olarak kabul edilir. Kişilerarası beceriler insan davranışları, grup dinamikleri, iletişim, bireylerin duygularını ve davranışlarını anlama becerisine odaklanır. Kavramsal veya bilişsel beceriler ise karmaşık problemleri çözme becerisini içerir. Bu beceriler muhakeme, sezgi, yaratıcı düşünme ve ağır ve belirsiz şartlarda çalışma becerisini de gerektirir. Liderin yönetimsel becerileri belirtilen beceri alanlarının planlama, denetleme, toplantıları kolaylaştırma ve rehberlik etme gibi yönetimsel süreçlerin bütünleşmesinden oluşmaktadır.

Özellikler teorisi ve bu konudaki çalışmalar araştırmacılara ve yöneticilere liderlik ve lider özellikleri ve etkililiği konusunda faydalı bilgiler sunmaktadır. Belirli bir bölge ya da okul için eğitim liderleri olacak yönetici ve öğretmenlerin karakter özellikleri ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri arasında bir denge olması gerektiği ifade edilebilir. Bu bağlamda özellikler teorisi hem örgüt hem de lider için etkili bir seçim yapma olanağı sağlamaktadır.

2.2.2.Davranışçı liderlik kuramları. Davranışçı liderlik kuramlarına göre liderlik

kişiyi takip eden bir kitle ile birlikte bir takım ölçülebilir ve gözlemlenebilir davranış ve yetenekler olarak tanımlanabilir. Rollinson'a (2008) göre bu kuramların odak noktası liderin davranışlarıdır. Hangi davranış biçimlerinin liderin başarısında en çok etkili olduğu sorusuna bu yaklaşımla beraber yanıt aranmaya başlanmıştır.

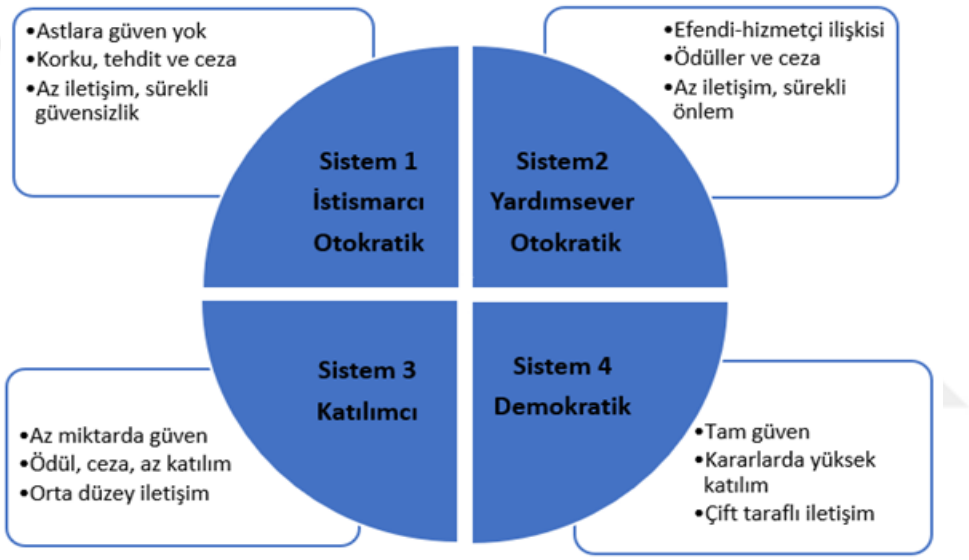
2.2.2.1.Mc Gregor'un X ve Y kuramı. Bu kurama göre liderin davranışları, etrafındaki bireyler hakkındaki algıları çerçevesinde şekillenmektedir (Küçükozan, 2015). Üretim ve verimin fazlalığını temel alan klasik yönetim anlayışı çerçevesinde bireyler yapı itibariyle tembel olarak nitelendirilmiş ve X kuramı başlığı altında incelenmiştir. Diğer taraftan insan ilişkilerine vurgu yapan ve insanın çeşitli ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran Y kuramı ortaya atılmıştır (Yeşilyurt, 2007; Gökçe, 2014). Bu bağlamda grup üyelerinin davranışlarına ilişkin X kuramının açıklamasını kabul eden liderler kontrolcü ve karışmacı davranışlar sergileyerek insanları çalışmaya zorlama eğilimindedirler. Y kuramı açıklamasını kabul eden lider ise daha demokratik tavırlar sergilemekte ve koşullar uygun olduğunda her üyenin sahip olduğu potansiyeli kullanarak faaliyet gösterdiğini var saymaktadır (Gün ve Aslan, 2018).

2.2.2.2.Likert'in sistem-4 modeli. Likert çalışmaları sonucunda lider davranışlarını dört başlık altında sınıflandırmıştır. Buna göre sistem 1'de istismarcı otokratik, 2'de yardımsever otokratik, 3'te katılımcı ve 4'te demokratik olmak üzere dört farklı lider davranış biçimi üzerinde durulmaktadır (Taşkıran, 2011). Sistem 1'de üyeler ve lider arasında karşılıklı güvensizlik söz konusu olmakla birlikte üyelere ceza, tehdit ve baskı gibi yöntemler kullanılarak iş yaptırılmaya çalışılmaktadır. Sistem 2'de üyeler temkinli davranma eğiliminde bulunmakta, lider verimin sağlanması için ödül ve cezaları kullanmaktadır. Sistem 3'te liderin üyelere belirgin derecede güveni bulunmakta ve çift yönlü bir iletişim söz konusu olmaktadır (Bakan ve Bulut, 2004). Likert'in sistem 3 ve 4 modelleri tarzında bir yönetim anlayışı ile çalışan grupların diğer iki tarzdaki sistem modelleri altında çalışan gruplardan daha yüksek verimlilik seviyelerine ulaştıkları belirtilmektedir (Taşkıran, 2011).

Bu teoriye göre gözlemlenebilir lider davranışları etkili lideri ortaya çıkarır. Lider davranışı kavramı iki ana boyut etrafında toplanmaktadır. Bunlardan ilki kişilerarası ilişkilerle ve diğer insanları önemseme etrafında düşünülürken, diğeri hedeflerin gerçekleştirilmesi ve üretim noktalarına odaklanmaktadır (Hoy & Miskel, 2015, s. 386). Şekil 1' de Likert'in sistem 4 modeli görselleştirilmiştir.

Şekil 1

Likert' in Sistem 4 Modeli



Kaynak: Gonos ve Gallo, 2013' ten uyarlanmıştır.

Hoy ve Miskel, Hemphill ve Coons'un (1950) Ohio Devlet Üniversitesinde en etkili liderlik davranışı ölçeklerinden birini geliştirdiklerini belirtmektedir. Liderlik Davranışlarını Tanımlama Ölçeği (Leadership Behavior Description Questionnaire) olarak adlandırılan bu çalışma liderlik davranışlarını tanımlayan özelliklerin listesini içermektedir. Bu çalışma liderlik davranışlarını "yapıyı kurma" ve "anlayış gösterme" olarak iki temel boyutta incelemektedir. Yapıyı kurma boyutu liderin kendisi ve çalışma arkadaşları ile ilişkilerindeki sınırı belirleyebilmesi, anlaşılır bir organizasyon yapısı ve iletişim kanalları ve işleyiş ile ilgili yöntemleri ortaya koyma çabası ile ilgilidir. Anlayış gösterme boyutu ise arkadaşlık,

karşılıklı güven, saygı, lider ve diğer çalışanlar arasındaki yakınlığı gösteren davranışlar ile ilgilidir (Hoy & Miskel, 2015, s. 386).

Hoy ve Miskel (2015), Liderlik Davranışları Tanımlama Ölçeği kullanılarak yapılmış olan birçok araştırmada etkili liderlerin her iki boyuttaki davranışlarının sıkça gözlemlendiğini ifade etmektedir. Liderlik davranışlarını ölçerken, üstler yapıyı kurma boyutunu vurgularken, astlar ise anlayış gösterme boyutunu vurgulamaktadır. Ayrıca, astlar tarafından liderin davranışları ile ilgili algılanan ve liderin kendisinin nasıl davranması gerektiği ile ilgili ifadeler arasında çok az bir ilişki vardır.

2.2.2.3.Yukl' un davranışsal liderlik kuramı. Yukl (2013) belli bir davranış biçiminin tüm durumlar için en etkili yol olmadığını ifade etmiştir. Buna göre lider davranışlarını belirli bir çerçeveye göre tanımlamıştır. Yukl' un (2013) taksonomisi yapıyı kurma ve anlayış gösterme davranış boyutları ışığında görev merkezli davranışlar, ilişki merkezli davranışlar ve değişim merkezli davranışlar olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır:

- Görev Merkezli Davranışlar: İnsan ve kaynakları en etkili şekilde kullanarak rolleri yerine getirmeye, kalite ve verimde gelişmeye odaklı lider davranışlarıdır. Buna göre belirgin lider davranışları rolleri açıklama, planlama, işleri organize etme ve gözlemlemeden oluşmaktadır.
- İlişki Merkezli Davranışlar: Bu davranış biçimleri öncelikle ilişkileri geliştirmeye odaklıdır. İlişki merkezli davranışları ile liderler insanlara yardım etme, işbirliği ve takım çalışmasını, iş doyumu ve örgütü benimseme duygusunu arttırmayı hedeflerler. Bu davranış biçiminde destekleme, gelişme, tanıma, danışma ve zorluklarla başa çıkma temel kavramlardır. Bu lider davranış kategorisi anlayış gösterme ile benzerlik göstermektedir. Ancak burada davranış biçimleri anlayış göstermeden daha belirgin bir biçimde tanımlanmış ve rollerin yerine getirilmesi ile bağlantı kurulmuştur.

• Değişim Merkezli Davranışlar: Öncelikle stratejik karar alma, değişime adapte olma, hedeflerde öncü değişimler yapma, süreç, üretim ve değişime katılımı sağlama ile ilgili eylemleri kapsar. Bu davranış biçimindeki başlıca eylemlerin dışsal olayları takip etme ve yorumlama, etkili bir vizyona sahip olma, yenilikçi stratejiler sunma, değişimin gerekliliği konusunda ikna edici girişimde bulunma, deneyimi teşvik etme ve kolaylaştırma ve değişimi gerçekleştirmek için işbirliği geliştirme olduğu ifade edilebilir.

Liderler için organizasyonel süreçlerde içinde bulundukları durum ve örgütsel çevreye göre yukarıda yer verilen davranış biçimlerinden her birini kullanmalarının bir gereklilik olduğu söylenebilir. Hoy ve Miskel' e (2015) göre farklı tip davranışları dengelemek ve uygun bir şekilde uygulamak lider performansını arttırmada önemli bir gerekliliktir.

2.2.3.Durumsal liderlik yaklaşımları. Bu yaklaşımlarda Özellikler Kuramı ve Davranışçı Yaklaşımlardan farklı olarak liderin yanında hedef kitle ve durumsal değişkenler de dikkate alınmaktadır. Bu noktada liderliği içinde bulunulan şartların şekillendirdiği öne sürülmektedir. Yol-Amaç teorisi önde gelen durumsal liderlik teorisidir.

2.2.3.1.House ve Evans'ın yol-amaç kuramı. Bu yaklaşım esas olarak ödüllerin cazibesinin ve üyelerin çabalarının verimi, verimin de ödülü getireceği şeklindeki beklentileri liderin ne şekilde etkileyeceği üzerinde odaklanmaktadır (Kreitner & Knicki, 1995; Khan, Bhat, & Hussanie, 2017). Bu yaklaşımda liderlik davranışı yönlendirici, destekleyici, başarıya yönelik veya katılımcı liderlik biçiminde ortaya çıkmaktadır (Chemers, 2000).

Yol-amaç kuramı liderin davranışlarının astların memnuniyet, motivasyon ve performansını etkilediğini öne sürer (House, 1971). Buradan hareketle teorinin liderin davranışları, durum, astların memnuniyeti, motivasyonu ve performansı etrafında geliştiği söylenebilir. Yukl (2013) yol-amaç teorisini bu rutin ilişkiyi ortaya koymak için somutlaştırmıştır. Aşağıdaki görsel liderin davranışlarının astların çabası ve durumsal

değişkenlere göre şekillenen memnuniyetleri üzerindeki etkisini göstermektedir. Rutin ilişkiler, hedeflenen sonuçlar için beklentiler ve duruma bağlı olarak gösterilmesi gereken liderlik davranışlarının yol haritası olarak işlev görmektedir. Şekil 2 House ve Evans'ın yol-amaç kuramını göstermektedir.

Şekil 2

House ve Evans' ın Yol-Amaç Kuramı

Kaynak: Yukl, 2013'ten uyarlanmıştır.

House (1996) deneysel araştırmalara tepki olarak, örgütlerin değişmekte olan yapısına ayak uydurmak için yol-amaç teorisini geliştirmiştir. Teorinin önerileri rutin ilişkiler yanında liderin davranışlarının astların verimli bir biçimde performans gösterme yetenekleri ve liderin birim performansı üzerindeki etkisini kapsayacak şekilde genişletilmiştir.

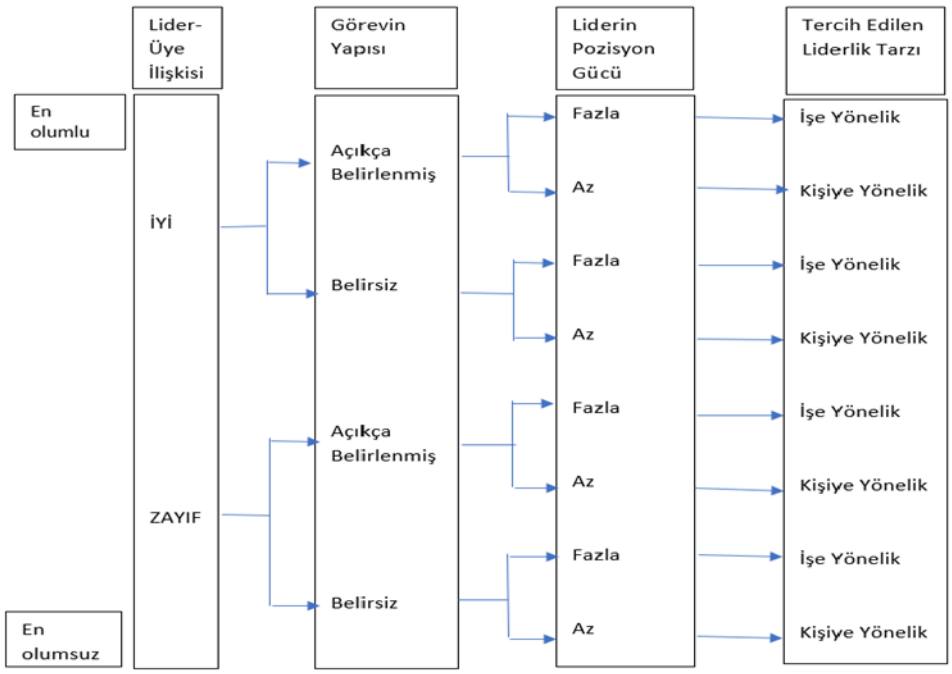
Özetlemek gerekirse House astların motivasyonu ve yetenekleri kavramlarını ve görevin özellikleri gibi durumsal değişkenleri modernize etmiştir. Ayrıca bu teoriyi güncel liderlik teorileri ve deneysel genellemeler ile kaynaştırarak desteklemiştir. Teorinin kapsamının sınırlılığını ortaya koymuştur çünkü teori "acil-resmi olmayan liderlik, örgütlerde

çeşitli düzeylerdeki yönetici ve astları etkileyen liderlik, liderlerin politik davranışları, örgütlerde stratejik liderlik veya değişimle ilgili liderlik" kavramlarına hitap etmemektedir (House, 1996).

2.2.3.2.Fiedler'in durumsal liderlik yaklaşımı. Bu yaklaşım durumun ve liderin kendilerine has özelliklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Liderlik davranışı ise göreve yönelik olma veya ilişkiye yönelik olma şeklinde ortaya çıkar. Fiedler ve Chemers'e (1974) göre insan ilişkilerine düşük seviyede önem veren liderler, görev merkezli liderler olarak olağanüstü durumlarda oldukça etkili olabilmektedir. Beşeri ilişkilere daha fazla önem veren liderler ise, üye odaklı tutumlarıyla olağan durumlarda, güç ve yetkinin normal şartlarda kullanıldığı ortamlarda ise daha etkili liderlik davranışı göstermektedirler (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001; Taşkıran, 2011). Şekil 3 Fiedler'in durumsal liderlik yaklaşımını göstermektedir.

Şekil 3

Fiedler' in Drumsal Liderlik Yaklaşımı



Kaynak: Negiz, 2015' ten uyarlanmıştır.

2.2.3.3.Vroom ve Yetton'un karar ağacı modeli. Bu yaklaşımda lider davranışı otokratik, danışmacı ve grup yönelimli olarak ortaya çıkmaktadır (Chemers, 2000). Bu modelin yararlı olabilmesi liderin sorunları doğru bir şekilde belirlemesine, kendi liderlik tarzını benimsetmeye kararlı ve istekli olmasına ve astların farklı durumlarda farklı liderlik tarzlarını kabul etmelerine bağlıdır (Field ve House, 1990).

2.2.3.4.Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik yaklaşımı. İş yaşamında yaygın olarak kullanılan bir liderlik modelidir. Görev yönelimli veya ilişki yönelimli olarak şekillenen liderlik davranışı astların olgunluk düzeyine göre şekillenmektedir. Astların davranışlarında olgunluk düzeyinin düşük olduğu durumlarda, emir verme ön plana çıkarken, astlarda olgunluk düzeyi yükseldikçe yetki verme söz konusudur (Bolden, Gosling, Marturano, & Dennison, 2003). Görev yönelimli liderlik davranışıyla lider üyelerin görevlerini açıklar, yapılması gerekenleri belirleyerek süreci yönetir. İlişki yönelimli liderlik davranışında ise astlarla bireysel ilişkiler kurmaktadır. Bu ilişkiler çerçevesinde üyelere karşı motive edici ve kolaylaştırıcı davranışlar sergilemektedir (Kılınç, 2003). Brestrich (2000) Hersey ve Blanchard'ın liderlik yaklaşımına ilişkin dört çeşit liderlik şekli bulunduğunu ifade etmiştir:

- Yüksek iş ve az iletişim şekli (Anlatma): Bu liderlik tarzında rollere lider karar verir. Liderin davranış biçimi, işgörenlere hangi işi, ne zaman ve ne şekilde yapacaklarını izah etmektir.
- Yüksek iş yüksek iletişim biçimi: Liderin bu süreçteki davranışları yönlendirici ve destekleyici biçimde ortaya çıkmaktadır.
- Düşük iş yüksek iletişim şekli (Katılım): Lider astları ile ortak karar almaktadır. Liderin en önemli sorumluluğu gerekli olan koşulları ve iletişimi sağlama olarak ifade edilebilir.
- Düşük iş düşük iletişim şekli (Delege Etme): Bu tarzdaki lider astlarını az

yönlendirir ve onlara fazla destek olmaz (akt. Yılmaz, 2014, s. 143-144).

2.2.4.Güncel liderlik yaklaşımları. Liderlik kavramının özellikler ve durumsal liderlik yaklaşımları çerçevesinde sentezlenmesi sonucu ortaya çıkan güncel liderlik yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımların lider davranışının nedenleri üzerinde durmaya ağırlık verdiği söylenebilir. Liderlik yaklaşımlarının bu kısmında Burns'un (1978) çalışmaları dikkat çekicidir. Burns (1978), Weber'in (1947) çalışmalarından hareketle dönüştürücü ve etkileşimci liderlik yaklaşımlarını ortaya koymuştur (Taşkıran, 2011). Belirtilen yaklaşımlar yanında karizmatik liderlik, liderlikte atıf kuramı, liderlik ikameleri ve paylaşılan liderlik yaklaşımları da güncel liderlik yaklaşımları çerçevesinde incelenmektedir.

2.2.4.1.Karizmatik liderlik. Karizmatik liderlik kavramı Max Weber'in (1947) çalışmaları ile ortaya çıkmıştır. Weber (1947) karizmayı liderin sahip olduğu olağanüstü özelliklerin takip edenleri tarafından algılanan etkisi olarak tanımlamaktadır. Weber'e göre (1947), karizma olağanüstü özelliklere sahip olan liderin kriz anında ortaya çıkması ve gelecek için bir vizyon ortaya koyması ile görünür olmaktadır. Takip edenler lideri kabul etmekte ve ona bağlılık göstermektedirler. Hitler gibi uç örneklerde olduğu gibi aşırıya kaçılması durumunda, karizma takipçileri olumsuz koşullara itebilmektedir. Karizmatik liderliğin farklı teorileri bulunmaktadır.

2.2.4.1.1.House'un karizmatik liderliği. House'ın karizmatik liderlik teorisi özellikler teorisi ve karizmatik liderliğin ortaya çıktığı şartları ele alır. House (1977) bir liderin karakteristik özelliklerini ve çevresel şartların özelliklerine işaret eden bir grup gözlemlenebilir özellikler ortaya koymuştur. House' a (1977) göre, karizmatik bir liderlerin kuvvetli bir güç ihtiyacı, yüksek özgüven, güçlü bir değer ve fikir inancı, gelişmiş iletişim becerileri ve takipçilerini motive edecek yüksek derecede bir motivasyon becerisi vardır.

Karizmatik lider takipçilerine hedef kazandırma, bireysel kimlik farkındalığı edindirme, örnek alınacak davranışlar ile birlikte onların kendi potansiyellerine inançlarını

kuvvetlendirecek davranışlar sergilemelidir (House, 1977; Yukl, 1998; Hoy & Miskel, 2015). Karizmatik liderliğin daha etkili olabileceği durumlar beklenmeyen gelişmelerin yaşandığı ve hızlı değişim gerektiren zamanlar ile birlikte astların görevlerini belirleyen iş ortamıdır (House, 1977; Yulk, 2013).

2.2.4.1.2.Karizmatik liderliğin benlik kavramı teorisi. Bu yeni teori karizmatik liderlerin örgütün iyiliği için takipçilerinin ilgilerini neden kendilerininkinden yüksek oranda etkileyebilme becerisine sahip olduklarını açıklamaya çalışmaktadır. Etkileme süreci ve davranışları liderin takipçileri üzerindeki kişisel kimliği, sosyal kimliği, içselleştirmesi ve öz yeterliğini içerir. Kişisel kimlik, lider cesaret ve liderlik gösteren öz fedakârlık gösterdiğinde ortaya çıkmaktadır. Takipçiler lideri kendileri için en iyisini isteyen ve bunun için her şeyi yapacak olan kişi olarak algılamaktadırlar (Gül, 2003).

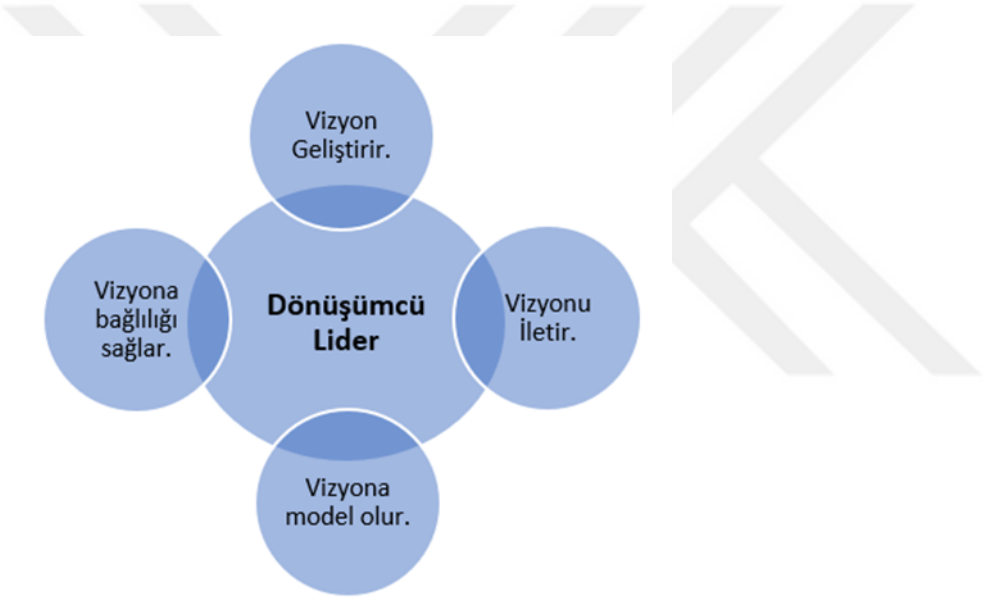
Sosyal kimlik lider grup için bir bütünlük hissi sağladığında ortaya çıkar. Bu sembollerin, ritüellerin ve törenlerin kullanımı ile başarılabilir. Lider grup bütünlüğünü paylaşılan değerler, inançlar ve grup içindeki normlar yoluyla teşvik ederler. İçselleştirme süreci takipçilerin benlik algıları ile işleri arasında bağlantı kurduklarında gelişir. Takipçilerin değerleri görev amaçları açısından tanımlanır. İçsel motivasyon, çaba ve görevlerin tamamlanması noktasında daha çok ortaya çıkar. Karizmatik liderler takipçilerinde yüksek seviyede beklenti ve başarmak için güven hissetmelerini sağlayarak öz ve topluluk etkisi seviyesini yükseltirler. Takipçiler, kişisel ve grup olarak kendileri için koyulan amaç ve hedeflere ulaşabileceklerine inanırlar (Antonakis , 2012).

2.2.4.2.Dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik. Organizasyonlarını etkili bir biçimde yönetme hedefine sahip liderler, dış çevrede meydana gelen değişimlerden kaynaklı organizasyonel problemleri çözmek için yeniliğe açık, uzlaşmacı, rol model olan, motive eden, ve takipçilerinin kendisinden ilham almasını sağlayan davranış ve tutumlar sergilemelidir. Böylece lider organizasyon içerisindeki diğer lider ve üyelere öncülük edip

yönlendirerek karşılaşılan sorunların çözümünü ve organizasyonun dış çevreye uyumunu kolaylaştıracaktır (Eren, 1998). Bu rolü başarı ile yerine getiren liderlik biçimi dönüştürücü liderlik olarak tanımlanmaktadır. Bu liderlik biçiminin başlıca alt boyutları bireysel ilgi, zihinsel teşvik, ilham verici motivasyon ve karizma olarak belirtilebilir. Bu liderlik modelinin köklü örgütsel değişimlerde etkili olduğu ifade edilebilir. Dönüşümcü liderlik modeli Şekil 4' te görselleştirilmiştir.

Şekil 4

Dönüşümcü Lider



Kaynak: Leadership Development for Higher Education, 2012' den uyarlanmıştır.

Burns (1978) Liderlik adlı çalışmasında dönüşümcü liderlik teorisini ortaya koymuştur. Eser politik liderler üzerine açıklayıcı bir kitaptır. Dönüşümcü liderlik "lider ve takipçilerini daha yüksek seviyede etik ve motivasyona taşıyan" bir süreçtir (Burns, 1978, s. 20). Burns dönüşümcü ve etkileşimci liderliği bir süreç üzerinde açıklamıştır. Bass (1985) bu süreci belirgin iki liderlik tipine ayırarak Burns'un (1978) teorisini geliştirmiştir.

Bass'a (1985) göre dönüşümcü lider kendisini takip eden kişiyi normalde yaptığından daha fazlasını yapmaya motive eden kişidir. Dönüşümcü liderlik birbiri ile ilişkili olarak üç biçimde başarılabilir:

1. Kurgulanmış sonuçların değer ve önemi hakkındaki farkındalık seviyesini ve bunlara ulaşma yollarını kolaylaştırarak,

2. Takım, örgüt ya da daha büyük topluluk uğruna kendi kişisel çıkarlarının üstüne çıkarak,

3. Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki ihtiyaç seviyesini değiştirerek ya da istek ve ihtiyaç portfolyusunu genişleterek (Bass B. , 1985, s. 20).

Dönüşümcü liderlik güç ve değişim için daha yüksek seviyede ihtiyaçları teşvik ederek örgütün ve üyelerin temel ihtiyaçlarının ötesine geçer. Lider günlük rutinleri örgüt için paylaşılan, uzun vadeli bir vizyona dönüştürür. Burns'e (1978) göre dönüşümcü lider grup üyelerinde henüz açığa çıkmamış bir motivasyon arar, daha yüksek seviyedeki ihtiyaçları karşılamaya çalışır ve takipçilerinin tüm potansiyelini ortaya koymalarını sağlar. Dönüşümcü liderliğin amacı grup üyelerinin dikkatini bireysel çıkarlardan toplumsal çıkarlara dönüştürerek daha büyük amaçlara çevirmek olarak ifade edilebilir. Dönüşümcü liderliğin en belirgin özelliği grup üyeleri ile paylaşılan amaç ve vizyondur. Etkileşimci liderlikten farklı olarak dönüşümcü liderin ve takipçilerinin amacı kısmen farklı olarak başlamış olsa da süreç içerisinde bu amaçların kaynaşmış olması dönüşümcü liderliğin en belirgin özelliğidir (Burns, 1978).

Bass ve Avolio'nun 1994'te yayınlanan çalışmalarında dönüşümcü liderlik tanımı dört boyut içermektedir. Bunlar idealize edilmiş etki ya da karizma, esinlenilen motivasyon, zihinsel uyarılma ve kişisel düşüncedir. İdealize edilmiş etki ve karizma örgütün üyeleri için liderin lider olmaktan kaynaklı rol model olma davranış biçimi olarak nitelendirilmektedir (Bass & Avolio, 1994). Benzer biçimde okuldaki reform hareketlerine önderlik edecek yöneticilerin okul çevresinin her yönünü etkilemeye ihtiyaçları vardır.

Bass ve Avolia'ya göre (1994) İlham veren motivasyonu ortaya koyarken liderler çevrelerindeki kişileri motive ederler ve onlara anlam ve işlerini kamçılayan bir durum

sağlayarak esin kaynağı olurlar. Başka bir ifade ile liderler takım ruhu için takımın amigosu olurlar, tüm üyelere karşı övgü, heyecan ve iyimserlik gösterirler. Lider uzun soluklu paylaşılan vizyon için işbirliği içerisinde çalışırlar, üyelere ulaşmak istedikleri açık beklentileri iletir ve amaçları için güçlü bir adanmışlık açığa çıkarırlar (Bass & Avolio, 1994).

Zihinsel teşvik gösteren dönüşümcü lider üyeleri eleştirilme korkusu olmadan kutunun dışını düşünmeye cesaretlendirir. Lider problemleri çözmeye ve karar vermeye çalışırken doğrudan yönlendirici olmayan davranışlar ortaya koyar.

Dönüşümcü liderler olasılıkları sorgulayarak, problemleri yeniden ortaya koyarak ve eski durumlara yeni yöntemlerle yaklaşarak takipçilerinin çabalarının yenilikçi ve yaratıcı olmasını sağlarlar (Bass & Avolio, 1994). Dönüşümcü lider çatışmayı kucaklar ve yenilikçi problem çözme ve karar alma için üretken bir araç olarak kullanır. Lider bu davranışa model olur ve örgütün diğer üyelerine çatışmayı olasılıkları genişletmek ve gelişim için olanak sağlamak için bir araç olarak kullanmalarını gösterir. Lider örgüt üyelerinin saygısını kazanır. Lider üyelerin uzmanlığına saygı duyar ve belki de kendi fikirleri ile çatışan değer ve fikirlere değer verir.

Dönüşümcü liderler, örgütün diğer üyeleri için mentor ve koç oldukları için bireyselleştirilmiş düşünceye özel bir dikkat verirler. Dönüşümcü liderliğin bu boyutu liderliği birçok uygulama ile birleştirir. Bass ve Avolio (1994) bu boyutları her bir üye için öğrenme olanaklarını teşvik etme, istek ve ihtiyaçlar açısından bireysel farklılıkları kabul etme ve üyeleri geliştirecek görevler vermek olarak incelemiştir. Liderler örgüt üyeleri ile etkileşim içindeyken bu uygulamaları kullanırlar. Bazı üyelere daha fazla özerklik verme, bazılarını daha fazla cesaretlendirme ve daha fazlasını gerektirenlere daha sıkı standartlar ve yapılar geliştirme örnek olarak gösterilebilir.

2.2.4.3.Etkileşimci (Transactional) liderlik. Gücünü hiyerarjik yapı ve yetkiden alan

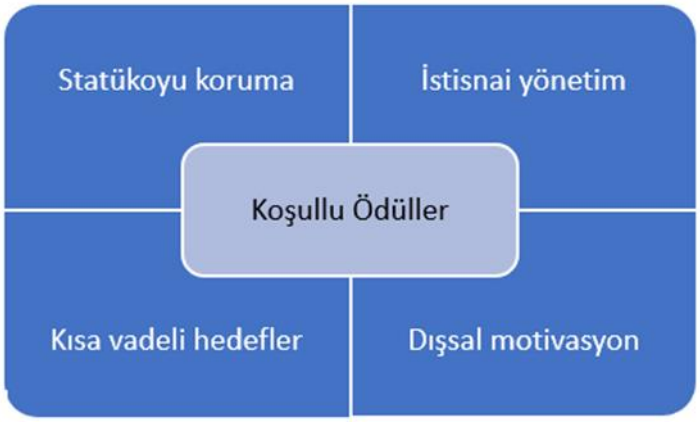
bir liderlik biçimi olarak ortaya çıkan liderlik biçimidir. Etkileşimci lider örgütün önceden belirlenmiş amaçlarının gerçekleşmesi için çalışanların nasıl yönlendireceğini bilen ve bunu başaran liderdir. Taşkıran'a (2011) göre etkileşimci liderliğin alt boyutları şartlı ödüllendirme, istisnalarla aktif yönetim (lider proaktif) ve istisnalarla pasif (lider pasif- sorun olmadan araya girmez) yönetim olarak ifade edilebilir. Etkileşimci lider rutin değişimlerde etkilidir. Etkileşimci lider kavramı üst-ast ilişkileri tanımının ötesine geçmektedir. Bass (1985) etkileşimci lider ve takipçi ilişkilerini şu şekilde tanımlamıştır:

1. İşten ne elde edilmek istendiğini kabul eder ve eğer grup performansı bunu garanti ederse elde edilmek istenen sonucu görmek ister.
2. Ödüller verir ve gösterilen çaba için ödül sözü verir.
3. Eğer kişisel çıkarlar işin tamamlanması ile uyumlu olabilecekse bunlara karşı duyarlıdır (Bass, 1985, s. 11).

Bass (1996) etkileşimci liderliği dört boyutta incelemiştir. Bu boyutlar anında ödül, istisna ile aktif yönetim, istisna ile pasif yönetim ve serbest liderliktir. Anında ödül davranışları ödülü elde etmek için üyelerin tamamlaması gereken işleri belirten lider davranışlarını içermektedir. İstisna ile aktif yönetim takipçilerin yakından gözlemlenmesi ve belli işlerin verimli bir şekilde yapılmasını sağlayan düzeltmelerden oluşur. İstisna ile pasif yönetim kabul edilebilir performans standartlarını düzeltecek anında cezaları kapsar. Son boyut olan serbest liderlik ise üyelerin iş ve eylemleri hakkında dolaylı davranışları ve pasif kayıtsızlığı gösteren davranışları açıklar. Şekil 5' te etkileşimci liderlik modeli görülmektedir.

Şekil 5

Etkileşimci Lider



Kaynak: Transactional leadership, 2020' den uyarlanmıştır.

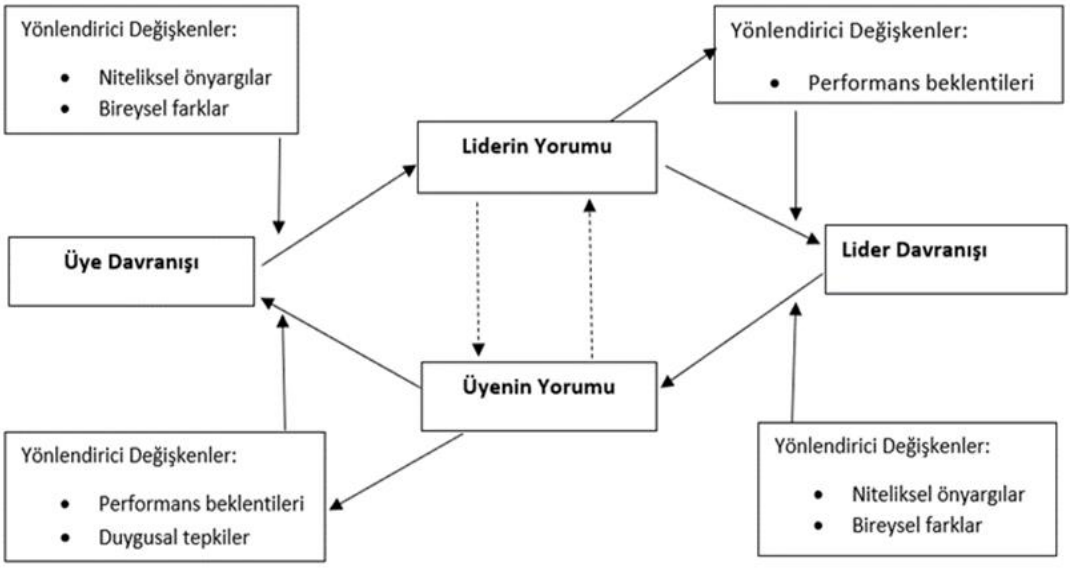
Çelik (2011) etkileşimci liderlerin programlama, grup içerisinde sağlıklı iletişimi sağlama, tamamlanması gereken işlere yönelik hedefler belirleme, organizasyonel süreçlerden kaynaklı problemlerin çözümü için çaba gösterme davranışları ile birlikte üyelerin profesyonel gelişimleri ve karar alınması süreçlerinde yönlendirici olduklarını ifade etmiştir. Şimşek ve Fidan'a (2005) göre genellikle yöneticilik niteliklerini taşıyan etkileşimci liderler başarıları karşısında astlarını ödüllendirerek işe karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadırlar.

2.2.4.4.Liderlikte atıf kuramı. Avusturya'lı psikolog Fritz Heider'in (1958) bireylerin dış dünyayı nasıl algılayıp yorumladıklarına açıklama getiren atıf teorisine dayanan liderlik yaklaşımıdır. Atıf teorisine göre birey içinde bulunduğu çevrede gerçekleşen olayların ve durumların nedenlerini kendisinden bağımsız olarak ya da kendisi ile bağlantılı olarak değerlendirebilir (Jones & Nisbett, 1967). Bu nedenle algılama biçimine göre bireyin karşılaştığı durumlardaki davranışları ve tutumları şekillenecektir (Malle & Ickes, 2000). Liderlikte atıf kuramı liderin astlarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını inceleyip, bu davranışların nedenlerine yönelik atıflarda bulunması esasına dayanan liderlik yaklaşımıdır (Mitchell, Larson, & Green, 1977; Chemers, 2000). Liderlikte atıf kuramı Şekil

6’ da gösterilmiştir.

Şekil 6

Liderlikte Atıf Kuramı



Kaynak: Winkler, 2010’ dan uyarlanmıştır.

Bu yaklaşıma göre liderin hangi liderlik tarzında davranacağına karar vereceği gözlemlediği ast ya da çalışan davranışlarına bağlıdır. Bu yaklaşımda iki boyutlu bir durumsal ilişkiden söz etmek mümkündür. Birinci durumsal ilişkide lider çalışan davranışını gözlemleyip değerlendirmekte, ikinci durumsal ilişkide ise liderin astına göstereceği davranışın astın davranışına yönelik kendi atıfları çerçevesinde şekillenmesi olarak değerlendirilebilir (Chemers, 2000).

2.2.4.5.Liderlik ikameleri (substitutes for leadership). Taşkıran (2011) çalışmasında bu yaklaşımlara göre göreve yönelik liderlik tarzına karşılık deneyimin bir ikame olarak kabul edilebileceğini ifade etmiştir. Deneyimli çalışanların olduğu bir örgütte çalışanların iş hakkında liderden sürekli olarak bilgi almasına gerek olmayacak ve lidere duyulan ihtiyaç azalacaktır. Bu yaklaşım, özellikle iş zenginleştirme ve genişletme gibi kavramların önemini ortaya koyması bakımından dikkate alınması gereken güncel bir liderlik yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Taşkıran, 2011).

2.2.4.6.Paylaşılan liderlik (shared lidership). Liderliğin tek bir kişi üzerinde yoğunlaşmasından çok, diğer çalışanlar ve grup üyelerince paylaşılması gerektiğini vurgulayan güncel bir yaklaşımdır (Heifetz, 1994). Bireylerin rol ve ünvanlarına bakmaksızın örgütün işleyişinde sorumluluk aldığı ve karşılıklı etkileşim içerisinde bulundukları, böylece liderlik rolünün paylaşıldığı bir model olarak özetlenebilir (Bolden ve diğerleri, 2003).

Yukarıda yer verilen liderlik teorileri öğretimsel liderliğin tarihsel gelişimini açıklamak için bir çerçeve oluşturmaktadır. Sosyal örgütlerde liderlik, sosyal ve politik iklimin örgütü etkilediği yönde gelişim göstermektedir. Buradan hareketle öğretimsel liderliğin özellikler teorisi, davranışçı liderlik teorileri, durumsal liderlik teorileri ve güncel liderlik teorilerinden etkilendiği ifade edilebilir. Güçlü öğretimsel liderlerin farklı durumlara ve çevrelere uyarlanabilen karizma gibi özel karakter özellikleri ve davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Öğretimsel liderliğin temel amacı yüksek akademik başarı beklentisi ile şekillenmiş bir okul iklimi yaratarak öğretmen ve öğrencilerin tüm kapasitelerini ortaya koyabilecekleri biçimde yönlendirmek, ortak hedefleri açıklamak ve iletmek, öğrenme ve öğretme süreçlerini gözlemlemek ve örgütün ve paydaşların hayat boyu öğrenmelerini desteklemek olarak ifade edilebilir.

2.3.Öğretimsel Liderlik

Liderlik tanımları özellikle eğitim alanında değişmeye ve genişlemeye devam etmektedir. Öğretimsel liderlik ise okul müdürünün öğretmen ve öğrenci performansına yönelik yüksek beklentiler ve açık hedefler ortaya koyma, öğrenme ve öğretme faaliyetlerine ilişkin gözlemlere dayalı geri bildirim sağlama, tüm öğretmenlerin profesyonel gelişimini sağlama ve teşvik etme ve okulun yüksek akademik başarı iklimini yaratma ve koruma davranışlarını içermektedir (Hallinger & Murphy, 1985; Murphy, 1990; Weber, 1997).

Araştırmacılar öğretimsel liderliği bir okula etkili bir şekilde liderlik edebilecek kişinin ihtiyacı olan karakter özellikleri, davranışlar ve süreçler doğrultusunda

tanımlamışlardır. Bu nedenle öğretimsel liderliğe ilişkin birçok kavramsal model bulunmaktadır. Bu bölümde öğretimsel liderliğin en yaygın üç kavramsal temeli açıklanacak ve kavram öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretimsel liderlik rolleri temelinde farklı bir açıdan ortaya koyulacaktır.

2.3.1.Hallinger & Murphy' nin öğretimsel liderlik modeli (1985). Hallinger ve Murphy (1985) üç boyut ve on bir göstergeden oluşan bir öğretimsel yönetim çerçevesi ortaya koymuşlardır. Hallinger ve Murphy (1985), Müdürler için Öğretimsel Yönetim Puanlama Ölçeği olarak adlandırdıkları bu çalışmada okul müdürünün öğretimsel yönetim davranışlarını ölçen bir araç geliştirmek için üç boyutta yer alan on bir görev tanımını yapmışlardır. Hallinger ve Murphy' nin (1985) öğretimsel yönetimi kavramsallaştırma biçimi Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3

Hallinger ve Murphy'nin Öğretimsel Liderlik Modeli

Görevi Tanımlama	**Öğretimsel Programı Yönetme**	**Okul İklimini Organize Etme**
Okul amaçlarını düzenleme	Öğretimi gözlemleme ve değerlendirme	Öğretme zamanını koruma
		Profesyonel gelişimi destekleme
Okul amaçlarını iletme	Öğretim programını düzenleme	Yüksek görünürlük sağlama
	Öğrenci gelişimini gözlemleme	Öğretmenler için teşvikler sağlama
		Akademik standartları güçlendirme
		Öğrenciler için teşvikler sağlama

Kaynak: Hallinger & Murphy, 1985'ten uyarlanmıştır.

Okul misyonunu tanımlama boyutu okul müdürünün okul amaçlarını düzenleme ve iletme rollerini içermektedir. Müdürler okul amaçlarını oluşturma rolünü veliler ve öğretmenler ile çalışarak okul içerisindeki gelişim alanlarını ve bu alanlardaki performans geliştirme amaçlarını belirleyerek gerçekleştirirler (Hallinger & Murphy, 1985). Okul

amaçlarını iletme görevi ise okul müdürünün okulun amaçlarını öğretmenlere, velilere ve öğrencilere açıklama biçimine işaret etmektedir. Bu görev resmi ya da resmi olmayan iletişim kanalları ile gerçekleştirilebilir (broşürler, personel toplantıları, okul meclisi toplantıları, öğretmenler veya öğrenciler ile sohbet,
duvar gazeteleri, panolar, öğretmen ve veli konferansları gibi).

Öğretimsel Programı Yönetme boyutu öğretim programı ve öğretmeye ilişkin öğretmenler ile doğrudan çalışmayı içermektedir (Hallinger & Murphy, 1985). Bu boyutta yer alan görev tanımları öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini gözlemlemeden oluşmaktadır. Öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretmenlere öğretimsel destek sağlama, resmi olmayan sınıf ziyaretleri yoluyla gözlem yapma ve sınıf etkinliklerinin okul amaçları ile aynı doğrultuda olmasını sağlama faaliyetlerinden oluşur (Hallinger & Murphy, 1985). Öğretim programını düzenleme öğretim programı standartlarının ve başarı testlerinin eşitlenmesinde çalışanların işbirliği için müdürün imkan sağlaması faaliyetlerine işaret eder. Öğretimsel Yönetimin öğrenci gelişimini gözlemleme boyutu ise müdürün hedefleri ortaya koymak için sınav sonuçlarını kullanması, öğretim programını değerlendirmesi, öğretimi değerlendirmesi ve okulun amaçlarına yönelik gelişimi ölçmesine işaret eder (Hallinger & Murphy, 1985).

Olumlu okul öğrenme iklimi organize etme boyutu öğrenme zamanını koruyan, profesyonel gelişimi destekleyen, yüksek görünürlüğü sağlayan, öğretmenler için teşvikler sağlayan, akademik standartları geliştiren ve güçlendiren ve öğrenme için teşvikler sağlayan müdür davranışlarını içerir (Hallinger & Murphy, 1985). Müdürün buradaki rolü daha çok olumlu öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayan dolaylı aktivitelerden oluşmaktadır. Müdür akademik başarı ve üretken çabayı pekiştiren bir ödül sistemi kriteri yoluyla; okulun öğrencilerden ne beklediğini açıklayan açık, anlaşılır standartlar belirler. Böylece okulda geçen zamanın verimli kullanımı sağlanabilir. Ayrıca kaliteli personel gelişim programları

seçimi ve uygulamaları yoluyla öğretmen ve öğrenci tutumlarını etkileyebilir (Hallinger & Murphy, 1985). Bu boyuttaki görev tanımları dolaylı aktiviteler yoluyla olumlu öğrenme ikliminin arttırılmasını sağlayan etkinlikleri içermektedir.

2.3.2.Murphy'nin öğretimsel liderlik modeli (1990). Murphy (1990) etkili okul, okul gelişimi, personel gelişimi ve örgütsel değişim literatüründen bulguları ile sistematik ve kapsamlı bir şekilde öğretimsel liderliği yeniden yorumlamıştır. Bu yeni gözden geçirmeyi kullanarak öğretimsel liderliği araştırmalar ve bulgular ile birleştiren bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çerçeve on altı rol veya davranışı içeren dört boyuttan oluşmaktadır. Buna göre öğretimsel liderliğin dört boyutu; görevi ve hedefleri geliştirme, eğitimsel üretimi yönetme, akademik öğrenme iklimini yükseltme ve destekleyici bir iş ortamını geliştirmedir. Bu boyutların içerdiği görev tanımları ise aşağıdaki gibidir:

Görevi ve hedefleri geliştirme, paylaşılan amaç duygusu ve ortak bir vizyon etrafında okul içerisinde bağlayıcı çabalar yaratmada esastır (Murphy, 1990). Murphy bu boyutu iki temel müdür rolüne veya davranışına ayırmıştır: okulun hedeflerini düzenlemek ve okulun hedeflerini iletmek. Okulun hedeflerini düzenleme rolü tüm öğrenciler için öğrenci başarısını vurgulayan hedefler koymak olarak ifade edilebilir. Geçmişteki ve mevcut durumdaki öğrenci performansı verilerini birleştirerek yeni hedefler oluşturmak ve bu hedeflere ulaşmak için öğretmen performansını üst seviyeye çıkarmayı içermektedir. Okul müdürü hedefleri ileterek, resmi ve resmi olmayan biçimlerde öğrencilere, velilere ve öğretmenlere okulun hedeflerinin rehberlik ettiği okul etkinliklerinin önemini vurgular.

Okulun eğitimsel üretim işlevini yönetme, Murphy'nin (1990) çerçevesinin ikinci boyutudur. Bu boyut müdürün yönetim davranışlarını vurgulamaktadır. Öğretimsel lider, öğretmen konferansları düzenleyerek ve değerlendirerek, sınıfları ziyaret ederek, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin belirgin öneri ve geribildirim sağlayarak ve öğretmen ödevlerine öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmesinin yararına olacak şekilde karar vererek öğretimin

kalitesini arttırır (Murphy, 1990; Teddlie & Stringfield, 1985). Belirtilen rollere ek olarak, okul müdürü okul politikaları ve prosedürleri ile öğretme zamanını tahsis eder ve korur. Okul müdürü okulun amaç ve hedefleri ile eyalet standartlarını, değerlendirmeyi ve bölge programını dengeleyerek öğretim programını koordine etmek için öğretmenler ile birlikte çalışır. Öğretimsel lider sıklıkla öğrenci gelişimini izler. Bir öğretimsel lider değerlendirme verilerinin hedef koyma ve öğretimi değerlendirme için nasıl kullanılacağına örnek olur (Murphy, 1990).

Murphy'e (1990) göre akademik öğrenme iklimini destekleme, okul müdürünün normları, öğretmen, öğrenci ve veli tutumlarını etkileyen davranışlarına işaret etmektedir. Bu modelde okul müdürü yüksek seviyede görünürlüğü koruyarak olumlu beklenti ve standartlar oluşturmakta, öğretmenler ve öğrenciler için teşvikler sağlamaktadır. Bunun yanında müdürün öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi öğretme ve öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen okul öğrenme ikliminin gelişmesini sağlamaktadır (Murphy, 1990). Bu boyutun doğrudan sınıf içerisindeki öğretme ve öğrenme süreçleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

Murphy'nin (1990) çerçevesindeki en son boyut, destekleyici iş ortamı geliştirmektir. Bu boyutta bir öğretimsel liderin örgüt yapısını ve öğretme ve öğrenme süreçlerini destekleyen süreçleri nasıl kurduğuna işaret edilmektedir. Destekleyici çalışma ortamı boyutundaki davranışları örnekleyen okul müdürü güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamı yaratır, anlamlı öğrenci katılımı için olanaklar sağlar, öğretmenler arasındaki işbirliği ve uyumu geliştirir, okul hedeflerini desteklemek için dış kaynaklar sağlar ve ev ve okul arasındaki bağlantıyı oluşturur.

Tablo 4'te gösterilen Murphy'nin kapsamlı öğretimsel liderlik çerçevesi öğretimsel liderin detaylı bir çalışmasını ortaya koymaktadır. Alig-Mielcarek'e (2003) göre literatürün bir sentezi doğrultusunda geliştirilen bu çerçevenin, deneysel olarak test edilmemiş

olduğundan tüm boyutlardaki bu davranışları gösteren bir liderin yüksek öğrenci başarısı olarak nitelenen okulun temel hedefi üzerinde ne derece etkili olduğu açık değildir.

Tablo 4

Murphy'nin Öğretimsel Liderlik Modeli

Misyon ve Hedefleri Geliştirme	**Eğitimsel Üretim İşlevini Yönetme**	**Akademik Öğrenme İklimi Oluşturma**	**Destekleyici Çalışma Ortamı Geliştirme**
Okulun hedeflerini düzenleme	Kaliteli öğretimi teşvik etme	Olumlu beklentiler ve standartlar geliştirme	Güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamı yaratma
Okulun hedeflerini iletme	Öğretimi gözlemleme ve değerlendirme	Yüksek derecede görünürlüğü koruma	Anlamlı öğrenci katılımı için imkanlar sağlama
	Öğretme zamanını tahsis etme ve koruma	Öğretmenler ve öğrenciler için teşvikler sağlama	Öğretmenler arasındaki işbirliği ve uyumu geliştirme
	Öğretim programını düzenleme	Mesleki gelişimi destekleme	Okul hedeflerini geliştirmek için dış kaynaklar sağlama
	Öğrenci gelişimini izleme		Ev ve okul arasındaki bağlantıyı sağlama

Kaynak: Murphy, 1990'dan faydalanılmıştır.

2.3.3. Weber'in öğretimsel liderlik modeli (1996). Weber (1996) okulun örgütsel yapısından bağımsız bir öğretimsel liderlik ihtiyacına işaret etmektedir. Weber'e (1996) göre öğretimsel lider okul müdürü olarak ortaya çıkmasa bile, böyle bir liderin tanımlanmış olması gereklidir. Başka bir ifade ile okulun öğretimsel programında lidersiz takım yaklaşımının güçlü bir çekiciliği vardır. Ancak okul ortamındaki profesyoneller olan öğretmenlerin üzerinde bir temas noktası olarak öğrenme ve öğretme için aktif bir savunucuya ihtiyaç vardır (Weber, 1996). Weber'in bu görüşünün günümüz eğitim alanındaki paylaşılan liderlik anlayışı ile örtüştüğü ifade edilebilir. Bu görüşe göre öğretimsel liderliğin okul örgütünün hiyerarşik yapısından bağımsız olarak devam etmesi gerekmektedir. Weber (1996) öğretimsel

liderliğin beş temel alanını okulun misyonunu tanımlama, öğretim programını ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimini sağlama, öğretimi gözlemleme ve geliştirme ve öğretim programını geliştirme olarak tanımlamıştır.

Weber (1996), öğretimsel liderliğin okulun misyonunu tanımlama boyutunu açık ve dürüst bir misyon yaratmak için işbirliği ve yansıtıcı düşünmenin dinamik bir süreci olarak açıklar. Okulun misyonu çalışanları, öğrencileri ve velileri ortak bir vizyona bağlamalıdır. Öğretimsel lider tüm paydaşlara okul için değer ve beklentilerini tartışma imkanı sağlar. Tüm paydaşlar okul için paylaşılan bir misyon oluşturmak adına birlikte çalışırlar.

Öğretim programını ve öğretimi yönetme, okulun misyonu ile uyumlu olmalıdır (Weber, 1996). Öğretimsel liderin öğretme uygulamaları ve sınıf gözlem birikimi öğretmenlere öğrencilerin başarılı olmaları için imkanlar sağlamak adına ihtiyaç duydukları kaynakları sunmalıdır. Öğretimsel lider güncel araştırmalardaki en iyi uygulamaları ve öğrenci performansına ilişkin okul hedeflerine ulaşmak için öğretimsel stratejileri kullanmalarında öğretmenlere yardımcı olur.

Olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma, tüm okul topluluğunun beklenti ve tutumlarını içermektedir. Weber (1996) öğrenci öğrenmesini etkileyen en önemli faktörlerin inançlar, değerler ile yönetici, öğretmen ve öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları olduğunu belirtmiştir. Weber'e (1996) göre liderler, öğretimsel hedefleri ileterek ve performans için yüksek beklentiler belirleyerek, anlaşılır disiplin beklentileri ile düzenli bir öğrenme ortamı oluşturlar ve öğretmenlerin okula katılımını arttırmak için çalışıp olumlu bir öğrenme iklimi organize ederler.

Öğretimi gözlemleme ve geliştirme, okul müdürünün öğretmenler ile güven ve saygıya dayalı ilişkiler kurması ile yakından ilişkilidir. Weber (1996) gözlemlerin mesleki etkileşim için olanaklar olduğunu ileri sürmektedir. Bu etkileşimler hem gözlemleyen hem de gözlemlenen kişi için mesleki gelişim olanağı sağlar. Başka bir ifade ile her iki kişinin dahil

olduğu karşılıklı bir ilişki gelişir ve bu etkileşim mesleki gelişim için faydalı bilgi sağlar. Öğretimsel lider olarak okul müdürleri, öğrenci başarısını yükseltmek ve derslerin farklılaştırılmasını sağlamak için öğretme stratejilerini araştırmayı temel olarak vurgularlar ve deneyimi güçlendirirler.

Weber'in (1996) öğretimsel liderliğinin son boyutu olan öğretim programının değerlendirilmesi, öğretim programının geliştirilmesi için gereklidir. Öğretimsel lider, planlama, tasarlama, uygulama ve öğretim programının etkililiğini ölçen değerlendirmeye öncülük eder ve katkıda bulunur. Devamlı gözden geçirme ve geliştirme yolu ile öğretim programının bu şekilde sürekli incelenmesinin öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamalarına olanak sağladığı ifade edilebilir.

Weber'in öğretimsel liderlik modelinin paylaşılan liderlik ve tüm öğrenciler için akademik başarı vurgusunun altını çizen bir okul yaratma amacında olan liderin özellikleri ile birleştiği söylenebilir. Ne var ki bu model Murphy'nin (1990) modeli gibi deneysel olarak test edilmiş değildir. Başka bir ifade ile bir okul müdürünün Weber'in modelindeki davranışları göstermesinin kesinlikle yüksek öğrenci başarısı ile sonuçlanacağını söylemek mümkün değildir. Weber'in modeli Tablo 5'te özetlenmiştir:

Tablo 5

Weber'in Öğretimsel Liderlik Modeli

Okulun Misyonunu Tanımlama	**Öğretim Programını ve Öğretimi Yönetme**	**Olumlu Bir Öğrenme İklimi Sağlama**	**Öğretimi Gözlemleme ve Geliştirme**	**Öğretim Programını Değerlendirme**
Paydaşlarla işbirliği içerisinde okul için paylaşılan bir vizyon ve hedefler geliştirme	Sınıf uygulamalarını okulun misyonu ile örtüşecek şekilde gözlemleme En iyi öğretim uygulamalarının kullanımına yönelik kaynak	Hedefleri iletme Beklentileri saptama Düzenli öğrenme ortamını belirleyerek olumlu bir	Sınıf gözlemleri yapma Mesleki gelişim olanaklarını kullanma ve öğretimi geliştirme	Planlama, tasarlama, uygulama ve öğretim programının etkililiğini ölçen değerlendirme sürecine katkıda bulunma

	ve destek sağlama	öğrenme iklimi oluşturma
	Öğretimin yürütülmesine yönelik verilerin kullanımında destek sağlama ve model olma	

Kaynak: Alig-Mielcarek, 2003' ten uyarlanmıştır.

2.4.Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rolleri

Özellikler, davranışsal ve durumsal liderlik teorilerinin öğretimsel liderliğin gelişimini incelemek için teorik bir çerçeve oluşturdukları söylenebilir. 1980'lerden bu yana öğretimsel liderliğin farklı tanımları (Hallinger & Murphy, 1985; Murphy, 1990; Weber J. , 1996) yapılmış ve onu kavramsallaştıran modeller üzerinde çalışılmıştır. Çalışmanın bu kısmında öğretimsel liderliğe ilişkin daha önce ortaya konmuş farklı tanım ve modeller sentezlenerek öğretmenin sınıf içerisindeki öğretimsel liderlik rolünün gereklilikleri ortaya konmaktadır. Öğretimsel liderlik, daha önce okul müdürlerinin yüksek öğrenci başarısını sağlayacak biçimde tüm okul paydaşları arasındaki liderliği olarak tanımlanmıştır. Bu araştırmada ise öğretmen faktörü öğretme etkinlikleri ve öğrenme yaşantıları temelinde öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkilendirilmiş ve öğretmenin öğretimsel liderlik rolüne vurgu yapılmıştır.

Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinin temel unsurlarıdırlar. Dolayısıyla öğretim liderliği, öğretmenlerin öğrenme- öğretme sürecinde göstermiş oldukları liderlik davranışları ile ilgili bir kavram olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte eğitim sisteminin her kademesinde yer alan yöneticilerin de öğrenme ve öğretme faaliyetleri için yapacakları eğitim ve öğretimle ilgili liderlik davranışlarından söz edilebilir. Oysa öğretim liderliği alan yazında genel olarak okul müdürlerinin liderlik biçimi olarak yer almaktadır. Elbette okul müdürleri öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanların gelişiminden sorumludurlar. Ancak öğrenme faaliyetleri genel olarak sınıfta meydana gelmektedir.

Dolayısıyla öğretim liderliğinin genel olarak öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde gösterdikleri liderlik davranışları ile ilgili olduğu söylenebilir (Gökçe , 2014, s. 69)**.**

Öğretimsel liderlik kavramı eğitim bilimleri alanında ilk defa Hallinger (1983) tarafından kullanılmıştır. Hallinger bu çalışmasında üç boyutlu ve on bir değişkenli bir model ile okul müdürlerinin öğrenci ve okul başarısını sağlamaya yönelik rollerini tanımlamaya çalışmıştır. Benzer biçimde Hallinger ve Murphy (1985) , Murphy (1990) ve Weber (1996) yaptıkları çalışmalarda öğrenci ve okul başarısını sağlamada okul müdürünün öğretimsel liderlik rolleri üzerinde durmuşlardır. Türkiye'de de Gümüşeli (1996), Hallinger'in (1983) modelini kullanarak bir araştırma gerçekleştirmiş, bu araştırmada kendisinden önce yurt dışında gerçekleştirilmiş olan çalışmalar ışığında yöneticiler için bir öğretimsel liderlik ölçeği ve modeli geliştirmiştir.

Gümüşeli'nin (1996) kullandığı öğretimsel liderlik modelinin temel rolleri ve bu rollerin gerektirdiği davranışlar; 1'inci olarak, öğretim görevini açıklama, okulun hedeflerini yükseltme, okulun hedeflerini tanımlama; 2'inci olarak, eğitim programı ve öğretimi idare etme, eğitim programını koordine etme, öğretimi denetleme, değerlendirme ve öğrenci gelişimini takip etme; 3'üncü olarak olumlu öğrenme iklimi geliştirme, öğretime ayrılan zamanı muhafaza etme, varlığını fark ettirme, öğrencileri çalıştırmaya motive etme, profesyonel gelişime imkan sağlama ile akademik ölçütler ortaya koyma ve uygulama olarak sıralanabilir. Toprakçı (2013) öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinin kuramsal temellerini açıklayarak kavramı, okuldaki öğretim süreci merkezinde, sınıftaki öğretim ortamının ve çevresinin de bir bütün olarak öğretim ve üretim yönelimli bir sistem olarak düzenlenmesini sağlayan bir rol olarak ifade etmiştir (akt. Altunay, 2017a). Benzer biçimde Buyrukçu (2007), Coşar (2010), Erol (2012), Aygün (2014), Jita ve Mokhele (2013) çalışmalarında öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinin neler olduğunu açıklamaya çalışmışlardır. Yapılan bu çalışmalarda öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri olarak tanımlanan rollerin hangi

düzeyde yerine getirildiğine ilişkin çeşitli sonuçlar ortaya konmuştur.

Bu çalışmada öğretimsel liderlik konusunda daha önce yapılmış olan çalışmalar ışığında öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinin çerçevesi oluşturulmaya çalışılmış, öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma için geliştirilen ölçek pilot uygulama ile test edilmiştir. Yapılan pilot uygulama sonucunda öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri: kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme olarak beş bölüm olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 6

Bu Çalışmada Belirtilen Öğretmenler için Öğretimsel Liderlik Modeli

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rolleri				
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	**Kazanımların Paylaşılması**	**Öğrenme-Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi**	**Öğretimi Uygulama-İzleme-Yönlendirme**	**Ölçme-Değerlendirme-Düzenleme ve Geliştirme**
Kazanımları okulun misyon ve vizyonuna uygun bir şekilde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğrenciler ve diğer öğretmenler ile birlikte belirleme	Dersin kazanımları hakkında öğrencileri, velileri ve okul yönetimini bilgilendirme	Öğrenci motivasyonunu sağlayarak öğrenme süresini etkili kullanmalarını sağlama Zümre öğretmenleri ile koordineli hareket ederek uygun araç, gereç, yöntem, teknik ve stratejiler kullanma Olumlu geribildirim ile öğrencileri ve velileri öğrenci öğrenmeleri ile ilgili	Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin sınıftaki çabalarını gözlemleme ve gerekli durumlarda öğrencileri onurlandırıcı davranışlar sergileme Öğrencileri dersin akademik beklentileri konusunda bilgilendirme ve seviyelerine uygun uygulama etkinliklerine yer verme	Uygulanacak ölçme araç ve yöntemlerini dersin kazanımlarına uygun olarak düzenleme, sonuçları zamanında bildirme ve akademik geliştirme çalışmaları yapma Öğrencilerin bireysel performansları ile sınıfın genel performansı arasındaki ilişkileri yorumlama ve öğrencilere

	bilgilendirme, gerekli durumlarda ek çalışmalar düzenleme	Ders sonu değerlendirmesini tüm öğrencilerin katılacağı biçimde yapma	akademik performanslarını değerlendirebile cekleri fırsatlar sağlama Yeteneklerine uygun sorumluluklar vererek öğrencileri akademik başarılarını yükseltecek ve geliştirecek ders dışı etkinliklere yönlendirme

2.4.1. Kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi. Kazanımlar, amaç veya hedef olarak da ifade edilebilir. Kazanımların öğretim etkinliklerinin en önemli belirleyicisi olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme etkinliklerini ölçme ve değerlendirme işlemleri de tüm bu etkinliklerin başında belirlenen kazanımlara göre düzenlenmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri içerisinde ilk bölüm olarak ele alınan kazanımların seçilmesi ve belirlenmesinde üzerinde durulan en belirgin nokta, kazanımların eğitimin, okulun ve dersin misyonuna ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olacak şekilde öğrencileri de sürece katarak belirlemektir**.**

Gökalp'e (2018) göre hedefler öğrenmeye yol gösteren en önemli unsurlardır. Yapılacak değerlendirme hedeflere bağlıdır. Başka bir ifade ile hedefler öğrencilere kendilerinden neyi ne derecede öğrenmelerinin beklendiğini ortaya koyarlar. Bu bağlamda hedeflerin öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yol gösterdiği ve bu noktalarda ölçütler sunduğu ifade edilebilir. (Gökalp, 2018).

Kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi aşamasında göz önünde bulundurulması gereken diğer bir önemli nokta ise notlar, gözlemler ve raporlar gibi öğrencilerin önceki öğrenmelerine ilişkin çıktılardır. Belirtilen bu öğrenme çıktılarının öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında somut veriler sundukları için kazanımların seçilmesi ve

belirlenmesi aşamasında öğretmenlere yol gösterici oldukları söylenebilir.

Sönmez (2010) öğretmenlerin dersin kazanımlarını eğitimin ve okulun eğitimin ve okulun amaç ve hedefleri ile uyumlu olarak belirlemeleri gerektiğine işaret etmektedir. Öğrenme süreci sonucunda öğrenciden beklenen davranışlar açık bir biçimde ifade edilmelidir. Bunun için hedefler belirlenirken toplumsal beklentiler yanında öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve beklentileri ile birlikte öğretilecek konu alanının nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Sönmez, 2000). İfade edilen bu noktalar dikkate alındığında eğitimin amaçlarının hiyerarşik bir düzende ve birbiri ile organik bir biçimde bağlantılı olarak sıralandığını söylemek mümkündür. Tablo 7' de eğitimin amaçlarının hiyerarşik düzenine yer verilmiştir.

Tablo 7

Eğitim Amaçlarının Hiyerarşik Düzeni

Amacın Düzeyi	**Amaçların Hiyerarşisi**	**Amaçları Hazırlayanlar**	**Amaçların Özelliği**	**Örnek**
Soyut Genel	Eğitimin Küresel amaçları	Uluslararası kuruluşlar	Bağlayıcılı ve yaptırımı yoktur, öneri niteliğindedir.	UNESCO'nun belirlediği eğitimin küresel amaçları
	Eğitimin Genel amaçları	1739 sayılı Türk Milli Eğitimi Temel Yasası ile belirlenmiştir.	Eğitilmiş bireylerin genel özelliklerini yansıtır, çok seyrek değişir.	Türk Milli Eğitiminin genel amaçları
	Okulun amaçları (Eğitim düzeylerinin amaçları)	1739 sayılı Türk Milli Eğitimi Temel Yasası ve 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası ile belirlenmiştir.	Milli eğitim kademesini bitiren bireylerin özelliklerini yansıtır, çok seyrek değişir.	İlköğretimin amaçları
	Dersin Amaçları	Bir komisyon tarafından hazırlanır ve TTKB tarafından onaylanır.	Bir derste kazandırılması gereken ilgili bilgi, beceri ve tutumların ifadesidir, belirli zaman	Matematik dersinin genel amaçları

			aralıklarında değişir.	
	Ünitenin Amaçları (Kazanımlar)	Bir komisyon tarafından o dersin öğretim programına göre hazırlanır ve TTKB tarafından onaylanır.	Bir ünitede kazandırılması istenen ilgili bilgi, beceri ve değerleri kapsar.	"Kuvvet ve Hareket" ünitesinin amaçları (kazanımları)
Somut Davranışa Dönük	Konunun Amaçları (Davranışsal amaçlar-kazanımlar)	Öğretmen tarafından belirlenir ve davranışa dönük olarak ifade edilir.	Bir konuda öğrenciden beklenen davranışı ifade eder.	"Bileşke Kuvvet" konusunun amaçları (kazanımları)

Kaynak: Gökalp, 2018, s.68' den alınmıştır.

Eğitimin genel amaçları belirli ve genellenebilir kabul edilmesine karşılık genelden özele doğru gidildiğinde öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik amaçların somutlaşarak davranışa yönelik şekillendiği söylenebilir. Gökalp (2018) okulların öğrenme yaşantılarının en somut planlama ve uygulama noktası olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda okullarda öğretmenlerce yapılan planlar tamamen öğrencilerin öğrenmeleri merkezinde şekillenmektedir. Öğretmenlerin bu sorumluluklarını eğitimin genel hedefleri doğrultusunda yerine getirmeleri gerekmektedir (Gökalp, 2018).

Kazanımların dönem başında ünite bazında zümre öğretmenlerince işbirliği içerisinde belirlenmesi, daha özele indirgendiğinde ise ders bazında öğretmenin ilgili kazanımları öğrencilerin bireysel hazırbulunuşluk seviyelerini dikkate alarak şekillendirmesi öğrenme öğretme etkinliklerinin verimliliği açısından önemlidir. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme etkinliklerinin etkili olması için öğretmenlerin kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi noktasında farkındalık ve becerilerinin yüksek olması gerekmektedir.

2.4.2. Kazanımların paylaşılması. Eğitin Amaçlarının Hiyerarşik Düzeni Tablosunda belirtildiği üzere öğrenme öğretme faaliyetlerinde amaçlar genelden özele gidildiğinde ilgili alan çerçevesinde somutlaşmakta ve belirginleşmektedir. Aynı doğrultuda ilgili ders bazında

öğretmenlerin hedef belirlemede rolleri daha belirgin olmaktadır (Gökalp, 2018). Belirli bir alandaki belirli bir öğrenme kademesine ait kazanımlar en etkili olacak biçimde ilgili öğretmenler önderliğinde öğrencilerin de karar alma sürecine dahil edilmesiyle belirlenmelidir. Bu kazanımlar belirlenirken okul yönetimi ve diğer zümre öğretmenlerinin görüşleri de alındıktan sonra planlanan öğrenme yaşantılarının öznesi konumunda olan öğrenciler ve velileri ile paylaşılmalıdır (Hammond & Collins, 1991, s. 50).

Öğrenme öğretme etkinliklerinim verimli bir biçimde ilerlemesi büyük ölçüde süreç sonunda elde edilmesi hedeflenen kazanımların başta öğrenciler olmak üzere süreç içerisinde rolü olan kişilerle paylaşılmasına bağlıdır (Hammond & Collis, 1991). Kazanımların paylaşılması noktasında neyi neden ve nasıl öğreneceğinden haberdar olmak öğrenen için öğrenmeyi daha anlamlı kılarken, veli için de öğrencinin öğrenme sonuçlarını takip ve destek noktasında olumlu katılımı sağlayacaktır (Özer, 2005).

2.4.3. Öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi. Öğretmenin öğrenme-öğretme etkinlikleri içerisinde öğrenci öğrenmesini sağlamak ile ilgili öğretimsel liderlik rolü olarak ifade edilebilir. Yaygın bir şekilde karmaşık bir zihinsel süreç olarak kabul edilen öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenin öğrencinin dikkat, motivasyon ve çabasını öğrenilecek konuya yöneltmesini sağlaması kaçınılmazdır. Öğretmen, öğrenme yaşantılarını sağlayacak ders içi etkinlikleri düzenlerken öğrenme taksonomisini dikkate almalıdır. 1950 li yıllardan bu yana öğretme etkinlikleri düzenlenirken Bloom'un altı basamaktan oluşan öğrenme taksonomisi dikkate alınmaktadır. Ancak birçok alandaki değişim ve gelişim dikkate alındığında eğitim ve öğretimden beklenen sonuçların da değiştiği söylenebilir. Bu bağlamda Bloom'un (1984) klasik kabul edilebilecek öğrenme taksonomisinin öğrenmeyi sağlayacak yaşantıları tasarlamak için yeterli olmadığını ifade etmek mümkündür. Başka bir ifade ile öğrenmenin sadece bilişsel alana yönelik etkinliklere odaklanarak gerçekleşmediği söylenebilir.

Bu noktada Marzano ve Kendall'ın (2008) yeni öğrenme taksonomisinde öğretmenin

öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi rolü ile örtüşen taraflar olduğunu söylemek mümkündür. Bu yeni öğrenme taksonomisi üç sistem ve bilgi alanından oluşan dört bölümden meydana gelmektedir. Marzano ve Kendall'a (2008) göre bu bölümlerin tümü öğrenmede etkilidir. Bu yeni öğrenme taksonomisindeki üç sistem; öz sistem, üst bilişsel sistem, bilişsel sistem ve bilgi alanıdır. Öğrenme yaşantısı bu yeni taksonomiye göre açıklanacak olduğunda birey ilk olarak öz sisteminde yeni bir durum ya da bilgi ile karşılaşır. İlgi, motivasyon, o anki fizyolojik ya da psikolojik durumuna göre karşılaştığı durum ya da bilgiye olumlu ya da olumsuz tepki verir. İlk aşamada olumlu tepki verilmişse üst bilişsel sistemde yeni bilgiyi öğrenmeye ilişkin hedef geliştirir. Üçüncü aşama olan bilişsel sistem ise yeni bilgiyi öğrenme sürecindeki bilinçli etkinliklerden oluşmaktadır. Marzano'nun taksonomisindeki bilişsel sistemin Bloom'un altı basamaktan oluşan öğrenme taksonomisi ile örtüştüğü söylenebilir. Yeni taksonominin son alanı olan bilgi alanı ise bireyin ön öğrenmeleri ya da hazırbulunuşluk düzeyi olarak kabul edilebilir. Bilgi alanında bulunan ön bilgilerin öğrenilen konu ile bağlantılı ya da yeterli olması durumuna göre öğrenmenin kolay olduğunu ifade etmek mümkündür. Tablo 8' de Marzano'nun (2000) öğrenmeye ilişkin üç sistem ve bilgi alanına yer verilmiştir.

Tablo 8

Marzano'nun (2000) Üç Sistem ve Bilgi Alanı

Öz Sistem		Bilginin önemli olduğuna ilişkin inanç
		Bilginin kullanılabilir olduğuna ilişkin inanç
		Bilgiye ilişkin duygular
Üstbilişsel Sistem		Öğrenme amacını belirleme
		Bilginin uygulamasını izleme
		Açıklığı (anlaşılırlığı) izleme
		Doğruluğu izleme
Bilişsel Sistem	Bilgiyi Alma	Hatırlama
		Yürütme
	Kavrama	Sentez
		Sunma
	Analiz	Eşleştirme
		Sınıflama
		Hataları analiz etme

		Genelleme
		Özelleştirme
	Bilgiyi Kullanma	Karar verme
		Problem Çözme
		Deneysel Sorgulama
		Araştırma
Bilgi Alanı		Bilgi
		Zihinsel Süreçler
		Fizksel Süreçler

Kaynak: Marzano R. , 2000 ve Marzano & Kendall, 2008'den uyarlanmıştır.

Marzano'nun (2000) yeni taksonomisinde Bloom'un öğrenme taksonomisinden farklı olarak öğrenme ilgi, motivasyon ve ön bilgiyi de kapsayan daha bütünsel bir süreç olarak açıklanmaktadır. Bu yeni taksonomide ilgi, motivasyon ve ön öğrenmeler de süreç dahilinde kabul edildiğinden öğrenme öğrencinin sadece alıcı konumunda olduğu ve bilişsel alan içerisinde gerçekleşen mekanik bir süreç değildir. Öğrenme motivasyon ve ön öğrenmelerin büyük ölçüde belirleyici olduğu bütünsel bir süreç olarak kabul edilmelidir. Ancak bu şekilde kalıcı öğrenme gerçekleşebilir ve yaratıcı düşünce becerisi ile birlikte yüksek akademik başarı sağlanabilir.

Bir sınıf örneği ile şu şekilde açıklanabilir: Öğretmen İngilizce dersine başlarken, bir altıncı sınıf öğrencisi olan Ela okuldan sonra katılacağı tenis kursunu düşünüyor. Ela' nın öz sistemi tenis kursu ile ilgili düşüncelere son verip, dersle ilgilenmeye karar verir. Metabilişsel sistem, ödevi tamamlayabilmek için dikkatini odaklamasını ve sorular sormasını söyler. Bilişsel sistemi, öğretmenin öğrettiklerini anlayabilmesi için gerekli olan düşünme becerilerini sağlar. Yeni kelimeler ve dilbilgisi ile ilgili bilgi, yeni konu ile ilgili alıştırmaları başarılı bir şekilde tamamlamasını sağlar. Yeni taksonominin her aşaması, Ela'nın dersteki İngilizce kelime ve dilbilgisi yapısını öğrenmesindeki başarısına katkı sağlamaktadır.

Buradan hareketle Marzano'nun (2000) öğrenme taksonomisi çerçevesinde öğretmen, öğrenmeyi yönlendiren, öğrenme rehberi, öğrenme lideri olarak kabul edilebilir. Burada öğretmene düşen rol öğrencinin yeni bilgiyi almasını sağlayacak öğrenme yaşantılarını

tasarlamaktır. Böylece öğretmenin öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi rolü olarak adlandırılan öğretimsel liderlik rolü açıklık kazanmaktadır.

2.4.4. Öğretimi uygulama izleme yönlendirme. Öğretmenin öğrenme lideri kabul edildiği öğrenci merkezli öğrenme ortamında sürekli olan öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-materyal etkileşimi söz konusudur (Rubio, 2009). Bu anlamda öğrenme ortamı geleneksel sınıf düzeninden farklı olarak bir ekosistem olarak kabul edilebilir. Rubio' ya (2009) göre böyle bir öğrenme ortamında öğretmen yalnızca bilgiyi yönetmekle kalmaz sınıfı bir bütün olarak ele alır. Öğretmen disiplin, iletişim, etkileşim, öğretim, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri çerçevesinde öğrencilerin ve kendisinin performansını yönetir. Smith (1995) etkili öğrenme için öğretmenin ve öğretimin yaratıcı olması gerektiğini belirtmiştir. Wolk (2001) öğretmenin öğretme heyecanının ve motivasyonun sınıf ortamında öğrenciye geçtiğini ve öğrenme üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Gurney'e (2007) göre öğretmenin öğretme motivasyonu ve etkileşimin söz konusu olduğu bir sınıfta öğrenme bir eğlenceye dönüşecektir. Benzer şekilde Stronge, Tucker ve Hindman (2004) öğretecekleri konu ve öğrenmeye ilişkin heyecanı olan öğretmenlerin öğrencilerini öğrenmeye motive ederek başarıyı arttırdıklarını ifade etmişlerdir. Borich (2000) etkili öğretmenlerin derslerini açık anlaşılır biçimde tasarladıklarını, derslerinde çeşitli öğretim teknikleri kullandıklarını, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katıldıklarını ve böylece öğrenci başarısına katkıda bulunduklarını ifade etmiştir. Buradan hareketle etkili öğretmen sınıf ekosistemindeki döngü ve dengenin sağlanması için öğrencilerinin akademik, bilişsel, psikolojik durumlarını ve bireysel özelliklerini profesyonel bir biçimde gözlemleyen, öğrenme etkinliklerini buna göre tasarlayan, hızlı geribildirimde bulunan ve ödevlendirmelerinde öğrencilerini hedeflenen konu ile ilgili alanda ilerleme kaydedecekleri çalışmalara yönlendiren kişi olarak nitelendirilebilir. Böyle bir öğretmenin liderliğinde gerçekleşen etkinliklere aktif katılım sağlayan öğrenciler sürekli etkileşim ve hızlı dönütler

sayesinde etkili öğrenme deneyimleri yaşamaktadırlar (Meyers & Jones, 1993).

Öğrenmede motivasyonun sağlanmasının ve öğrenmenin kalıcı olmasının tasarlanan etkinliklerin, ödev ve projelerin zorluk seviyesinin ve biçiminin öğrencilerin akademik seviyelerine ve bireysel özelliklerine uygunluğu ile yakından ilgili olduğu ifade edilebilir. Böyle bir öğrenme ortamında öğrencilerin başarma duygusunu yaşamaları kendi öğrenmelerine ilişkin bireysel hedefler koymaları ve kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeleri açısından önemlidir (Gurney, 2007). Sürekli bir izleme ve yönlendirme içerisinde bulunan öğretmenin yaptığı gözlemler ışığında öğretimi uygulaması ve sonraki aşamaları tasarlaması söz konusu olduğundan bu ekosistem içerisinde bir öğrenen olduğunu söylemek mümkündür (Stronge ve diğerleri, 2004). Öğretmenin öğrenme lideri olarak kabul edilebileceği öğrenen merkezli öğrenme ortamının özelliklerini şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrenciler süreç içerisinde aktiftirler ve geri bildirim alırlar.
- Öğrenciler kalıcı ve ortaya çıkan durum ve problemler karşısında bilgiyi kullanırlar.
- Öğrenciler disiplin temelli bilgiyi ve genel becerileri birleştirirler.
- Öğrenciler mükemmel bir çalışmanın niteliklerini anlarlar.
- Öğrenciler giderek artan bir şekilde çok yönlü öğrenenler ve bilenler olurlar.
- Öğretmenler içiçe geçmiş öğrenme ve değerlendirmeye rehberlik ederler ve kolaylaştırırlar.
- Öğretmenler de öğrenen olduklarını kabul ederler.
- Öğrenme içseldir, ve öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere tüm öğrenenlere saygı duyulur ve değer verilir (Huba & Freed, 2000).

2.4.5. Ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme. Ölçme değerlendirme yaygın bir biçimde öğrencilerin öğrenme yolculuğunda kat ettikleri ilerleme, bilgi ya da beceri düzeyleri hakkında bilgi veren süreç olarak kabul edilmektedir. Öğretmenin öğrenme lideri

olarak kabul edildiği öğrenen merkezli bir öğrenme ortamı olan sınıfta, ölçme ve değerlendirmenin öğrenme etkinliklerinden ayrı düşünülmemesi gerektiği ifade edilebilir (Graham, Cagıltay, Lim, Craner ve Duffy, 2001; Cameron, 2002). Öğretmen yaptığı değerlendirme sonucu elde edilecek veriler ışığında sonraki öğrenme etkinliklerini tasarlayacak, planlayacak ve gerekli olan durumlarda hedeflenen sonuca ulaştıracak ek çalışma etkinlikleri düzenleyecektir. Öğrencilerin öğrenme yolculuğunda nerde olduklarını en doğru biçimde yorumlamak için öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin bilgilerinin yeterli ve bu konuda yetkin olmaları gerekmektedir (Graham ve diğerleri, 2001; Boud, ve diğerleri, 2010**)**. Değerlendirme çeşitleri şu şekilde sıralanabilir (Hughes, 2003; Onlineassessmenttool.com, 2020):

- Ön-değerlendirme: Öğretmen, öğrenme deneyimlerini tasarlamadan önce bu etkinlikleri nasıl bir öğrenci grubu için tasarladığı konusunda fikir sahibi olmalıdır. Bu değerlendirme biçimindeki amaç öğrencilerin bilgi ve becerilerindeki güçlü ve zayıf yönleri öğrenmektir. Öğretmen, ön değerlendirmeden elde edilen verilere dayanarak dersin hedeflerini somutlaştıracak ve bu hedeflere ilişkin öğrenme etkinlikleri tasarlayacaktır.
- Geliştirici Değerlendirme: Öğretimin başlangıç aşamasında kullanılan değerlendirme biçimi olarak açıklanabilir. Burada amaç geri bildirim elde etmek için öğrenmeyi gözlemlemektir. Geliştirici değerlendirme öğrenme öğretme sürecindeki ilk eksiklikler hakkında bilgi verir. Böylece öğretmen öğretimin ilerleyen aşamasında dikkat edilmesi gereken noktalar konusunda bilgi sahibi olur.
- Özetleyici Değerlendirme: Öğretimin sonucunda hedeflenen kazanımlara hangi düzeyde ulaşıldığına ilişkin değerlendirme olarak ifade edilebilir. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine tepkileri ve uzun vadedeki sonuçları hakkında fikir verir. Uzun vadeli sonuçlar öğrencileri gözlemleyerek ya da sınav uygulayarak görülebilir.

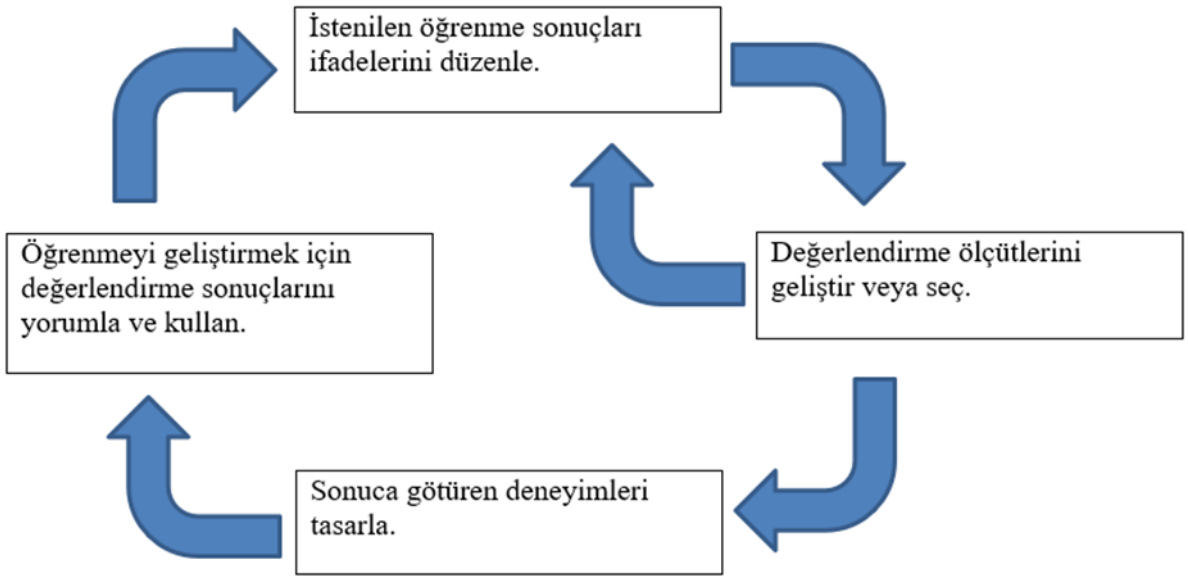
- Doğrulayıcı Değerlendirme: Sınıftaki öğrenme öğretme etkinlikleri tamamlandıktan sonra da değerlendirme gereklidir. Daha uzun bir süreç sonunda öğretimin öğrenciler üzerindeki etki düzeyini gösterir. Bu değerlendirme sonucunda öğretmen bir unite, dönem ya da öğretim yılı sonunda gerçekleştirmiş olduğu öğretim etkinliklerinin etkililiği konusunda bilgi sahibi olur. Doğrulayıcı değerlendirmenin özetleyici değerlendirmenin biraz daha genişletilmiş biçimi olduğunu söylemek mümkündür.
- Norm Referanslı Değerlendirme: Bu değerlendirme biçiminde öğrenci bilgi ve beceri düzeyi ortalama bir norm kriter alınarak değerlendirilir. Yapılan ara sınav sonucunun sınıf ya da okul ortalamasına göre değerlendirilmesi, merkezi bir sınav sonucunun ülke ortalamasına göre değerlendirilmesi norm referanslı değerlendirmeye örnek gösterilebilir.
- Kriter Referanslı Değerlendirme: Öğrenci bilgi ve becerilerinin daha önceden belirlenmiş olan kriterler bazında değerlendirilmesi olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin belirli öğrenim kademelerinde sahip olmaları beklenen kriterleri hangi düzeyde karşıladıklarını gösteren değerlendirmedir. Belirli bir program dahilinde belirlenmiş olan kazanımlara hangi düzeyde ulaşıldığını gösterir.
- Karşılaştırmalı Değerlendirme: Öğrencinin öğrenme öğretme deneyimleri sonundaki bilgi ve becerileri ile bu sürecin başındaki durumunun karşılaştırıldığı değerlendirme biçimidir.
- Özdeğerlendirme: Öğrenciye kendi bilgi ve becerilerinin hangi düzeyde olduğunu ve geliştirmesi gereken bilgi ve becerileri konusunda yol gösteren değerlendirme biçimidir. Öğrenci böylece güçlü ve zayıf yönlerini görecek, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu kabul ederek kendi öğrenme stilini geliştirecektir.
- Akran Değerlendirme: Öğrenme öğretme etkinlikleri içerisinde eşit statüde bulunan öğrencilerin birbirlerinin performanslarını değerlendirmeleri olarak ifade edilebilir. Öğrenciler akran değerlendirme ile kendi çabaları ile akranlarının çalışmaları hakkında

fikirlerini ifade edecekler, karşılıklı olarak alacakları geribildirimlerle kendi öğrenmelerine ilişkin bir içgörü geliştireceklerdir (Hughes, 2003).

Birçok çalışmada değerlendirmenin öğrenci öğrenmesi üzerindeki önemine vurgu yapılmaktadır. Huba ve Freed'e (2000) göre değerlendirme öğrencilerin ne bildiği, ne anladığı ve öğrenme deneyimleri sonucunda bilgileri ile ne yapabileceklerine ilişkin somut bir anlayış geliştirmek için çok ve çeşitli kaynaklardan bilgi toplama ve bu bilgiyi yorumlama sürecidir. Bu süreç, elde edilen sonuçlar sonraki öğrenmeleri geliştirmek için kullanıldığında tam olarak amacına ulaşır (Huba & Freed, 2000). Değerlendirme sürecinin işleyişi Şekil 7'de görselleştirilmiştir.

Şekil 7

Değerlendirme Sürecinin İşleyişi



Kaynak: Huba & Freed, 2000, s. 10'dan uyarlanmıştır.

Görülmektedir ki değerlendirme süreci öğrenme deneyimleri içerisinde dersin kazanımlarından bağımsız düşünülmemesi gereken ve sürekli devam eden bir süreçtir. Ölçme değerlendirme ölçütleri daha önceden belirlenmiş olan kazanımlar ile örtüşmeli ve bunlar ölçmeye yönelik deneyimlerden oluşmalıdır. Bu doğrultuda elde edilen veriler öğrenci öğrenmesi hakkında bilgi verecek, öğretmen bu bilgiler ışığında öğrencilerin öğrenme

eksiklerini kapatacak veya bir üst kazanıma ilişkin becerilerini geliştirecek etkinlikler tasarlayacaktır.

2.5.İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.5.1.Yurtiçi araştırmalar. Bu kısımda öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Buyrukçu (2007), Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri adlı tarama modelinin kullanıldığı nicel çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan 20 ilköğretim okulunda görev yapan 55 yönetici (20 Okul Müdürü, 35 Müdür Yardımcısı) ve 315 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları şöyledir: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin genellikle görüş birliği içerisinde oldukları; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerindeki görüşleri öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur.

Coşar (2010), Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri adlı nicel çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak betimlemeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında Bolu ili merkez sınırları içerisinde bulunan 15 ilköğretim okulunda görev yapan 278 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları şöyledir: öğretmenlerin genellikle görüş birliği içerisinde oldukları ve sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kölükçü (2011), İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri adlı tarama modelindeki nicel çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesini kendi görüşlerine göre betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2010- 2011 öğretim yılında Ankara ilinin sekiz merkez ilçesinden seçilmiş olan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 356 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Beycioğlu ve Aslan (2010) taraflarından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, tüm boyutlarda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin sergilenme derecesindeki görüşlerine göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Meslektaşlarla işbirliği boyutunda da kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşleri, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Tüm boyutlarda cinsiyet değişkeni ile öğretmen liderliği gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Aslan (2011), Öğretmen liderliği ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma adlı tarama modelindeki nicel çalışmada verileri toplamak için öğretmen liderliği ölçeği ve sınıf envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Bursa ili İnegöl ilçesinde görev yapmakta olan 328 öğretmen ve her okuldan rastgele seçilen birer adet 4,5,6,7,8 sınıflarda öğrenim gören 360 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri nasıldır ve söz konusu

davranışlar sınıf iklimine göre farklılaşmakta mıdır sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir: öğretmenlerin, öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin en yüksek olduğu boyut öğretim becerileridir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin en düşük olduğu boyut ise iletişim ve etkileşimdir. Empati ve işbirliği boyutları ise ikinci ve üçüncü sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin en çok gösterdikleri davranışlar öğretmen liderliğinin geliştirebilecek öğretim becerileri ile ilgilidir. En az gösterdikleri öğretmen liderliği davranışları ise veli, öğrenci ve meslektaşlarla olan bilgi alışverişini içermektedir. Ayrıca iletişim ve etkileşim' boyutu ile 'öğretim' boyutunda öğretmenlerin çalıştığı kademeye bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre birinci kademe öğretmenlerinin iletişim etkileşim ve öğretim boyutlarını gösterme düzeyleri daha yüksektir.

Erol (2012), Resmi ve özel ilköğretim okulu sınıf şube rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerinin karşılaştırılması "İstanbul ili örneği" adlı tarama modelindeki nicel çalışmasında sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırma okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevre özellikleri dikkate alınarak, İstanbul ili Üsküdar İlçesinden 2 özel ve resmi, Kadıköy İlçesinden 3 özel ve 3 resmi, Maltepe İlçesinden 1 özel ve 3 resmi olmak üzere toplam 15 ilköğretim okulunda görev yapan ve rastgele (random) örnekleme yolu ile seçilen 367 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları şöyledir: Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerinde farkın olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin daha yüksek olduğu ve gerçekleştirmede daha fazla çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Aygün (2014), Lise Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki farkındalıkları ve öğretimsel liderliği sınırlayan faktörlere yaklaşımlarının incelenmesi adlı tarama modelindeki nicel çalışmasında lise öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin farkındalıkları ve bu rolleri gerçekleştirme düzeyleri ile lise öğretmenlerinin öğretimsel liderliği sınırlayan faktörlere ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilindeki 1 genel lise (30 öğretmen), 7 Anadolu lisesi (150 öğretmen), 1 Fen lisesi (20 öğretmen), 4 Özel lise (86 öğretmen), 3 Meslek lisesi (99 öğretmen), İmam Hatip lisesi (30 öğretmen) olmak üzere toplam 17 okulda çalışmakta olan 415 öğretmen grubu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin "Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması" boyutunda yüksek, "Öğretimin Planlanması, Gerçekleştirilmesi, Denetimi ve Değerlendirilmesi," "Olumlu Öğretme, Öğretme İkliminin ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması," ve "Öğrenci Gelişiminin, Başarısının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi" boyutlarında ise çok yüksek düzeyde davranış sergilediklerini göstermektedir. Elde edilmiş olan bulgulara göre cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerinde belirleyici olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin belirtilen rolleri ile ilgili tutumları mesleki kıdem değişkenine göre değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin "Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması" boyutunda orta seviyede, diğer boyutlarda ise yüksek seviyede farkındalık gösterdikleri görülmüştür. Araştırmada okul türlerine göre öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretimsel liderlik rollerinin farkında oldukları ve bu rolleri yüksek seviyede gerçekleştirdikleri ancak "Öğrenci Gelişiminin, Başarısının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi" boyutunda düşük seviyede davranış gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Bunun yanında yapılmış olan araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri konusundaki davranışlarında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir.

Dağ ve Göktürk (2014), Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları adlı tarama modelindeki nitel çalışmada gerekli veriler kitap, dergi, makale gibi yazılı kaynaklardan toplanarak sınıf yönetiminde liderlik davranışları ve liderlik davranışlarının sınıf yönetimine katkıları araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretim lideri olarak öğretmenin, program hedeflerini, öğrencinin amaç ve beklentilerini, okulun hedeflerini birlikte ele aldığı vurgulanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen liderler, etkili bir takım lideri olarak, hedefleri belirler, bağlılık ve özgüven oluştururlar, dış kaynaklı engelleri yok ederler, özgür bir sınıf atmosferi oluştururlar. Ayrıca eğitimde kaliteyi arttırmanın etkili sınıflarla mümkün olduğu belirtilmiştir.

Yaşar (2016), Lise öğretmenlerinin mesleki iyilik algısı ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki adlı ilişkisel tarama desenindeki çalışmasında öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları ile onların mesleki iyilik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Aksaray ilinde görev yapmakta olan 309 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla gerçekleştirdikleri ve mesleki anlamda kendilerini iyi olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları ile mesleki iyilik algısı puanları arasında anlamlı, pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretimsel liderlik davranışlarının mesleki iyilik algısının anlamlı ve güçlü bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Altunay (2017a), Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri adlı sistematik derleme çalışmasında alanyazında okul yöneticilerinin nasıl bir öğretimsel lider olabileceğini gösteren "öğretimsel liderlik modeli" nin, öğretmenler tarafından nasıl kullanılabileceği öğretmen davranışına uyarlanarak açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretimsel lider olarak öğretmen sınıfta ulaşmak istediği öğrenme hedeflerine odaklanarak gerekli olan etkinlikleri başlatır. Buna ek olarak diğer öğretmenlerle paylaşımda

bulunur. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrencilerine ve meslektaşlarına liderlik etmiş olur. Öğretimsel liderlik, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesinde ve eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasında yararlı olabilir.

Altunay (2017b), Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşleri adlı araştırmasında ortaöğretim öğretmenlerinin, öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerini belirleyerek bu kapsamda araştırmacı ve uygulayıcılara dönük öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 42 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma yakınsayan paralel desende bir araştırmadır. Araştırmada nicel veri toplama tekniği olarak anket, nitel veri toplama tekniği olarak odak grup görüşmesi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre liselerde görev yapan öğretmenler öğretimsel liderliği uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Lise öğretmenlerinin öğretimsel liderliğin uygulanması konusundaki görüşleri olumludur. Bununla birlikte öğretmenler, öğretimsel liderlik uygulamalarını engelleyen çeşitli nedenlerin olduğunu belirtmişlerdir.

Öntaş ve Okut (2017), The Relationship between Private Elementary and Middle School Teachers' Leadership Behaviors and Classroom Management Tendencies (Özel ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin liderlik davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki) adlı nicel çalışmada özel ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin liderlik davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. 2015-2016 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiş olan araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Çankaya, Gölbaşı ve Çubuk ilçelerinde bulunan beş özel okulda görev yapmakta olan 233 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin liderlik ile ilgili algı ve beklentilerinde cinsiyet, kıdem, öğrenim derecesi ve görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin

algı ve beklenti derece ortalamalarının erkek öğretmenlerin algı ve beklenti ortalamalarından yüksek olduğu belirtilmektedir.

Şayan (2018), Özel ve örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ yeterlilikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki adlı çalışmasında öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının duygusal zeka ve akış kuramı arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Çanakkale'deki resmi ve özel ilkokul, ortaokul velise kademelerinde farklı branşlarda görev yapmakta olan 310 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların öğrenen örgüt ile ilgili görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre 'sistem düşüncesi' alt boyutunda anlamlı derecede farklıdır. Yaş, cinsiyet, okul türü değişkenlerine göre ise katılımcıların görüşlerinin anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür. Duygusal zekaya ilişkin katılımcı görüşlerinin 'duygusallık' alt boyutunda cinsiyet değişkenine ve ' öz kontrol' alt boyutunda okul türü değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Akış kuramına ilişkin katılımcı görüşlerinin 'işten zevk alma' ve 'içsel iş motivasyon' alt boyutlarında anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Öğrenen örgüt alt boyutlarında yüksek düzeyde ilişki görülürken, duygusal zeka alt boyutları arasında düşük ile orta, akış kuramı alt boyutlarında ise orta düzeyde ilişki görülmüştür. Araştırmada katılımcıların duygusal zeka ve öğrenen örgüt ile akış kuramı görüşleri arasında düşük ilişki olduğu görülmüş, öğrenen örgüt ve akış kuramı arasında ise orta seviyede ilişki olduğu bulunmuştur.

Çetin ve Özalp (2019), Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi adlı nitel araştırmada meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını invelemeyi amaçlamışlardır. 2017-2018 akademik yılında yapılmış olan araştırmanın örneklemini İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde çalışan 34 öğretmen oluşturmuştur. Veriler yarı

yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış, içerik analizi yapılarak bulgular kaydedilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen liderliğinin öğretmenlerin alınan kararlardan birinci derecede etkilenmesinden dolayı gerekli olarak algılandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte karar almayı zorlaştırmasından dolayı gereksiz olarak algılandığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen liderliği algısının kuvvetlenmesi için sosyal ve kültürel etkinlikler ile nitelikli hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Profesyonel öğretmenlerin yaratıcı ve üretici etkinlikler tasarlayan, lisans düzeyinde eğitime sahip, özerk ve öz denetimli bireyler olarak algılandığı belirtilmiştir (Çetin & Özalp, 2019).

Özakdağ (2019), Özel ve devlet ortaokullarında çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının bir bilen ve bir öğrenen profilinde değerlendirilmesi adlı çalışmada görüşme ve doküman inceleme tekniklerini kullanarak nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'daki özel bir ortaokulda görev yapmakta olan 12 ve resmi bir ortaokulda görev yapmakta olan 15 öğretmen olmak üzere 27 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada öğretimsel liderliğin nasıl anlaşıldığı, öğretimsel liderlikte bir bilen profilinin eğitsel ilişkideki doğurgularının neler olduğu ve öğretimsel liderlikte bir öğrenen profilinin eğitsel ilişkideki doğurgularının neler olduğu araştırılmıştır. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin çoğunlukla bir bilen profilinde davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca resmi okulda görev yapmakta olan bir bilen profilindeki öğretmen sayısının özel okuldaki bir bilen profilindeki öğretmen sayısından fazla olduğu görülmüştür.

2.5.2.Yurt dışı araştırmalar. Bu kısımda öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Berliner (1986), In pursuit of the expert pedagogue (Uzman pedagog peşinde) adlı çalışmada etkili öğretimin sınıf içerisindeki öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının derinlemesine anlaşılması ile geniş bir dizi öğretme stratejilerinin birleşiminden oluşan dinamil bir karışım olduğunu vurgulamıştır. Çalışmada deneyimli ve acemi öğretmenlerin sınıf içi performansları

incelenmiş, etkili öğretimin öğretmenin öğrenme deneyimini yönlendirdiği yarı sanatsal yarı bilimsel bir etkinlik olduğu ifade edilmiştir.

Nye, Konstantopoulos ve Hedges (2004), How large are teacher effects? (Öğretmen etkisi ne kadar büyüktür?) adlı çalışmada sınıf öğretmeninin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ABD eyaleti Tennessee' de bulunan 42 okul bölgesindeki 79 ilkokuldan oluşmaktadır. Araştırma ile elde edilen bulgulara göre etkili olan ve etkili olmayan öğretmenlerin elde edilmesini sağladıkları öğrenci başarısı okuma becerilerinde ve matematik alanında belirgin derecede farklıdır. Pedagojik yeterliliği %75 olan öğretmenlerin öğrencileri pedagojik yeterliliği %25 olan öğretmenlerin öğrencilerine oranla okuma becerisinde %14 matematikte ise %18 daha başarılı bulunmuştur. Benzer biçimde pedagojik yeterliliği %90 olan öğretmenlerin öğrencilerinin pedagojik yeterliliği %50 olan öğretmenlerin öğrencilerine oranla okuma becerisinde %13 matematikte ise %18 daha başarılı oldukları görülmüştür.

Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom (2004), How leadership influences student learning (Liderlik öğrenci öğrenmesini nasıl etkiler) adlı raporda Minnesota ve Toronto üniversitelerinden araştırmacılar öğrenci öğrenmesine ilişkin mevcut durumu açıklamaya çalışmakta ve eğitimcilere, politika yapıcılara ve başarılı okulları destekleyen tüm vatandaşlara öneriler sunmaktadır. Raporda "Başarılı liderliğin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkileri nelerdir? Liderliğin alanyazında görünen rekabetçi biçimleri nasıl bağdaştırılmalıdır? Çoğu durumda başarılı liderler tarafından kullanılan belirgin bir "temel" liderlik uygulaması biçimi var mı? Başarılı liderlik neyi gerektirir? Başarılı liderlik uygulamaları öğrenci öğrenmesini nasıl etkiler?" soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır. Raporun sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Birçok lider diğer insanlar üzerindeki etkisi ya da içinde bulundukları örgütsel yapının özellikleri yoluyla öğrenci öğrenmesine dolaylı olarak katkıda bulunur. Bu durum eğitim liderlerinin içinde bulundukları örgütsel yapıda en çok neye ve kime dikkat etmeleri

gerektiği konusunda çok etkili ipuçları sağlamaktadır. Raporda bu sonuçlara ek olarak liderlerin içinde bulundukları örgütsel yapının yüksek öncelikli taraflarını geliştirmek için neler yaptıkları konusunun daha fazla araştırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Marzano (2007), Art and science of teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction (Öğretme bilimi ve sanatı: Etkili öğretim için kapsamlı bir çerçeve) adlı kitabında sınıf öğretmeninin öğrenci başarısı üzerinde ne derecede etkili olduğu sorusunu yanıtlamaya çalışmıştır. Çalışmada öğretmen tarafından kullanılan öğretim stratejileri, öğretmen tarafından tasarlanan konu içeriği ve sınıf yönetimi teknikleri olmak üzere etkili pedagojinin birbiri ile bağlantılı üç boyutu ele alınmıştır. Hangi stratejilerin öğrenci öğrenmesi üzerinde olumlu etkisi olduğu hakkındaki araştırmaların önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin belirli bir öğrenci grubu ve her bir öğrenci için bireysel olarak etkili olacak öğretme stratejilerini kullanma becerilerinde yetkin olmalarının gerekliliği vurgulanarak etkili öğretimin hem sanat hem de bilim olarak ele alındığı belirtilmiştir.

Ambrose, Bridges, DiPetro, Lovett ve Norman (2010), How learning works: Seven Research - Based Principles for Smart Teaching (Öğrenme nasıl gerçekleşir: Akıllı öğretim için araştırma temelli yedi ilke) adlı kitapta özellikle yüksek öğretimde öğrenme bilimi alanında devam etmekte olan en son gelişmelerin eğitim uygulamaları üzerinde durulmuştur. Çalışmada öğretmenlerin ve akademisyenlerin öğretim uygulamalarında çılgınlık, ideoloji, bireysel tercihler, uzman görüşleri veya alışkanlıklarını temel almalarının etkili öğrenme için yeterli olmadığı belirtilerek öğretimde kanıt ve araştırma temelli teorilerin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda çalışma her biri öğrenme ve öğretim bilimi araştırma sonuçlarına dayanan yedi öğrenme ilkesi çerçevesinde ortaya konmuştur. Bu ilkeler öğrencilerin ön bilgileri, motivasyonu, gelişim seviyesi ile birlikte alıştırma, uygulama yapma, geri bildirim alma, ve kendi kendini yönlendiren öğrenen olma olanakları olarak incelenmiştir.

Galucci, Van Lare, Yoon ve Boatright (2010), Instructional coaching: Building Theory about the role and organizational support for professional learning (Öğretimsel koçluk: Mesleki öğrenme için örgütsel desteğin rolü hakkında teori kurma) adlı çalışmada Vygotsky alanı olarak adlandırılan sosyokültürel öğrenme teorisi üzerinden vaka incelemesi yaklaşımı ile çalışılmıştır. Çalışmada koçların öğrenmeleri ile ilgili soruları araştırmak için dört yıllık bir nicel durum çalışması iki şehir ve kırsalda bir olmak üzere üç okul bölgesinde bulunan dört yıllık bir nicel çalışmanın verileri yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre koçların öğretimi geliştirme girişimleri artış gösteren bir şekilde yaygındır. Bu durum çok iyi anlaşılamamış olmasına rağmen öğrenmenin sosyo kültürel süreç olarak inceliklerinin ve bu sürecin bireysel ve kollektif boyutları arasındaki ilişkinin önemli olduğunu göstermektedir. Çalışmada öğretimsel koçluk öğretmen gelişimi için bir destek olarak düşünülmektedir, ancak koçluğun mesleki öğrenme destek sistemimin bir parçası olduğunun bölge ve okul liderleri tarafından anlaşılması için araştırmaların gerekli olduğu belirtilmektedir.

Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma ve Geijsel (2011), How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices (Öğretim uygulamaları nasıl geliştirilir: Öğretmen motivasyonu, örgütsel etkenler ve liderlik uygulamaları) adlı nicel çalışmada dönüşümcü liderlik uygulamaları, okulun örgütsel şartları, öğretmen motivasyonu etkenleri ile öğretmen öğrenmesinin öğretim uygulamaları üzerindeki göreli etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hollanda'da bulunan 32 ilkokulda görev yapmakta olan 502 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin özellikle deneme ve yansıtma mesleki eğitimlerine katılımları öğretme uygulamalarının güçlü bir göstergesidir. Öğretmenlerin öz yeterlilik algısı öğretmen öğrenmesi ve öğretme uygulamalarını açıklayan en önemli motivasyonel etken olarak ortaya çıkmaktadır. Motivasyonel etkenler aynı zamanda okulun örgütsel şartları ve liderlik uygulamalarının öğretmen öğrenmesi ve öğretme uygulamaları üzerindeki etkisi konusunda

aracılık etmektedir. Sonuç olarak dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve motivasyonlarını harekete geçirdiği ve okulun örgütsel şartlarını geliştirdiği belirtilmektedir.

Whitaker (2012), What great teachers do differently: Seventeen things that matter most (Harika öğretmenler neyi farklı yaparlar: On yedi en önemli şey) adlı kitapta formal öğrenmenin ancak etkili öğretmenler ile mümkün olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada on yedi etkili öğretmen davranışı birer bölümde açıklanmıştır. İfade edilen bölümlerde genel olarak etkili öğretmenlerin olayları ve durumları öğrencilerinin bakış açılarıyla görebilme, öğrencileri ile empati yapabilme ve bir şey söylemek istediklerinde bunu doğrudan ifade etmek yerine tavırları ile ifade etme becerilerine sahip oldukları anlatılmıştır. Çalışmada etkili öğretmenlerin istedikleri etkiyi yaratabilmek adına herhangi bir duruma ne zaman ve nasıl dahil olmaları gerektiğini çok iyi bildikleri ifade edilmiştir. Bu doğrultuda verilen örnekler ile etkili öğretmenler ile etkili olmayan öğretmenler arasındaki farklar ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu noktada arada bir konumda olduğu, birçoğunun ise kendini geliştirmeye çalıştığı gözlemine yer verilmiştir.

Ferlazzo (2015), Building a community of self-motivated learners (Kendi kendini motive eden öğrenenler topluluğunu oluşturmak) adlı kitapta öğrenme için öncelikli olarak oluşturulması gereken motivasyon için gerekli olan sınıf ortamı incelenmektedir. Kitabın her bir bölümünde öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarında kullanabilecekleri ve öğrencilerin okul dışı hayatlarına transfer edebilecekleri öğrenme deneyimleri yaşayabilmelerini sağlayan araştırma temelli önerilere yer verilmiştir. Öğretmen tarafından sahneye konulacak olan bu önerilerin öğrenci öğrenmesi üzerinde uzun vadeli olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Çalışmada yer verilen araştırma ve önerilerin kapsamlı ve karmaşık pedagojik yaklaşım ve örnek ders planlarına göre öğrenci motivasyonu ve öğrenmesi noktasında daha etkili oldukları vurgulanmıştır.

Willison (2020), The models of engaged learning and teaching connecting sophisticated thinking from early childhood to PhD (Okul öncesi çocukluktan doktoraya kadar aktif öğrenme ve çok yönlü düşünceyi birbirine bağlamayı öğretme modelleri) adlı kitapta aktif öğrenme ve öğretme modelleri (MELT) yüz yıllık eğitim araştırmaları ile insanlığın yüz bin yıllık öğrenme ve çok yönlü düşünme becerisi harmanlanarak ortaya konmuştur. Kitapta açıklanan aktif öğrenme ve öğretme modelleri (MELT) ortak özellikleri paylaşan bir köken ile ortaya çıkan yeni bağlamlara uymak için zorunlu olarak gelişen modellerden oluşan bir bütün olarak ele alınmıştır. Çalışmada yer verildiği biçimiyle karmaşık düşünme becerisi bağlama bağlı değildir ancak en iyi biçimde öğrenme etkinliklerinin halihazırda açık olmayabileceği ancak farklı biçimlerde açıkça ortaya konduğu çeşitli bağlamlar içerisinde öğrenilebilir. Bu doğrultuda aktif öğrenme ve öğretme tekniklerinin (MELT) doğrudan öğretimi temel alan davranışçı ve keşfedici öğrenmeyi esas alan sosyal yapılandırmacı yaklaşımlar gibi farklı ve hatta kutuplaşmış biçimde birbirinden farklı olan eğitim felsefelerinin savunucusu olan kişiler arasında diyaloğu sağladığı ifade edilebilir. Çalışmada ele alınan aktif öğrenme ve öğretme tekniklerinin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini tasarlamaktan sorumlu olan öğretmenlerin bu rollerinin önemini derinlemesine anlamalarını ve birlikte çalıştıkları öğrenci grubunun öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmalarını sağlayabileceği ifade edilmektedir.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde “Araştırma Deseni”, “Araştırmanın Çalışma Grubu”, “Veri Toplama aracı”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Çözümlenmesi” ne yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Deseni

Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Belirtilen araştırma modelleri geçmişten bu yana var olan durumları mevcut bulunduğu biçimleriyle açıklamayı hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2003). “Tarama araştırma desenleri; araştırmacıların bir evrenin tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini açıklamak için bir örneklem grubuna veya evrenin bütünü üzerine tarama uygulaması yaparak bilgi topladığı nicel araştırma desenleridir” (Creswell, 2017, s. 481). Tarama araştırma desenlerinin tipik özellikleri “sabit desenlerde kullanılması, nispeten fazla sayıda bireyden standart bir formla az miktarda veri toplanması ve bilinen bir evreni temsil eden bireylerin örnekleme seçilmesi” şeklinde sıralanmıştır (Robson, 2017, s. 274).

Araştırmada tarama desenlerinden kesitsel araştırma deseni uygulanmıştır. Bu araştırma deseninde belirlenmiş bir süreç içerisinde veri toplanmaktadır (Creswell, 2017). Kesitsel tarama desenindeki bu araştırmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde yerine getirdiklerine ilişkin 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bursa ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan okul yöneticisi ve öğretmenlerin mevcut görüşleri incelenmiştir.

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde yerine getirdiklerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2017) nicel araştırmanın özelliklerini şöyle ifade etmiştir:

- Değişkenler arası ilişkileri veya genel eğilimleri betimleme yoluyla

araştırma problemini açıklama

- Cevaplanacak araştırma soruları önerme, araştırma problemini gerekçelendirme ve araştırmaya genel bir yön (amaç ifadesi araştırma soruları veya hipotezler) çizme yoluyla literatüre kilit bit rol verme
- Spesifik, dar, ölçülebilir ve gözlemlenebilir amaç ifadeleri, araştırma soruları ve hipotezler oluşturma
- Önceden hazırlanmış soruları ve yanıtları olan ölçüm araçları kullanarak çok sayıda insandan veri toplama
- İstatistiksel analizler kullanarak genel eğilimleri analiz etme, grupları karşılaştırma, değişkenleri ilişkilendirme ve sonuçları ilk tahminler ve önceki araştırmalarla karşılaştırarak yorumlama
- Araştırma raporunu standart, sağlam yapılar ve değerlendirme kriterleri kullanarak yazma, objektif ve ön yargılı olmayan bir yaklaşım içinde olma (Creswell, 2017, s. 16).

Araştırmada öğretimsel liderlik alanında yapılan araştırma ve kaynaklar incelenerek uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilen ve geçerlik- güvenirlik testine tabi tutularak araştırma için uygunluğu kabul edilen bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı iki bölümden meydana gelmektedir. İlk bölümde katılımcılar ile ilgili kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin öğretimsel liderlikle ilgili rollerini gerçekleştirme düzeyini ölçmeyi hedefleyen ifadeler yer almaktadır. Araştırma için geliştirilmiş olan ölçek evreni temsil eden örneklem grubuna uygulanmıştır.

3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın evreni ve örneklemine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.2.1.Araştırmanın evreni. Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılı

içerisinde Bursa ili merkez ilçeleri olan Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım'da Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 5188 ilkokul, 5516 ortaokul ve 6308 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Evrenin toplamında 17012 öğretmen bulunmaktadır. Evrene ilişkin veriler Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü resmi internet sitesinden elde edilmiştir. Tablo 9'da araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen sayı ve oranları görülmektedir.

Tablo 9

Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğretmen Sayı ve Oranları

İlçe/Okul Türü	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nilüfer	1072	21	1460	24	1623	26	4155	24,4
Osmangazi	2187	42	2182	40	2929	46	7298	42,9
Yıldırım	1929	37	1874	34	1756	28	5559	32,9
Toplam	5188	31	5516	32	6308	36	17012	

3.2.2.Araştırmanın örneklemi. Bursa İli Merkez İlçeleri olan Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım'da bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmen sayısının oluşturduğu evrenin büyük olması sebebiyle bu evrende çalışmak yerine örneklem alma yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün tespit edilmesinde Krejcie ve Morgan'ın (1970) evrenden çekilecek örneklem miktarı tablosundan yararlanılmıştır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı oranlı örnekleme kullanılmıştır. Büyüköztürk' e (2012) göre belirtilen örnekleme biçiminde örneklemin, evrendeki alt grupları evrendeki büyüklükleri oranında temsil etmesi amaçlanmaktadır "Alt evrenlerden birim çekme işlemi basit yansız örnekleme ile gerçekleştirilir" (Büyüköztürk Ş. , 2012, s. 8).

Buna göre araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bursa İl Milli

Eğitim Müdürlüğü Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım merkez ilçelerinde bulunan 30 ilkokul, 18 ortaokul, 23 lise olmak üzere 72 resmi okulda görev yapmakta olan 394 öğretmen oluşturmaktadır. Bu nedenle belirtilen evrendeki öğretim kademelerine göre öğretmen sayıları dikkate alınarak örneklem grubu oluşturulmuştur. Tabakalı oranlı örnekleme göre hesaplanan örneklem sayıları Tablo 10'da verilmiştir. Bu okullarda çalışan öğretmenlere dijital ortamda ulaşılmış, 01.03.2021- 15.05.2021 tarihleri arasında dijital ortamda uygulanan ölçme aracına 394 öğretmen yanıt vermiştir.

Tablo 10

Tabakalı Oranlı Örnekleme Göre Araştırmanın Örneklem Dağılımı

İlçe/Okul Türü	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nilüfer	28	21	30	24	38	26	96	24,4
Osmangazi	53	42	50	40	66	46	169	42,9
Yıldırım	45	37	44	34	40	28	129	32,9
Toplam	126	32	124	31,5	144	36,5	394	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, çalıştıkları kurum, görev, branş ve kıdeme göre dağılımlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir. Katılımcıların soruları içtenlikle yanıtlamaları için uygulanan ölçme aracında isimlerini belirtmeleri istenmemiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	**n**	**%**
Kadın	235	59,6
Erkek	159	40,4

Toplam	**394**	**100**

Tablo 11'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları görülmektedir. Buna göre, katılımcıların 235'i (%59,6) kadın, 159'u (%40,4) ise erkektir.

Tablo 12'de araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	**n**	**%**
Ön Lisans	16	4,1
Lisans	324	83,2
Yüksek Lisans	49	12,4
Doktora	1	0,3
Toplam	**394**	**100**

Tablo 12'ye göre, katılımcıların 16'sı (% 4,1) ön lisans, 328'si (%83,2) lisans, 49'u (%12,4) yüksek lisans ve 1'i (% 0,3) doktora mezunudur.

Tablo 13'te araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre Dağılımları

Çalışılan Kurum	**n**	**%**
İlkokul	126	32
Ortaokul	124	31,5
Lise	144	36,5
Toplam	**394**	**100**

Tablo 13’ e göre, katılımcıların 126’sı(%32) ilkokulda, 124’ü (%31,5) ortaokulda ve 144’ü (%36,5) lisede görev yapmaktadır.

Tablo 14’te araştırmaya katılan öğretmenlerin görev durumuna göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Görev Durumlarına Göre Dağılımları

Görev	**n**	**%**
Öğretmen	321	81,5
Müdür Yardımcısı	36	9,1
Okul Müdürü	37	9,4
Toplam	**394**	**100**

Tablo 14’ te göre, katılımcıların 321’i (%81,5) öğretmen, 36’sı (%9,1) müdür yardımcısı ve 37’si (%9,4) ise okul müdürü olarak görev yapmaktadır.

Tablo 15’te araştırmaya katılan öğretmenlerin branş durumuna göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Branş	**n**	**%**
Sınıf Öğretmeni	113	28,7
Sosyal Bilimler	99	25,1
Fen Bilimleri	83	21,1
Yabancı Dil	35	8,9
Uygulamalı Dersler	54	13,7
Rehberlik	10	2,5
Toplam	**394**	**100**

Tablo 15' e göre, katılımcıların 113'ü (%28,7) sınıf öğretmeni, 99'u (%25,1) sosyal bilimler, 83'ü (%21,1) fen bilimleri, 35'i (%8,9) yabancıl dil, 54'ü (%13,7) uygulamalı dersler ve 10'u (%2,5) ise rehberlik öğretmeni grubunda yer almaktadır.

Tablo 16'da araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem durumuna göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımları

Kıdem	**n**	**%**
5 yıldan az	31	7,9
6-10 yıl	45	11,4
11-15 yıl	75	19
16-20 yıl	59	15
21-25 yıl	86	21,8
25 +	98	24,9
Toplam	**394**	**100**

Tablo 16' ya göre, katılımcıların 31'i (%7,9) 5 yıldan az, 45'i (%11,4) 6-10 yıl, 75'i (%19) 11-15 yıl, 59'u (%15) 16-20 yıl, 86'sı (%21,8) 21-25 yıl ve 98'i (%24,9) ise 25 yıl üstü kıdem diliminde yer almaktadır.

3.3.Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, öğretimsel liderlik alanında yapılan araştırma ve kaynaklar incelenerek uzman görüşlerine dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik testine tabi tutularak araştırma için uygunluğu kabul edilen Öğretmenler için Öğretimsel Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin öğretimsel liderlikle ilgili rollerini gerçekleştirme düzeyini ölçmeyi hedefleyen

ifadeler yer almaktadır. Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamalar halinde aşağıda sunulmuştur.

"1. Geliştirilecek ölçeğin amacının belirlenmesi,"

"2. Ölçülmek istenen yapının tanımlanması,"

"3. Ölçülmek istenen yapıyı ölçeceği düşünülen maddelerin yazılması,"

"4. Ölçek ifadelerin uygunluğuna dair uzman görüşüne başvurulması,"

"5. Formunun uygulanması,"

"6. Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi,"

"7. Ölçeğin amacına en uygun maddelerin seçilmesi,"

"8. Gerekli son düzenlemeler yapılarak ölçeğe son halinin verilmesi olarak belirlenmiştir." (Erkuş, 2014)

Bu çalışmada farklı öğretimsel liderlik teorilerinin sentezlenmesi yoluyla (Hallinger ve Murphy, 1985; Murphy, 1990; Weber, 1996) öğretimsel liderlik, öğretmen davranışları açısından incelenmiş, "Öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeği" geliştirilmiştir. Veri toplama aracı geliştirirken ilk aşamada öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğretmenlerin öğretimsel liderlikle ilgili rollerini gerçekleştirme düzeyini ölçmeyi hedefleyen bir "madde havuzu'' oluşturulmuştur.

Literatür taraması, ilgili araştırmaların incelenmesi (Hallinger ve Murphy, 1985; Murphy, 1990; Weber, 1996; Buyrukçu, 2007; Coşar, 2010; Erol, 2012; Aygün, 2014; Jita ve Mokhele, 2013; Yaşar, 2016; Şayan, 2018; Özakdağ, 2019) ve eğitim yönetimi alanında çalışan uzman görüşlerine başvurulması sonucu 73 maddelik ölçek taslağı oluşturulmuştur. Taslağın öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini ölçüp ölçmediğini görebilmek için evrenden alınan bir grupta pilot çalışma uygulaması yapılmasına karar verilmiştir.

Hazırlanmış olan ölçek, pilot çalışma uygulaması için Bursa ili Osmangazi ilçesinde

öğretmen ve okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan 134 kişiye uygulanmıştır. Yaşlıoğlu ’nun 2017 yılında yayınlamış olduğu makaleye göre “faktör analizi için en küçük örneklem sayısının 50 olması gerektiği” belirtilmektedir. Faktör analizi için gerekli olan örneklem büyüklüğünün pilot uygulama için yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Tablo 17’de pilot uygulama sonucu “Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik” Teorik Ölçek İfadelerinin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları görülmektedir. Elde sonuca göre soruların anlaşılır olduğu belirlenmiş, ölçek yapısı oluşturulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Teorik Ölçek İfadelerinin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik	**n**	**Ort.**	**SS**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
s1	137	3,98	1,01	-1,040	,953
s2	137	2,80	1,36	,130	-1,159
s3	137	3,75	1,26	-,649	-,670
s4	137	3,55	1,14	-,597	-,352
s5	137	4,01	1,09	-1,063	,468
s6	137	4,07	,97	-,824	-,110
s7	137	3,75	1,17	-,682	-,474
s8	137	3,83	1,13	-,859	,048
s9	137	2,93	1,24	-,110	-,933
s10	137	4,10	1,00	-1,009	,355
s11	137	3,82	1,16	-,629	-,582
s12	137	3,06	1,35	-,161	-1,137
s13	137	4,16	,87	-,935	,651
s14	137	4,22	,91	-1,294	1,675
s15	137	3,98	1,05	-,875	,043
s16	137	4,06	,97	-,759	-,210
s17	137	4,18	,89	-1,123	1,301
s18	137	4,10	,93	-1,108	1,105
s19	137	3,96	1,11	-1,081	,513
s20	137	4,35	,84	-1,427	1,090
s21	137	4,54	4,43	-1,015	1,393
s22	137	3,93	,99	-,775	,232
s23	137	3,96	,98	-,638	-,591
s24	137	3,78	,96	-,456	-,681
s25	137	3,93	1,01	-,716	-,176
s26	137	3,88	1,00	-,654	,007
s27	137	3,72	1,01	-,563	-,008
s28	137	4,04	,88	-,608	-,390
s29	137	3,95	1,05	-,934	,458
s30	137	3,73	1,14	-,658	-,276
s31	137	4,28	,92	-1,474	2,073
s32	137	3,82	1,11	-,931	,368
s33	137	4,28	,78	-,928	,460

s34	137	4,43	,80	-1,546	1,552
s35	137	3,99	,94	-,519	-,744
s36	137	4,20	4,49	1,792	1,958
s37	137	4,10	,89	-,831	,594
s38	137	4,22	,79	-,773	,054
s39	137	4,59	4,44	-1,896	1,619
s40	137	4,55	,79	-1,895	1,544
s41	137	4,45	,95	-1,918	1,294
s42	137	4,51	,78	-1,656	1,756
s43	137	4,36	,84	-1,138	,454
s44	137	4,17	,90	-,961	,520
s45	137	4,23	,83	-1,004	,552
s46	137	4,31	,85	-1,213	1,256
s47	137	4,04	,97	-1,121	1,275
s48	137	4,35	,82	-1,138	,627
s49	137	4,69	4,41	-1,045	1,854
s50	137	3,94	,91	-,764	,477
s51	137	4,10	,92	-1,074	1,072
s52	137	3,85	,93	-,577	,069
s53	137	4,12	,84	-,699	,268
s54	137	4,12	,85	-,884	,739
s55	137	4,42	,78	-1,352	1,459
s56	137	4,43	4,44	-1,006	1,200
s57	137	3,99	,87	-,641	-,168
s58	137	3,93	1,03	-,744	,093
s59	137	3,98	1,00	-,816	,252
s60	137	3,75	1,09	-,735	-,023
s61	137	3,86	,96	-,537	-,368
s62	137	4,29	,85	-,965	,044
s63	137	4,13	,87	-,798	-,042
s64	137	4,36	3,61	-1,602	1,125
s65	137	4,09	,91	-,951	,775
s66	137	4,00	,93	-,776	,097
s67	137	4,00	,90	-,923	,903
s68	137	4,20	,93	-1,248	1,332
s69	137	3,84	1,02	-,632	-,171
s70	137	3,98	1,05	-,698	-,407
s71	137	3,87	,97	-,619	-,091
s72	137	3,92	,98	-,746	,055
s73	137	4,04	,97	-,867	,279

"Açımlayıcı (keşfedici) faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenebilmektedir. KMO değeri, örneklem korelasyonun güvenirliğini sağlayacak kadar büyük olmasını belirlemek için kullanılmakta ve 1'e yaklaşan değerler örneklem korelasyonun uygunluğu, 0.5'in altındaki değer ise kabul edilemez olduğunu göstermektedir. Barlett Sphericity testinin ise anlamlılık değerinin 0,05 den küçük olması gerekmektedir." (Çakır, 2014; s.5) . Ayrıca ölçek ifadelerinin tek değişkenli normallik varsayımını sağlaması gerekmekte olup tek değişkenli normallik varsayımı, çarpıklık ve

basıklık katsayılarına bakılarak değerlendirilmiştir. "Öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçek ifadelerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,50 ve -1,50 değerleri arasında olması değişkenlerin tek değişkenli normallik varsayımına uyum gösterdiğini ifade etmektedir" (Tabachnick ve Fidell, 2013) . George ve Mallery (2010) tarafından yapılan çalışmada çarpıklık ve basıklık katsayılarının sınır değerlerinin daha geniş olduğunu ve +2,00 ile -2,00 arasında kabul gördüğü ifade edilmiştir. Sonuç olarak ölçek ifadelerinin tamamının belirtilen aralıklarda olduğu, aşırı uç değerlerin olmadığı ve tek değişkenli normallik varsayımını sağladığı tespit edilmiştir (Tablo 17).

Araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi ve madde-toplam korelasyonları, güvenirlik çalışmaları kapsamında ise iç tutarlılık ve test-tekrar test teknikleri kullanılmıştır. Uygulama sonucundaki hesaplamada; ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı α= 0,941 olarak hesaplanmıştır. Hazırlanması sürecinde 73 maddeden oluşturulan ölçeğin madde faktör yük değerlerindeki yetersizlik nedeniyle alan uzmanlarından alınan geri bildirimlere bağlı olarak bazı maddeleri çıkarılarak madde sayısı 59 olarak belirlenmiştir.

"Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeği" içindeki sorulara verilen yanıtlar sonucunda ulaşılan verilere uygulanan temel bileşenler analizine göre, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu (KMO = 0,973) ve Barlett Sphericity testinin de anlamlı olduğu (X2=14954,371; p < 0,001) anlaşılmıştır (Çakır, 2014; s.5). Bu sonuçlar doğrultusunda Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeğine uygulanan Açımlayıcı Faktör Analizinin sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenler İçin Öğretimsel Liiderlik Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları

Maddeler	F. Yükü	Öz Değer	Faktörler
1. Kazanımları (amaç ve hedefleri) öğrencilerin akademik hazır bulunuşluk düzeylerine göre seçip belirlemektedirler.	,556	3,161	

2. Dersin kazanımlarının (amaç ve hedeflerinin) belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerine yer vermektedirler.	,867		
3. Kazanımların (amaç ve hedeflerin) belirlenmesi sürecinde zümre 1leri ile birlikte karar vermektedirler.	,515		Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi Varyans: % 4,580
4. Dersin kazanımlarının hazırlanması sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ait verileri kullanmaktadırlar. (notlar, gözlemler, raporlar vb.)	,609		
5. Dersin kazanımları için zaman çizelgesi hazırlamaktadırlar.	,635		
6. Belirlenen akademik kazanımları öğrencilerin anlayacağı biçimde düzenlemektedirler.	,695		
7. Ders kazanımlarının eğitimin ve okulun misyon ve vizyonuna hizmet edecek biçimde belirlenmesine dikkat etmektedirler.	,588		
9. Dersin kazanımları hakkında öğrenci velilerini bilgilendirmektedirler.	,703		
11. Dersin kazanımlarını okul yönetimine rapor halinde sunmaktadırlar.	,712	1,862	Kazanımların Paylaşılması Öğrenme-Varyans: % 1,194
12. Dersin kazanımlarını görselleştirip sınıfta tüm öğrencilerin görebileceği şekilde zamanında ve açık olarak öğrencilere bildirmektedirler. (Sınıf panosunda yer almasını sağlamaktadırlar.)	,674		
13. Öğrenci motivasyonunun sağlanması için gerekli çabayı göstermektedirler (öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirme).	,708		
14. Dersin kazanım/larına uygun araç ve gereci seçip belirlemektedirler.	,772		
15. Kazanım/lara uygun araç ve gereçlerden öğrenciler tarafından yapılacak olanları belirlemektedirler.	,738		
16. Kazanım/lara uygun hazır araç ve gerecin zamanında sağlanması konusunda önlem almaktadırlar.	,743		
17. Ders süresinin kazanımlara göre etkili olarak kullanılmasını sağlamaktadırlar.	,719		
18. Öğrencilerin ders ve dinleme sürelerini etkili kullanmaları için önlemler almaktadırlar.	,736		
19. Öğrencilerin oturma düzenini kazanımların niteliklerine göre (öğrenme taksonomisine göre) belirlemektedirler.	,695		
21. Yöntem, teknik ve stratejileri kazanımlara uygun biçimde belirlemekte ve kullanmaktadırlar.	,755		
22. Ders sonu değerlendirmeye ayrılacak zamanı belirlemektedirler.	,708		
23. Öğrencilerin çaba ve akademik performanslarını öncelikli olarak öğrencilerle paylaşmaktadırlar.	,763		
24. Öğrencilerin derse yönelik beklentilerinin dersin kazanımlarıyla örtüşüp örtüşmediğini belirlemekte ve değerlendirmektedirler.	,746	9,072	Öğrenme-Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi Varyans: % 18,208
25. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin elde ettikleri akademik başarılarını veliler ile paylaşmaktadırlar.	,583		
26. Öğrenme-öğretme sürecinde ilgili kazanımlar için ne kadar süre harcamaları gerektiği konusunda öğrencileri bilgilendirmekte ve süreci izlemektedirler.	,720		
27. Dersin kazanımlarını diğer derslerin kazanımları ile koordineli bir biçimde yürütülmesini sağlamaktadırlar.	,747		
28. Derste kullanılacak öğretim materyallerinin, yöntem ve tekniklerin seçiminde ve belirlenmesinde zümre 1lerinin görüşlerini dikkate almaktadırlar.	,759		
29. Sınıfta öğrenme-öğretme sürecini kesintiye uğratacak gürültü ve sesli bildirimlerin ders süresince yapılmaması konusunda okul yönetimine tavsiyede bulunmaktadırlar.	,668		
30. Sınıftaki öğrenme-öğretme süreci boyunca öğrencilerin okul yönetimi rehberlik servisi, veliler ve diğer öğretmenler tarafından istenmesi ve sınıftan çıkarılmasını önlemektedirler.	,571		
31. Derse geç gelen ve devamsızlık yapan öğrencileri olumlu yönde uyarmaktadırlar.	,673		
32. Zorlanan veya devamsızlık nedeniyle başarısız olan öğrenciler için ek çalışmalar düzenlemektedirler.	,648		
33. Yeni beceri ve kavramları öğrenmeleri için öğrencileri teşvik etmektedirler.	,761		
34. Öğrenme- öğretme sürecinde öğrencilerin sınıftaki çabalarını gözlemlemektedirler.	,459	5,046	Öğretimi Uygulama-
36. Dersin kazanımlarının üzerine çıkabilecek öğrenciler için üst düzey etkinlikler düzenlemektedirler.	,600		

37. Yeni bir üniteye başlandığında öğrencileri dersin akademik beklentileri konusunda bilgilendirmektedirler.	,648		İzleme-Yönlendirme Varyans: % 8,585
39. Proje yaptırma, ödevlendirme, ödüllendirme gibi uygulamalara yer vermektedirler.	,582		
40. Üst düzey akademik başarı ve olumlu davranış gösteren öğrencileri onurlandırıcı söylemlere yer vermekte, tören ve toplantılarda yer almalarını ve takdir, teşekkür gibi onurlandırıcı belgelerle ödüllendirilmelerini sağlamaktadırlar.	,665		
42. Öğrencileri gerçekleştirdikleri proje ya da ürünleri konusunda sınıf içinde övücü sözlerle onurlandırmaktadırlar.	,756		
43. Ders sonu değerlendirmesini uygun araç ve yöntemler ile tüm öğrencilerin katılacağı biçimde yapmaktadırlar.	,799		
44. 1-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-materyal etkileşiminin gözlenmesine dikkat etmektedirler.	,584		
45. Uygulanacak ölçme araç ve yöntemlerini dersin kazanımlarına uygun olarak belirlemektedirler.	,788		
46. Öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemektedirler.	,790		
48. Sınav ve gözlem sonuçlarını öğrencilere zamanında bildirmektedirler.	,674		
50. Akademik geliştirme çalışmaları yapmaktadırlar.	,700		
51. Ders etkinliklerini düzenlerken öğrencilerin daha önceki sınav değerlendirmelerindeki sonuçlarını göz önünde bulundurmaktadırlar.	,762		
52. Öğretim programının eksik, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla sınav sonuçlarını zümre 1leri ile birlikte değerlendirmektedirler.	,678		
53. Öğrencilerin akademik gelişimleri ve sınav sonuçlarını okul yöneticileri ve veliler ile paylaşmaktadırlar.	,661		
55. Öğrencilerin hazırlamış oldukları proje ve ödevlere ilişkin değerlendirmelerini doğru, yanlış ve eksiklerini çalışmalar üzerinde yazılı olarak belirterek kendilerine zamanında duyurmaktadırlar.	,737		
56. Öğrencilerin bireysel performansları ile sınıfın genel performansı arasındaki ilişkileri yorumlamaktadırlar.	,779		
57. Sınav sonuçlarına dayalı olarak düzeltme ve geliştirme etkinlikleri düzenlemektedirler.	,800		
58. Sınav sonuçlarına göre akademik desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için destekleyici etkinlikler düzenlemektedirler.	,747		Ölçme-Değerlendirme-Düzenleme ve Geliştirme Varyans: % 42,453
60. Öğrencilerin akademik başarılarını gözlemeye yönelik gözlem araç ve takvimini hazırlamaktadırlar.	,757	23,774	
63. Öğrencilerin daha üst düzeyde başarı göstermelerini sağlayacak sorumluluklar verip, etkinliklere yönlendirmektedirler.	,769		
65. Öğrencilerin yeteneklerine göre akademik başarılarına katkıda bulunacak, onları teşvik edecek ve geliştirecek ders dış etkinlikler düzenlemekte ve öğrencileri bu etkinliklere yönlendirmektedirler.	,751		
66. Öğrencilere akademik kazanımlarını değerlendirebilecekleri becerilerin kazandırılmasını (değerlendirme araçlarının kullanılması) sağlamaktadırlar.	,777		
67. Öğrencilere akademik kazanımlarını değerlendirebilecekleri fırsatlar yaratmaktadırlar.	,767		
68. Ders içi etkinliklerde ve değerlendirme sürecinde aktif olarak yer almaktadırlar.	,779		
69. Öğrencilerin akademik başarılarının üst düzeye çıkarılması için yavaş ve hızlı öğrenen öğrenciler için yeni araç-gereç, yöntem-teknik, stratejileri araştırmakta ve kullanmaktadırlar.	,773		
70. Öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında farklı öğrenme ve öğretme strateji, teknik, yöntemleri araştırmakta ve kullanmaktadırlar.	,807		
71. Öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında değerlendirme araç ve yöntemlerini araştırmakta ve kullanmaktadırlar.	,789		
73. Öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirecek etkinlikleri düzenlemekte ve öğrencilere liderlik fırsatı vermektedirler.	,784		
Toplam varyans: % 75,020; KMO: ,973; x^2:14954,371 s.d.:990, p<.001			

Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeğinde yer alan sorulara ait verilere uygulanan AFA analizinde özdeğeri 1,00'in üzerinde olan faktörler, ortak varyans yükü 0,50'nin üzerinde olan maddeler ve maddelerin faktör yükleri 0,45'in üstünde olup ve bir maddenin birden çok alt faktöre yüklediği faktör yükler arasındaki fark 0.1 üstünde olan maddeler analize dahil edilmiştir. Bu analizde ortak varyans yükü 0.50'nin altında ifade olmadığı belirlenmiştir. Sonrasında bir maddenin birden çok alt faktöre yüklediği faktör yükler arasındaki fark 0.1 üstünde olan ve maddelerin faktör yükleri 0,45'in altında olan maddeler (Tablo 18) analiz dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 59 madde 5 faktör altında toplanmış ve toplam varyansın % 75,020'sini açıklamıştır. Konu ile ilgili yapılan önceki çalışmalar dikkate alındığında, öğretmenler için öğretimsel liderlik alt boyutları "Ölçme-Değerlendirme-Düzenleme ve Geliştirme", "Öğretimi Uygulama-İzleme-Yönlendirme", "Öğrenme-Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi", "Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi" ve "Kazanımların Paylaşılması" olarak adlandırılmıştır. Tablo 19'da faktör yük değerlerindeki yetersizlik nedeniyle analiz dışı bırakılan maddelere yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeği Pilot Uygulama Sonrası Analiz Dışı Bırakılan İfadeler

Maddeler
8. Dersin kazanımlarını zamanında ve açık olarak öğrencilere bildirmektedirler.
10. Dersin belirlenen akademik kazanımlarını zümre öğretmenleri ile paylaşmaktadırlar.
20. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin çabalarını- performanslarını gözlemlemektedirler.
35. Sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinde sorun yaşayan öğrenciler ile birebir ilgilenmektedirler.
38. Dersin kazanımlarını sağlamak amacıyla öğrenme stratejilerinden yararlanmaktadırlar.
41. Üst düzey akademik başarı ve olumlu davranış gösteren öğrencilerin tören ve toplantılarda yer almalarını sağlamakta, onurlandırıcı belge ve söylemlere yer vermektedirler.
47. Kazanımlara uygun soru ve analiz tekniklerini belirlemektedirler.
49. Öğrenci ve sınıf başarısını yorumlamaktadırlar.
54. Öğrencilerin akademik gelişimlerinin değerlendirilmesinde sınav sonuçlarını dikkate almaktadırlar.
59. Öğrencilerin derste gösterdikleri başarılarını duyurmakta, belgelerle ödüllendirip sınıf ve okul panosunda ilan etmektedirler..
61. Sınav ve gözlem sonuçlarını zümre öğretmenleri ile paylaşmaktadırlar.
62. Öğrencilerin hazırlamış oldukları proje ve ödevleri zamanında değerlendirip, doğru, eksik ve yanlışları ödevler üzerinde göstermektedirler.

64. Öğrencileri dersin kazanım ve hedeflerine hizmet edecek ders dışı etkinliklere yönlendirmektedirler.
72. Öğrencileri akademik başarılarına katkıda bulunacak ders dışı etkinliklere yeteneklerine göre yönlendirmektedirler.

"DFA, daha önceden açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiş faktörler arasında yeterli düzeyde ilişkinin olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını sınamaktadır" (Özdamar, 2004). Kullanılan ölçek yapıları yapılan analizler ile geçerliliği ve güvenirliği kanıtlanmış ve sonrasında doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Ölçek yapısı için DFA yapılmış olup Akgün, Büyüköztürk, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından kabul edilen uyum indeksleri sınır değerleri araştırmada temel alınmıştır. Tablo 20' de Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik uyum indeks değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Uyum İndeks Değerleri

	İlişkisiz	Çok Faktörlü Model	Sınır Değerler
$x^2/_{sd}$	2,590	2,367	≤5
GFI	,778	,802	
CFI	,898	,913	≥0,80
NFI	,845	,859	
RMSEA	,064	,049	≤0.05

İlişkisiz modele uygulanan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen uyum indeks değerleri $x^2/_{sd} = 2{,}590$, GFI=0.778, CFI=0.898, NFI=0.845, RMSEA=0.064'dür. Tablo 20'de belirtilen uyum indeksleri sınır değerlerine göre iyi uyum indeks değerlerine sahip olmadığı belirlenmiştir. Modifikasyon indeks değerleri incelendiğinde; hata kovaryans değerleri arasındaki ilişkinin dikkate alınmasının gerekli olduğuna karar verilmiştir. Bu sonuca göre "madde çiftleri aynı gizil değişken altında yer aldığı ve anlamca birbirine yakın olduğu" değerlendirilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2004). Söz konusu maddeler arasındaki hatalar kovaryanslarla ilişkilendirildekten sonra oluşturulan model DFA ile

sınandığında elde edilen uyum indeks değerleri $^{x^2}/_{sd} = 2{,}367$, GFI=0.802, CFI=0.913, NFI=0.859, RMSEA=0.049'dur. Büyüköztürk ve diğerlerinin (2004) yapmış olduğu araştırmaya göre beş faktörlü yapıdan ve 59 maddeden oluşan ölçüm modeli için gözlenen değişkenlerin, örtük değişkenleri yeterli düzeyde temsil ettiği görülmektedir.

Bu verilere göre ölçeğin bu araştırma için uygulanabilir olduğu kanaatine varılmıştır. Pilot uygulama ile teorik ölçek yapısı oluşturulmuş ve ifadelerin madde numaraları güncellenerek 394 kişilik örneklem grubuna uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin "kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi" (1.-7. madde), "kazanımların paylaşılması" (8.-10. madde), "öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi" (11.-30. madde), " öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme" (31.-38. madde) ve "ölçme-değerlendirme-düzeltme ve geliştirme" (39.-59. madde) olarak beş bölümden oluştuğu belirlenmiştir. Tablo 21'de araştırmada uygulanan "Öğretmenler için Öğretimsel Liderlik Ölçeği"nin pilot uygulama ve faktör analizi sonucu belirlenen alt boyutlarına ait madde dağılımı verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ve İlgili Maddeler

Öğretmenler için Öğretimsel Liderlik Alt Boyutu	**İfadeler**
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	1.-7. maddeler
Kazanımların Paylaşılması	8.-10. maddeler
Öğrenme-Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	11.-30. maddeler
Öğretimi Uygulama-İzleme-Yönlendirme	31.-38. maddeler
Ölçme-Değerlendirme-Düzeltme ve Geliştirme	39.-59. maddeler

Çalışmanın bu noktasında; veri toplama vasıtası olarak tercih edilen öğretmenler için öğretimsel liderlik ifadeleri toplamda 59 maddeden oluşmakta olup ölçeklere verilen cevaplara göre güvenirlik analizi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir. Güvenilirlikle ilgili

katsayının değerlendirme ölçütleri aşağıda yer almaktadır;

"0.00 < α< 0.40 aralığında ise güvenilir değil"

"0.40 < α< 0.60 aralığında ise düşük güvenilirlikte."

"0.60 < α< 0.80 aralığında ise oldukça güvenilir."

"0.80 < α< 1.00 aralığında ise yüksek derecede güvenilir" (Özdamar, 1999, s. 513) .

Bu tez çalışması için hazırlanan ölçme aracı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 394 öğretmene uygulanmış olup elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları Tablo 22' de verilmiştir.

Tablo 22

Ölçme Aracına Ait Güvenilirlik Analizi Bulguları

Ölçekler	**Cronbach's Alpha**	**Madde Sayısı**
Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik	,981	59
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	,869	7
Kazanımların Paylaşılması	,694	3
Öğrenme-Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	,955	20
Öğretimi Uygulama-İzleme-Yönlendirme	,919	8
Ölçme-Değerlendirme-Düzenleme ve Geliştirme	,969	21

Öğretmenler için öğretimsel liderlik α= 0,981, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi 0,869, kazanımların paylaşılması α= 0,694, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi α= 0,955, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme α= 0,919 ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme α= 0,969 olduğu görülmektedir. Bu değerler; ölçeğin güvenilir olduğunu ve analizde kullanılmasında bir engelin olmadığını göstermektedir (Özdamar, 1999, s. 513).

Yukarıda değinilen analizler sonucunda, geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen veri toplama aracı, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ilişkin kişisel

bilgiler, İkinci bölümde ise öğretmenlerin öğretimsel liderlikle ilgili rollerini gerçekleştirme düzeyini ölçmeyi hedefleyen toplam 59 ifade yer almaktadır. Her madde; (5) Kesinlikle katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (2) Katılmıyorum ile (1) Kesinlikle katılmıyorum arasında değişen, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir.

Olumlu ifadelere ilişkin yanıtlara "Kesinlikle katılıyorum''dan "Kesinlikle katılmıyorum''a doğru ve 1'den 5'e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığının hesaplanmasında (5-1=4) (4/5= .80) katsayı esas alındığında; ağırlıklı aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı tablo 16'da oluşturulmuştur.

Analizlerde ise her bir bölümün ilgili maddelerden aldığı toplam puan ve aritmetik ortalama değerleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretimsel liderlikle ilgili rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama puanı madde sayısına bölünerek elde edilen değere göre görüş düzeyi "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kısmen katılıyorum", "Katılıyorum" veya "Kesinlikle katılıyorum" olarak açıklanmıştır. Tablo 23' te dereceleme ölçeği puan aralıklarına yer verilmiştir.

Tablo 23

Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları

Ölçekte Kullanılan Derecelendirme	**Puan Aralıkları**	**Derecelendirme Aralıkları**
1	00-1.80 arası	Kesinlikle katılmıyorum
2	1.81-2.60 arası	Katılmıyorum
3	2.61-3.40 arası	Kısmen katılıyorum
4	3.41-4.20 arası	Katılıyorum
5	4.21-5.00 arası	Kesinlikle katılıyorum

3.4.Veri Toplama Süreci

Öncelikle Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik kurulunun onayına başvurulmuş, araştırmada kullanılacak ölçme aracının uygulanabilirliğine ilişkin ilgili kurulun yazılı izni alınmıştır (Ek 2). Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda gerçekleştirileceği için "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi" doğrultusunda bakanlıkça belirtilen internet adresi üzerinden ön başvuru yapılmış, çalışma grubunda olması planlanan okulların bağlı bulunduğu Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla başvurulmuş ve yazılı izin alınmıştır (Ek 3).

Araştırmadaki katılımcılar öğretmenler ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracının uygulanması için okul müdürlüklerine telefon ve e-mail yoluyla ulaşılmıştır. Okul müdürlüklerinin öğretmenleri araştırma hakkında bilgilendirmesi sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan "Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeği" (Ek 1), okul müdürlükleri tarafından akıllı cep telefonu iletişim uygulamaları ve elektronik posta yoluyla "Google Forms" formatında öğretmenlere ulaştırılmıştır. Katılımcılara, kendilerine ulaşan ölçme aracı yoluyla araştırmaya katılımın isteğe bağlı olduğu, verilen yanıtların hiç kimse ile paylaşılmayacağı ve verilerin sadece araştırmada kullanılacağı belirtilerek araştırmanın gizliliği ve güvenirliği konusunda güven verilmiştir. Öğretmenler kendilerine ulaşan ölçme aracını gönüllülük esasına göre cep telefonu ya da bilgisayar ortamında tamamlamışlardır.

3.5.Verilerin Çözümlenmesi

Ölçek toplama sürecinde toplam 400 ölçek toplanmış fakat bu ölçeklerden 6 tanesi eksik veya yanlış doldurulmaları nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir. Değerlendirmeye alınan 394 ölçekten toplanan verilerin analizinde SPSS 26 programı kullanılmış ve sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Veriler SPSS 26 programına girilerek analizleri de bu

programla sağlanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt aranırken farklı istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Veri çözümlemesinde kullanılacak doğru istatistiki yöntemleri belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Normallik testi olarak Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Tablo 24'te Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 24

Ölçek Alt Bölümlerinin Kolmogorov-Smirnov ve Saphiro-Wilk Değerleri

Ölçekler	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	İstatistik	**Sd**	**F**	**İstatistik**	**Sd**	**F**
Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik	,098	394	,000	,945	394	,000
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	,084	394	,000	,961	394	,000
Kazanımların Paylaşılması	,089	394	,000	,968	394	,000
Öğrenme-Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	,093	394	,000	,942	394	,000
Öğretimi Uygulama-İzleme-Yönlendirme	,165	394	,000	,881	394	,000
Ölçme-Değerlendirme-Düzenleme ve Geliştirme	,124	394	,000	,917	394	,000

Uygulanan Kolmogorov-Smirnovtesti sonuçlarına ($D(394)=0{,}098$, $p=0{,}000$) bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre p=,000<,05 değerini göstermektedir. Buna göre p=,000 değerinin α=,05' den küçük çıkması verilerin non-parametrik dağılım içinde olduğunu ifade etmektedir. Test sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle veri setinin non-parametrik bir dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Bunun yanında Normallik analizi sonucunda çarpıklık katsayısının (Skewness) - 0,815 ve basıklık (Kurtosis) değerinin 0.570 olduğu tespit edilmiştir. Can (2018) ideal normal dağılım çarpıklığı değerini sıfır olarak kabul etmektedir. "İdeal normal dağılımın çarpıklığı (ortalama ve ortanca birbirine eşit olduğu için) sıfırdır. Çarpıklığa göre normalliğin değerlendirilmesinde, bu değer ne kadar sıfıra yakın çıkarsa, dağılım o derece normaldir denebilir (Can A. , 2018, s. 45)." Dolayısıyla

analizler yapılırken non-parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinin betimsel analiz sonuçları incelendikten sonra katılımcıların kişisel bilgilerine göre değişkenlerin grup ortalama puanlarının farklılaşma durumu incelenirken normal dağılım varsayımını sağlamayan değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında “Mann Whitney U” üç ve üzeri grup karşılaştırmalarında “Kruskal Wallis-H” kullanılmıştır.

4.Bölüm

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri ile ilgili bulgular ve bu bulgulara ait tablolar alt problemlerdeki sıra takip edilerek verilmiştir.

4.1. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın araştırma probleminde "Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşlerinin ne düzeyde olduğu" sorusuna yanıt aranmıştır. Belirtilen problem cümlesi ile ilgili bulgular Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri ile İlgili Görüşleri

	n	$\bar{x}$	Ss
Genel	394	4,0652	,66655
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	394	3,7469	,83298
Kazanımların Paylaşılması	394	3,2978	1,03207
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	394	4,0608	,70978
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	394	4,3227	,66706
Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	394	4,1871	,70225

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda görüşlerinin tespitine yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Öğretimsel liderlik ölçeğinin toplamı (X= 4,06/ yüksek) olarak saptanırken, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi (X= 3,74/ yüksek), kazanımların

paylaşılması (X= 3,29/ orta), öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi (X= 4,06/ yüksek), öğretimi uygulama izleme yönlendirme (X= 4,32/ çok yüksek) ve ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme bölümleri (4,18/ yüksek) seviyesinde tespit edilmiştir.

4. 2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt probleminde "Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda öğretmen görüşlerinin ne düzeyde olduğu" belirlenmeye çalışılmıştır. Belirtilen problem cümlesi ile ilgili bulgular Tablo 26' da gösterilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri Konusunda Öğretmen Görüşleri

	n	$\bar{x}$	Ss
Genel	321	4,1159	,64288
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	321	3,7788	,81830
Kazanımların Paylaşılması	321	3,3614	1,02955
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	321	4,1120	,68774
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	321	4,3660	,64391

Öğretmenlerin, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda görüşlerinin tespitine yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretimsel liderlik ölçeğinin toplamı (X= 4,11/ yüksek) olarak saptanırken, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi (X= 3,77/ yüksek), kazanımların paylaşılması (X= 3,36/ orta), öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi (X= 4,11/ yüksek), öğretimi uygulama izleme yönlendirme (X= 4,36/ çok yüksek) ve ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme bölümleri (4,24/ çok yüksek) seviyesinde tespit edilmiştir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt probleminde "Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda okul müdürlerinin görüşlerinin ne düzeyde olduğu" belirlenmeye çalışılmıştır. Belirtilen alt probleme ilişkin bulgular Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri Konusunda Okul Müdürlerinin Görüşleri

	n	$\bar{x}$	Ss
Genel	37	3,8319	,61096
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	37	3,5598	,87312
Kazanımların Paylaşılması	37	3,0360	,89850
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	37	3,8027	,68312
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	37	4,1115	,71187
Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	37	3,9575	,59113

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda görüşlerinin tespitine yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretimsel liderlik ölçeğinin toplamı (X= 3,83/ yüksek) olarak saptanırken, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi (X= 3,55/ yüksek), kazanımların paylaşılması (X= 3,03/ orta), öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi (X= 3,80/ yüksek), öğretimi uygulama izleme yönlendirme (X= 4,11/yüksek) ve ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme bölümleri (3,95/ yüksek) seviyesinde tespit edilmiştir.

4.4. ÜçüncüAlt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın Üçüncü alt probleminde "Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda müdür yardımcılarının görüşlerinin ne düzeyde olduğu" belirlenmeye çalışılmıştır. Belirtilen alt probleme ilişkin bulgular Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri Konusunda Müdür Yardımcılarının Görüşleri

	n	$\bar{x}$	Ss
Genel	36	3,8531	,83583
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	36	3,6548	,91082
Kazanımların Paylaşılması	36	3,0000	1,11270
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	36	3,8694	,84864
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	36	4,1528	,76830
Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	36	3,9114	,93793

Müdür yardımcılarının, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda görüşlerinin tespitine yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretimsel liderlik ölçeğinin toplamı (X= 3,85/ yüksek) olarak saptanırken, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi (X= 3,65/ yüksek), kazanımların paylaşılması (X= 3,00/ orta), öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi (X= 3,86/ yüksek), öğretimi uygulama izleme yönlendirme (X= 4,15/yüksek) ve ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme bölümleri (3,91/ yüksek) seviyesinde tespit edilmiştir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt probleminde "Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda öğretmen görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptıkları öğretim kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği" belirlenmeye çalışılmıştır. Belirtilen alt probleme ilişkin bulgular Tablo 29, Tablo 30, Tablo 31, Tablo 32 ve Tablo 33'te gösterilmiştir.

Cinsiyetlerine göre öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerini belirleme amaçlı öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Genel	Kadın	222	172,80	38362,50	8368,500	,001
	Erkek	99	134,53	13318,50		
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	Kadın	222	165,87	36823,50	9907,500	,158
	Erkek	99	150,08	14857,50		
Kazanımların Paylaşılması	Kadın	222	170,58	37869,00	8862,000	,005
	Erkek	99	139,52	13812,00		
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	Kadın	222	172,66	38331,50	8399,500	,001
	Erkek	99	134,84	13349,50		
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	Kadın	222	172,99	38404,50	8326,500	,000
	Erkek	99	134,11	13276,50		
Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	Kadın	222	173,73	38568,50	8162,500	,000
	Erkek	99	132,45	13112,50		

Tablo 29'a göre, kadın öğretmenler ve erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=8368,50, p<,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin görüş puanlarının, erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine

ilişkin görüş puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğunu gösterir. Ancak, *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* (U=9907,50, p>,05) bölümünde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Benzer biçimde *kazanımların paylaşılması* (U=8862,00, p< ,05), *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* (U=8399,50, p< ,05), *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* (U=8326,50, p< ,05), *ölçme değerlendirme düzenleme geliştirme* (U=8162,50, p< ,05) bölümlerinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin görüş puanları arasında anlamlı fark olduğu, kadın öğretmenlerin belirtilen bu bölümlere ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

		n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Genel	Önlisans	14	179,11	2	1,821	,402
	Lisans	268	162,45			
	Yüksek Lisans	39	144,56			
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	Önlisans	14	203,36	2	3,265	,195
	Lisans	268	159,98			
	Yüksek Lisans	39	152,78			
Kazanımların Paylaşılması	Önlisans	14	176,57	2	,693	,707
	Lisans	268	161,35			

	Yüksek Lisans	39	153,01			
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	Önlisans	14	178,75	2	,967	,616
	Lisans	268	161,52			
	Yüksek Lisans	39	151,08			
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	Önlisans	14	168,75	2	1,156	,561
	Lisans	268	162,70			
	Yüksek Lisans	39	146,51			
Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	Önlisans	14	174,57	2	1,694	,429
	Lisans	268	162,75			
	Yüksek Lisans	39	144,10			

Tablo 30’ daki analiz sonuçları, öğretmenlerin, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($X^2 = 1,82$, $p= 0,402> 0,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu olma durumlarının öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemede farklı etkilere sahip olmadığını gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün ön lisans mezunlarına ait olduğu, bunu lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Benzer biçimde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinin *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* ($X^2= 3,26$, $p= 0,195> 0,05$) , *kazanımların paylaşılması* ($X^2 = ,69$, $p= 0,707> ,05$) , *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* ($X^2 = 0,967$, $p= 0,616> ,05$) , *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* ($X^2 = 1,156$, $p= 0,561> ,05$) ve *ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme (* $X^2= 1,694$, $p= 0,429 > ,05$) bölümlerinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Görev yaptıkları öğretim kademesine göre öğretmenlerin öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	Öğretim Kademesi	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Genel	İlkokul (A)	105	202,93	2	34,864	,000	C-A
	Ortaokul (B)	99	152,53				B-A
	Lise (C)	117	130,54				
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	İlkokul (A)	105	188,76	2	14,045	,001	C-A
	Ortaokul (B)	99	148,90				B-A
	Lise (C)	117	146,33				
Kazanımları Paylaşılması	İlkokul (A)	105	202,39	2	31,648	,000	B-A
	Ortaokul (B)	99	136,96				C-A
	Lise (C)	117	144,19	2		,000	
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	İlkokul (A)	105	201,19	2	32,475	,000	C-A
	Ortaokul (B)	99	153,71				B-A
	Lise (C)	117	131,11				
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	İlkokul (A)	105	193,14	2	24,511	,000	C-A
	Ortaokul (B)	99	161,37				B-A
	Lise (C)	117	131,84				
Ölçme Değerlendirme	İlkokul (A)	105	201,47	2	35,455	,000	C-A
	Ortaokul (B)	99	157,66				B-A

Düzenleme ve Geliştirme	Lise (C)	117	127,51

Tablo 31' deki analiz sonuçları, öğretmenlerin, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (X^2= 34,864, p= 0,000< ,05). Bu bulgu, öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve lisede çalışma durumlarının öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemede farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün ilkokullarda görev yapanlara ait olduğu, bunu ortaokul ve lise öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri liselerde ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre belirtilen gruplar ile aralarında anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur. Benzer biçimde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinin belirtilen gruplar arasında *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* (X^2= 14,045, p= 0,001< 0,05) , *kazanımların paylaşılması* (X^2= 31,648, p= 0,000< ,05) , *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* (X^2= 32,475, p= 0,000< 0,05) , *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* (X^2= 24,511, p= 0,000< 0,05) ve *ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme (* X^2= 35,455, p= 0,000< 0,05) bölümlerinde görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Branşa göre öğretmenlerin öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	Branş	n	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Genel	Sınıf öğretmeni (A)	96	206,64	5	38,499	,000	C-A
	Sosyal bilimler (B)	75	133,10				B-E
	Yabancı dil (C)	66	130,13				D-A
	Fen bilimleri ve Matematik (D)	43	152,36				
	Güzel sanatlar ve Beden Eğitimi (E)	32	170,72				
	Rehberlik (F)	9	139,78				
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	Sınıf öğretmeni (A)	96	196,58	5	23,884	,000	C-A
	Sosyal bilimler (B)	75	143,61				B-A
	Yabancı dil (C)	66	132,54				
	Fen bilimleri ve Matematik (D)	43	164,10				
	Güzel sanatlar ve Beden Eğitimi (E)	32	157,06				
	Rehberlik (F)	9	134,22				
Kazanımların Paylaşılması	Sınıf öğretmeni (A)	96	204,53	5	41,453	,000	C-A
	Sosyal bilimler (B)	75	130,05				B-A
	Yabancı dil (C)	66	123,14				

	Fen bilimleri ve Matematik (D)	43	170,59				
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi (E)	32	165,36				
	Rehberlik (F)	9	170,89				
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni (A)	96	204,64	5	37,481	,000	B-A
	Sosyal Bilimler (B)	75	130,46				C-A
	Yabancı Dil (C)	66	133,36				D-A
	Fen Bilimleri ve Matematik (D)	43	150,98				
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi (E)	32	178,72				
	Rehberlik (F)	9	137,67				
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	Sınıf öğretmeni (A)	96	195,74	5	20,681	,001	C-A
	Sosyal bilimler (B)	75	144,51				B-A
	Yabancı dil (C)	66	141,44				
	Fen Bilimleri ve Matematik (D)	43	147,22				
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi (E)	32	161,38				
	Rehberlik (F)	9	135,78				
Ölçme Değerlendirme	Sınıf Öğretmeni (A)	96	204,28	5	33,320	,000	C-A
	Sosyal Bilimler (B)	75	136,59				B-A
	Yabancı Dil (C)	66	133,86				D-A

Düzenleme ve Geliştirme	Fen Bilimleri ve Matematik (D)	43	148,01
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi (E)	32	167,78
	Rehberlik (F)	9	139,67

Tablo 32' deki analiz sonuçları, öğretmenlerin, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($X^2 = 38,499$, $p= 0,000< 0,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin branşlarının öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemede farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün sınıf öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla güzel sanatlar ve beden eğitimi, fen bilimleri ve matematik, rehberlik, sosyal bilimler ve yabancı dil öğretmenlerinin takip ettiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri yabancı dil öğretmenleri ile fen bilimleri ve matematik öğretmenlerine göre belirtilen gruplar ile aralarında anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur. Benzer biçimde güzel sanatlar ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri sosyal bilimler öğretmenlerine göre anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinde tablo 23'te belirtilen gruplar arasında *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* ($X^2= 23,884$, $p= 0,000< 0,05$) , *kazanımların paylaşılması* ($X^2= 41,453$, $p= 0,000< 0,05$) , *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* ($X^2= 37,481$, $p= 0,000< 0,05$) , *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* ($X^2= 20,681$, $p= 0,001< 0,05$) ve *ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme (* $X^2= 33,320$, $p= 0,000< 0,05$) bölümlerinde branşa göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinde ifade edilen bölümlerden *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması* ile *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* bölümlerinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri sosyal bilimler öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenlerine göre belirtilen gruplar ile aralarında anlamlı fark ifade edecek biçimde olumludur. *Öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* ile *ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme* bölümlerinde ise sınıf öğretmenlerinin görüşleri sosyal bilimler, yabancı dil ile fen bilimleri ve matematik öğretmenlerine göre anlamlı fark ifade edecek biçimde olumludur.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* bölümünde öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün sınıf öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla fen bilimleri ve matematik, güzel sanatlar ve beden eğitimi, sosyal bilimler, rehberlik ile yabancı dil öğretmenlerinin takip ettiği görülmektedir. *Kazanımların paylaşılması* bölümünde benzer biçimde en olumlu görüşün sınıf öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla rehberlik, fen bilimleri ve matematik, güzel sanatlar ve beden eğitimi, sosyal bilimler ile yabancı dil öğretmenlerinin takip ettiği görülmektedir. *Öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* bölümünde en olumlu görüşün sınıf öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla güzel sanatlar ve beden eğitimi, fen bilimleri ve matematik, rehberlik, yabancı dil ile sosyal bilimler öğretmenlerinin takip ettiği görülmektedir. *Öğretimi uygulama izleme yönlendirme* bölümünde en olumlu görüşün sınıf öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla güzel sanatlar ve beden eğitimi, fen bilimleri ve matematik, sosyal bilimler, yabancı dil ile rehberlik öğretmenlerinin takip ettiği görülmektedir. *Ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme* bölümünde en olumlu görüşün sınıf öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla güzel sanatlar ve beden eğitimi, fen bilimleri ve matematik, rehberlik, sosyal bilimler ve yabancı dil öğretmenlerinin takip ettiği görülmektedir.

Kıdeme göre öğretmenlerin öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Genel	5 yıldan az (A)	31	211,53	5	27,266	,000	B-F
	6-10 yıl (B)	44	110,40				B-C
	11-15 yıl (C)	66	177,41				B-A
	16-20 yıl (D)	42	138,51				D-A
	21-25 yıl (E)	68	160,92				
	26 yıl ve üzeri (F)	70	168,53				
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	5 yıldan az (A)	31	190,47	5	18,885	,002	B-C
	6-10 yıl (B)	44	115,17				B-F
	11-15 yıl (C)	66	173,02				B-A
	16-20 yıl (D)	42	160,99				
	21-25 yıl (E))	68	147,66				
	26 yıl ve üzeri (F)	70	178,39				
Kazanımların Paylaşılması	5 yıldan az (A)	31	215,00	5	25,824	,000	B-C
	6-10 yıl (B)	44	112,88				B-F
	11-15 yıl (C)	66	166,97				B-A
	16-20 yıl (D)	42	147,76				D-A
	21-25 yıl (E)	68	154,55				E-A

	26 yıl ve üzeri (F)	70	175,91				
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	5 yıldan az (A)	31	207,47	5	21,283	,001	B-C
	6-10 yıl (B)	44	118,51				B-A
	11-15 yıl (C)	66	180,83				
	16-20 yıl (D)	42	145,87				
	21-25 yıl (E)	68	156,91				
	26 yıl ve üzeri (F)	70	161,48				
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	5 yıldan az (A)	31	198,47	5	20,058	,001	B-A
	6-10 yıl (B)	44	124,25				D-A
	11-15 yıl (C)	66	175,85				
	16-20 yıl (D)	42	127,60				
	21-25 yıl (E)	68	168,60				
	26 yıl ve üzeri (F)	70	166,17				
Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	5 yıldan az (A)	31	207,55	5	28,649	,000	B-F
	6-10 yıl (B)	44	108,93				B-E
	11-15 yıl (C)	66	176,54				B-C
	16-20 yıl (D)	42	131,95				B-A
	21-25 yıl (E)	68	169,60				D-A
	26 yıl ve üzeri (F)	70	167,54				

Tablo 33’ teki analiz sonuçları, öğretmenlerin, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (X^2= 27,266, p= 0,000< 0,05). Bu bulgu, öğretmenlerin kıdemlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemede farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretimsel

liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün 5 yıldan az kıdem derecesinde bulunanlara ait olduğu, bunu sırasıyla 11-15 yıl, 26 yıl ve üzeri, 21-25 yıl, 16-20 yıl ile 6-10 arası kıdem derecesinde bulunan öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir. 5 yıldan az kıdem derecesinde bulunan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdem derecesinde bulunan öğretmenlere göre belirtilen gruplar ile aralarında anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur. Benzer biçimde 26 yıl ve üzeri kıdem derecesinde bulunan öğretmenlerin görüşleri 6-10 yıl kıdem derecesinde olanlardan, 11-15 yıl arası kıdem derecesinde olanların görüşleri de 6-10 yıl arası kıdem derecesinde olanlardan anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinde Tablo 25'te belirtilen gruplar arasında *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* (X^2= 18,885, p= 0,000< 0,05) , *kazanımların paylaşılması* (X^2= 25,824, p= 0,000< 0,05) , *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* (X^2= 21,283, p= 0,001< 0,05) , *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* (X^2= 20,058, p= 0,001< 0,05) ve *ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme* (X^2= 28,649, p= 0,000< 0,05) bölümlerinde kıdeme göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinde ifade edilen bölümlerden *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* bölümünde 5 yıldan az, 11-15 yıl arası ve 26 yıl üzeri kıdem derecelerinde bulunanların öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri 6-10 yıl arası kıdem derecesinde bulunanlar ile aralarında anlamlı fark ifade edecek biçimde olumludur. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en olumlu görüşün 5 yıldan az kıdem derecesinde bulunan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla, 26 yıl ve üzeri, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 6-10 yıl kıdem derecelerinde bulunan öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir.

Kazanımların paylaşılması bölümünde 5 yıldan az, 11-15 yıl arası ve 26 yıl üzeri kıdem derecesinde bulunan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri 6-10 yıl arası kıdem derecesinde bulunanlar ile aralarında anlamlı fark ifade edecek biçimde olumludur. Benzer biçimde 5 yıldan az kıdem derecesinde bulunan öğretmenlerin görüşleri 16-20 yıl ile 21-25 yıl arası kıdem derecesinde bulunan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı fark ifade edecek biçimde olumludur. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında *kazanımların paylaşılması* bölümünde en olumlu görüşün 5 yıldan az kıdem derecesinde bulunan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 26 yıl ve üzeri, 11-15 yıl, 21-25 yıl, 16-20 yıl ve 6-10 yıl arası kıdem derecelerinde bulunan öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir.

Öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi bölümünde 5 yıldan az ve 11-15 yıl kıdem derecesinde bulunan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri kendi grupları ile 6-10 yıl kıdem derecesinde bulunan öğretmenlerin görüşlerinden anlamlı fark ifade edecek biçimde olumludur. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* bölümünde en olumlu görüşün 5 yıldan az kıdem derecesinde bulunan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 11-15 yıl, 26 yıl ve üzeri, 21-25 yıl, 16-20 yıl ve 6-10 yıl kıdem derecelerinde bulunan öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir.

Öğretimi uygulama izleme yönlendirme bölümünde 5 yıldan az kıdem derecesinde bulunan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri 6-10 yıl ile 16-20 yıl kıdem derecelerinde bulunan öğretmenler ile aralarında anlamlı fark ifade edecek biçimde olumludur. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* bölümünde en olumlu görüşün 5 yıldan az kıdem derecesinde bulunan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 11-15 yıl, 26 yıl ve üzeri, 21-25 yıl, 16-20 yıl ve 6-10 yıl kıdem derecelerinde bulunan öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir.

Ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme bölümünde 5 yıldan az kıdem derecesinde bulunan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri 6-10 yıl ile 16-20 yıl kıdem derecelerinde bulunan öğretmenler ile aralarında anlamlı fark ifade edecek biçimde olumludur. Benzer biçimde 11-15 yıl, 21-25 yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdem derecesinde bulunan öğretmenlerin görüşleri 6-10 yıl kıdem derecesinde bulunan öğretmenler ile kendi grupları arasında anlamlı fark ifade edecek biçimde olumludur. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* bölümünde en olumlu görüşün 5 yıldan az kıdem derecesinde bulunan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 11-15 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve üzeri, 16-20 yıl ile 6-10 yıl arası kıdem derecelerinde bulunan öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci alt probleminde "Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda müdür yardımcılarının görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptıkları öğretim kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği" belirlenmeye çalışılmıştır. Belirtilen alt probleme ilişkin bulgular Tablo 34, Tablo 35, Tablo 36, Tablo 37 ve Tablo 38'de gösterilmiştir.

Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik müdür yardımcılarının görüşlerini belirleme amaçlı öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Müdür Yardımcılarının Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Genel	Kadın	10	18,90	189,00	126,000	,888

	Erkek	26	18,35	477,00		
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	Kadın	10	20,90	209,00	106,000	,395
	Erkek	26	17,58	457,00		
Kazanımların Paylaşılması	Kadın	10	17,90	179,00	124,000	,832
	Erkek	26	18,73	487,00		
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	Kadın	10	17,95	179,50	124,500	,846
	Erkek	26	18,71	486,50		
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	Kadın	10	19,65	196,50	118,500	,683
	Erkek	26	18,06	469,50		
Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	Kadın	10	19,15	191,50	123,500	,818
	Erkek	26	18,25	474,50		

Tablo 34' teki analiz sonuçlarına göre, kadın müdür yardımcıları ile erkek müdür yardımcılarının öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur: U=126,00, p> ,05. Benzer biçimde, *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* (U=106,00, p>,05), *kazanımların paylaşılması* (U=124,00, p> ,05), *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* (U=124,50, p> ,05), *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* (U=118,50, p> ,05), *ölçme değerlendirme düzenleme geliştirme* (U=123,50, p> ,05) bölümlerinde kadın müdür yardımcıları ile erkek müdür yardımcılarının görüş puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim durumlarına göre müdür yardımcılarının öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Müdür yardımcılarının Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik

Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	sd	X²	p
Genel	Önlisans	1	23,00	2	,291	,864
	Lisans	32	18,55			
	Yüksek Lisans	3	16,50			
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	Önlisans	1	9,00	2	,842	,656
	Lisans	32	18,78			
	Yüksek Lisans	3	18,67			
Kazanımların Paylaşılması	Önlisans	1	14,00	2	,481	,786
	Lisans	32	18,92			
	Yüksek lisans	3	15,50			
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	Önlisans	1	22,50	2	,193	,908
	Lisans	32	18,50			
	Yüksek lisans	3	17,17			
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	Önlisans	1	33,00	2	2,429	,297
	Lisans	32	18,45			
	Yüksek lisans	3	14,17			
Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	Önlisans	1	26,00	2	,984	,611
	Lisans	32	18,66			
	Yüksek lisans	3	14,33			

Tablo 35’ teki analiz sonuçları, müdür yardımcılarının, öğretmelerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir (X^2= 0,291, p= 0,864> 0,05). Bu bulgu, müdür yardımcılarının ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu olma durumlarının öğretmenlerin

öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemede farklı etkilere sahip olmadığını gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün ön lisans mezunlarına ait olduğu, bunu lisans ve yüksek lisans mezunu müdür yardımcılarının izlediği görülmektedir. Benzer biçimde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinin *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* (X^2= 0,842, p= 0,864> 0,05) , *kazanımların paylaşılması* (X^2= 0,481, p= 0,786> 0,05) , *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* (X^2= 0,193, p= 0,908> 0,05) , *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* (X^2= 2,429, p= 0,297> 0,05) ve *ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme (* X^2= 0,984, p= 0,611> 0,05) bölümlerinde müdür yardımcılarının eğitim durumlarına göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Görev yaptıkları öğretim kademesine göre müdür yardımcılarının öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Müdür Yardımcılarının Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	Öğretim Kademesi	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Genel	İlkokul (A)	9	18,22	2	7,344	,025	C-B
	Ortaokul (B)	10	25,75				
	Lise (C)	17	14,38				
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	İlkokul (A)	9	18,67	2	4,858	,088	
	Ortaokul (B)	10	24,25				
	Lise (C)	17	15,03				

Kazanımların Paylaşılması	İlkokul (A)	9	20,67	2	3,082	,214	
	Ortaokul (B)	10	22,00				
	Lise (C)	17	15,29				
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	İlkokul (A)	9	17,67	2	7,347	,025	C-B
	Ortaokul (B)	10	25,90				
	Lise (C)	17	14,59				
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	İlkokul (A)	9	19,44	2	4,262	,119	
	Ortaokul (B)	10	23,55				
	Lise (C)	17	15,03				
Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	İlkokul (A)	9	19,17	2	7,419	,024	C-B
	Ortaokul (B)	10	25,45				
	Lise (C)	17	14,06				

Tablo 36’ daki analiz sonuçları, müdür yardımcılarının, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (X^2= 7,344, p= 0,025< 0,05). Bu bulgu, müdür yardımcılarının ilkokul, ortaokul ve lisede çalışma durumlarının öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemede farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün ortaokullarda görev yapanlara ait olduğu, bunu ilkokul ve lise müdür yardımcılarının izlediği görülmektedir. Ortaokullarda görev yapan müdür yardımcılarının öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri liselerde görev yapan müdür yardımcılarına göre aralarında anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur. Müdür yardımcılarının öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik

görüşlerinin belirtilen gruplar arasında *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* (X^2= 4,858, p= 0,088> 0,05)*, kazanımların paylaşılması* (X^2= 3,082, p= 0,214> 0,05) ve *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* (X^2= 4,262, p= 0,119> 0,05) bölümlerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* (X^2= 7,347, p= 0,025< 0,05) ve *ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme (*X^2= 7,419, p= 0,024< ,05) bölümlerinde görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. *Öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* ile *ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme* bölümlerinde ortaokullarda görev yapan müdür yardımcılarının öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri liselerde görev yapan müdür yardımcıları ile aralarında anlamlı fark ifade edecek biçimde olumludur.

Branşlarına göre müdür yardımcılarının öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Müdür Yardımcılarının Branşlarına Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	Branş	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Genel	Sınıf öğretmeni	7	20,07	5	2,310	,805
	Sosyal bilimler	9	19,00			
	Yabancı dil	9	14,44			
	Fen bilimleri ve matematik	7	21,93			
	Güzel sanatlar ve beden eğitimi	3	18,33			
	Rehberlik	1	16,00			
	Sınıf öğretmeni	7	17,07	5	2,614	,759

Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	Sosyal bilimler	9	19,17			
	Yabancı dil	9	14,72			
	Fen bilimleri ve matematik	7	21,64			
	Güzel sanatlar ve beden eğitimi	3	21,67			
	Rehberlik	1	25,00			
Kazanımların Paylaşılması	Sınıf öğretmeni	7	19,86	5	1,873	,866
	Sosyal bilimler	9	21,39			
	Yabancı dil	9	15,72			
	Fen bilimleri ve matematik	7	18,79			
	Güzel sanatlar ve beden eğitimi	3	14,50			
	Rehberlik	1	18,00			
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	Sınıf öğretmeni	7	19,00	5	2,791	,732
	Sosyal bilimler	9	19,28			
	Yabancı dil	9	14,11			
	Fen bilimleri ve matematik	7	22,43			
	Güzel sanatlar ve beden eğitimi	3	20,17			
	Rehberlik	1	15,00			
	Sınıf öğretmeni	7	21,50	5	2,066	,840

Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	Sosyal bilimler	9	17,06			
	Yabancı dil	9	15,50			
	Fen bilimleri ve matematik	7	21,50			
	Güzel sanatlar ve beden eğitimi	3	18,00			
	Rehberlik	1	18,00			
Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	Sınıf öğretmeni	7	21,43	5	2,935	,710
	Sosyal bilimler	9	18,22			
	Yabancı dil	9	14,22			
	Fen bilimleri ve matematik	7	22,14			
	Güzel sanatlar ve beden eğitimi	3	17,50			
	Rehberlik	1	16,50			

Tablo 37’ deki analiz sonuçları, müdür yardımcılarının, öğretmelerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir (X^2= 2,310, p= 0,805> 0,05). Bu bulgu, müdür yardımcılarının branşlarının öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemede farklı etkilere sahip olmadığını gösterir. Grupların sıra ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün fen bilimleri ve matematik branşındaki müdür yardımcılarına ait olduğu, bunu sırasıyla sınıf öğretmenleri, sosyal bilimler, güzel sanatlar ve beden eğitimi, rehberlik ile yabancı dil öğretmeni müdür yardımcılarının izlediği

görülmektedir. Benzer biçimde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinin *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* (X^2= 2,614, p= 0,759> 0,05) , *kazanımların paylaşılması* (X^2= 1,873, p= 0,866> 0,05) , *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* (X^2= 2,791, p= 0,732> 0,05) , *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* (X^2= 2,066, p= 0,840> 0,05) ve *ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme (* X^2= 2,935, p= 0,710> 0,05) bölümlerinde müdür yardımcılarının branşlarına göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Kıdemlerine göre müdür yardımcılarının öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38

Müdür Yardımcılarının Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Genel	6-10 yıl	1	34,50	4	4,193	,380
	11-15 yıl	8	17,50			
	16-20 yıl	7	13,71			
	21-25 yıl	8	20,56			
	26 yıl ve üzeri	12	19,25			
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	6-10 yıl	1	35,50	4	4,420	,352
	11-15 yıl	8	19,31			
	16-20 yıl	7	17,14			
	21-25 yıl	8	21,38			
	26 yıl ve üzeri	12	15,42			
Kazanımların Paylaşılması	6-10 yıl	1	34,00	4	3,058	,548

	11-15 yıl	8	19,56			
	16-20 yıl	7	15,07			
	21-25 yıl	8	19,13			
	26 yıl ve üzeri	12	18,08			
Öğrenme Öğretme Sürecinin	6-10 yıl	1	34,00	4	3,491	,479
Düzenlenmesi	11-15 yıl	8	17,56			
	16-20 yıl	7	14,50			
	21-25 yıl	8	20,25			
	26 yıl ve üzeri	12	19,00			
Öğretimi Uygulama İzleme	6-10 yıl	1	33,00	4	4,977	,290
Yönlendirme	11-15 yıl	8	15,38			
	16-20 yıl	7	13,79			
	21-25 yıl	8	21,44			
	26 yıl ve üzeri	12	20,17			
Ölçme Değerlendirme	6-10 yıl	1	33,00	4	4,566	,335
Düzenleme ve Geliştirme	11-15 yıl	8	17,44			
	16-20 yıl	7	12,79			
	21-25 yıl	8	20,38			
	26 yıl ve üzeri	12	20,08			

Tablo 38’ deki analiz sonuçları, müdür yardımcılarının, öğretmelerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir (X^2= 4,193, p= 0,380>0,05). Bu bulgu, müdür yardımcılarının kıdemlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemede farklı etkilere sahip olmadığını gösterir. Grupların

sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün 6-10 yıl kıdem derecesinde bulunan müdür yardımcılarına ait olduğu, bunu sırasıyla 21-25 yıl, 26 yıl ve üzeri, 11-15 yıl ile 16-20 yıl kıdem derecesinde bulunan müdür yardımcılarının izlediği görülmektedir. Benzer biçimde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinin *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* (X^2= 4,420, p= 0,352> 0,05) , *kazanımların paylaşılması* (X^2= 3,058, p= 0,548> 0,05) , *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* (X^2= 3,491, p= 0,479> 0,05) , *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* (X^2= 4,977, p= 0,290> 0,05) ve *ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme (* X^2= 4,566, p= 0,335> 0,05) bölümlerinde müdür yardımcılarının kıdemlerine göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı alt probleminde "Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda okul müdürlerinin görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptıkları öğretim kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği" belirlenmeye çalışılmıştır. Belirtilen alt probleme ilişkin bulgular Tablo 39, Tablo 40, Tablo 41, Tablo 42 ve Tablo 43'te gösterilmiştir.

Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik okul müdürlerinin görüşlerini belirleme amaçlı öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Genel	Kadın	3	27,00	81,00	27,000	,181

	Erkek	34	18,29	622,00		
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	Kadın	3	25,00	75,00	33,000	,315
	Erkek	34	18,47	628,00		
Kazanımların Paylaşılması	Kadın	3	25,00	75,00	33,000	,312
	Erkek	34	18,47	628,00		
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	Kadın	3	27,83	83,50	24,500	,140
	Erkek	34	18,22	619,50		
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	Kadın	3	26,33	79,00	29,000	,218
	Erkek	34	18,35	624,00		
Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	Kadın	3	29,67	89,00	19,000	,075
	Erkek	34	18,06	614,00		

Tablo 39’ daki analiz sonuçlarına göre, kadın okul müdürleri ile erkek okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=27,00, p> ,05). Benzer biçimde, *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* (U=33,00, p>,05), *kazanımların paylaşılması* (U=33,00, p> ,05), *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* (U=24,50, p> ,05), *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* (U=29,00, p> ,05), *ölçme değerlendirme düzenleme geliştirme* (U=19,00, p> ,05) bölümlerinde kadın okul müdürleri ile erkek okul müdürlerinin görüş puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim durumlarına göre okul müdürlerinin öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40

Okul Müdürlerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik

Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	Eğitim durumu	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Genel	Önlisans (A)	1	4,00	3	8,060	,045	C-B
	Lisans (B)	28	21,75				
	Yüksek lisans (C)	7	10,57				
	Doktora (D)	1	16,00				
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	Önlisans (A)	1	8,00	3	3,361	,339	
	Lisans (B)	28	20,46				
	Yüksek lisans (C)	7	13,93				
	Doktora (D)	1	24,50				
Kazanımların Paylaşılması	Önlisans (A)	1	5,00	3	7,362	,061	
	Lisans (B)	28	21,13				
	Yüksek lisans (C)	7	11,14				
	Doktora (D)	1	28,50				
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	Önlisans (A)	1	4,00	3	6,900	,075	
	Lisans (B)	28	21,48				
	Yüksek lisans (C)	7	11,36				
	Doktora (D)	1	18,00				
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	Önlisans (A)	1	5,50	3	7,585	,055	
	Lisans (B)	28	21,71				
	Yüksek lisans (C)	7	11,00				
	Doktora (D)	1	12,50				
	Önlisans (A)	1	7,00	3	6,004	,111	

Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	Lisans (B)	28	21,43
	Yüksek lisans (C)	7	12,07
	Doktora (D)	1	11,50

Tablo 40'taki analiz sonuçları, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (X^2= 8,060, p= 0,045< 0,05). Bu bulgu, okul müdürlerinin ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olma durumlarının öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemede farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün lisans mezunlarına ait olduğu, bunu doktora, yüksek lisans ve ön lisans mezunu okul müdürlerinin izlediği görülmektedir. Lisans mezunu okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri yüksek lisans mezunu okul müdürlerine göre anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur. Diğer taraftan, okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinde *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* (X^2= 3,361, p= 0,339> 0,05) , *kazanımların paylaşılması* (X^2= 7,362, p= 0,061> 0,05) , *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* (X^2= 6,900, p= 0,075> 0,05) , *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* (X^2= 7,585, p= 0,055> 0,05) ve *ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme (* X^2= 6,004, p= 0,111> 0,05) bölümlerinde eğitim durumlarına göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Görev yaptıkları öğretim kademesine göre okul müdürlerinin öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 41' de verilmiştir.

Tablo 41

Okul Müdürlerinin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	Öğretim Kademesi	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Genel	İlkokul	12	18,00	2	3,461	,177
	Ortaokul	15	16,27			
	Lise	10	24,30			
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	İlkokul	12	17,04	2	3,627	,163
	Ortaokul	15	16,87			
	Lise	10	24,55			
Kazanımların Paylaşılması	İlkokul	12	18,04	2	,634	,728
	Ortaokul	15	18,23			
	Lise	10	21,30			
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	İlkokul	12	17,54	2	2,835	,242
	Ortaokul	15	16,90			
	Lise	10	23,90			
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	İlkokul	12	21,58	2	2,580	,275
	Ortaokul	15	15,57			
	Lise	10	21,05			
Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	İlkokul	12	16,71	2	3,687	,158
	Ortaokul	15	17,10			
	Lise	10	24,60			

Tablo 41'deki analiz sonuçları, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir (X^2= 3,461, p= 0,177> 0,05). Bu bulgu, okul müdürlerinin ilkokul, ortaokul ve lisede çalışma durumlarının öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemede farklı etkilere sahip olmadığını gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün lise müdürlerine ait olduğu, bunu ilkokul ve ortaokul müdürlerinin izlediği görülmektedir. Benzer biçimde, *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* (X^2= 3,627, p= 0,163> 0,05), *kazanımların paylaşılması* (X^2= 0,634, p= 0,728> 0,05), *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* (X^2= 2,835, p= 0,242> 0,05), *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* (X^2= 2,580, p= 0,275> 0,05), *ölçme değerlendirme düzenleme geliştirme* (X^2= 3,687, p= 0,158> 0,05) bölümlerinde okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinde belirtilen grupların görüş puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Branşlarına göre okul müdürlerinin öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

Okul Müdürlerinin Branşlarına Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	Branş	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Genel	Sınıf öğretmeni	10	17,50	3	1,629	,653
	Sosyal bilimler	15	18,50			
	Yabancı dil	7	23,57			

	Fen bilimleri ve Matematik	5	17,10			
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	Sınıf öğretmeni	10	14,80	3	5,995	,112
	Sosyal bilimler	15	19,23			
	Yabancı dil	7	27,07			
	Fen bilimleri ve Matematik	5	15,40			
Kazanımların Paylaşılması	Sınıf öğretmeni	10	18,75	3	1,255	,740
	Sosyal bilimler	15	17,13			
	Yabancı dil	7	20,64			
	Fen bilimleri ve Matematik	5	22,80			
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	Sınıf öğretmeni	10	16,35	3	2,163	,539
	Sosyal bilimler	15	19,00			
	Yabancı dil	7	23,93			
	Fen bilimleri ve Matematik	5	17,40			
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	Sınıf öğretmeni	10	22,00	3	3,344	,342
	Sosyal bilimler	15	16,87			
	Yabancı dil	7	22,86			
	Fen bilimleri ve Matematik	5	14,00			
Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	Sınıf öğretmeni	10	18,00	3	,718	,869
	Sosyal bilimler	15	18,57			

	Yabancı dil	7	22,07
	Fen bilimleri ve Matematik	5	18,00

Tablo 42' deki analiz sonuçları, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir (X^2= 1,629, p= 0,653> 0,05). Bu bulgu, okul müdürlerinin branşlarının öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemede farklı etkilere sahip olmadığını gösterir. Grupların sıra ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün yabancı dil öğretmeni olan okul müdürlerine ait olduğu, bunu sırasıyla sosyal bilimler, sınıf öğretmeni ile fen bilimleri ve matematik branşlarında olan okul müdürlerinin takip ettiği görülmektedir. Benzer biçimde, *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* (X^2= 5,995, p= 0,112> 0,05), *kazanımların paylaşılması* (X^2= 1,255, p= 0,740> ,05), *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* (X^2= 2,163, p= 0,539> 0,05), *öğretimi uygulama izleme yönlendirme* (X^2= 3,344, p= 0,342> 0,05), *ölçme değerlendirme düzenleme geliştirme* (X^2 = 0,718, p= 0,869> 0,05) bölümlerinde okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinde belirtilen grupların görüş puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Kıdeme göre okul müdürlerinin öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43

Okul Müdürlerinin Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	X²	p	Anlamlı Fark
Genel	11-15 yıl (A)	1	21,00	3	10,043	,018	B-C
	16-20 yıl (B)	10	10,65				
	21-25 yıl (C)	10	25,80				
	26 yıl ve üzeri (D)	16	19,84				
Kazanımların Seçilmesi ve Belirlenmesi	11-15 yıl (A)	1	27,00	3	11,016	,012	B-C
	16-20 yıl (B)	10	10,95				
	21-25 yıl (C)	10	26,55				
	26 yıl ve üzeri (D)	16	18,81				
Kazanımların Paylaşılması	11-15 yıl (A)	1	28,50	3	8,900	,031	B-C
	16-20 yıl (B)	10	11,65				
	21-25 yıl (C)	10	25,25				
	26 yıl ve üzeri (D)	16	19,09				
Öğrenme Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi	11-15 yıl (A)	1	21,00	3	9,489	,023	B-C
	16-20 yıl (B)	10	11,05				
	21-25 yıl (C)	10	25,85				
	26 yıl ve üzeri (D)	16	19,56				
Öğretimi Uygulama İzleme Yönlendirme	11-15 yıl (A)	1	16,00	3	2,816	,421	
	16-20 yıl (B)	10	14,35				
	21-25 yıl (C)	10	21,55				

	26 yıl ve üzeri (D)	16	20,50				
Ölçme Değerlendirme Düzenleme ve Geliştirme	11-15 yıl (A)	1	20,00	3	7,873	,049	B-C
	16-20 yıl (B)	10	11,45				
	21-25 yıl (C)	10	24,75				
	26 yıl ve üzeri (D)	16	20,06				

Tablo 43' teki analiz sonuçları, okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (X^2= 10,043, p= 0,018< 0,05). Bu bulgu, okul müdürlerinin kıdemlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemede farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün 21-25 kıdem derecesinde bulunanlara ait olduğu, bunu sırasıyla 11-15 yıl, 26 yıl ve üzeri ile 16-20 yıl arası kıdem derecesinde bulunan okul müdürlerinin takip ettiği görülmektedir. 21-25 yıl kıdem derecesinde bulunan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri 16-20 yıl arası kıdem derecesinde bulunan okul müdürlerine göre anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur.

Benzer biçimde okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinde Tablo 43'te belirtilen gruplar arasında *kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi* (X^2= 11,016, p= 0,012< ,05) , *kazanımların paylaşılması* (X^2= 8,900, p= 0,012< 0,05) , *öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi* (X^2= 9,489, p= 0,023< 0,05) ile *ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme (* X^2= 7,873, p= 0,049< 0,05) bölümlerinde kıdeme göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin belirtilen bölümlerinin tümünde 21-25 yıl kıdem derecesinde bulunan okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinin 16-20 yıl arası

kıdem derecesinde bulunan okul müdürlerine göre anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumlu olduğu görülmektedir.

5.Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinin neler olduğu ve öğretmenlerin bu rolleri ne düzeyde yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini yansıtan bulgulardan elde edilen sonuçlar daha önce yapılmış olan araştırmalar doğrultusunda tartışılmış, özetlenmiş ve bu bağlamda bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Tartışma ve Sonuç

Literatürde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinin neler olduğu ve öğretmenlerin bu rolleri ne düzeyde yerine getirdiklerine ilişkin görüşleri inceleyen çalışmalara bakıldığında öğrenmenin öğrenenin aktif katılımını gerektiren bireysel deneyimi sonucu meydana gelen davranış veya tutum değişikliği ya da kazanımı olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar görülmektedir (Berliner, 1986; Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma ve Geijsel, 2011; Galucci, Van Lare, Yoon ve Boatright, 2010; Leithwood, Louis, Anderson be Wahlstrom, 2004; Nye, Kantatopoulos ve Hedges, 2004; Marzano, 2007; Ferlazzo, 2015; Ambrose, Bridges, DiPetro, Lovett ve Norman, 2010; Whitaker, 2012; Willison, 2020).

Berliner (1986) çalışmasında etkili öğretimin sınıf içerisindeki öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının derinlemesine anlaşılması ile geniş bir dizi öğretme stratejilerinin birleşiminden oluşan dinamik bir karışım olduğunu vurgulamıştır. Gallucci ve Boatright (2010) öğrenmenin sosyo kültürel süreç olarak inceliklerinin ve bu sürecin bireysel ve kollektif boyutları arasındaki ilişkinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Leithwood ve diğerleri (2004) birçok liderin diğer insanlar üzerindeki etkileri ya da içinde bulundukları örgütsel yapının özellikleri yoluyla öğrenci öğrenmesine dolaylı olarak katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Nye ve diğerleri (2004) öğretmenlerin pedagojik yeterliliğinin öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Marzano (2007) Öğretmenlerin belirli bir öğrenci grubu ve her bir öğrenci için bireysel olarak etkili olacak öğretme stratejilerini kullanma

becerilerinde yetkin olmalarının gerekliliğini vurgulamıştır. Ferlazzo (2015) öğrenme motivasyonu sağlayan sınıf ortamını incelediği çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin okul dışı hayatlarına transfer edebilecekleri öğrenme deneyimleri yaşayabilmelerini sağlayan etkinlikleri tasarlamalarının önemine işaret etmiştir. Ambarose ve diğerleri (2010) etkili öğrenmeyi sağlayan ilkeleri öğrencilerin ön bilgileri, motivasyonu, gelişim seviyesi ile birlikte alıştırma, uygulama yapma, geri bildirim alma ve kendi kendini yönlendiren öğrenen olma olanakları olarak incelemişlerdir. Whitaker (2012) etkili öğretmenlerin olayları ve durumları öğrencilerinin bakış açılarıyla görebilme, öğrencileri ile empati yapabilme ve bir şey söylemek istediklerinde bunu doğrudan ifade etmek yerine tavırları ile ifade etme becerilerine sahip olduklarını ifade etmiştir. Willison (2020) öğrencilerin öğrenme deneyimlerini tasarlamaktan sorumlu olan öğretmenlerin bu rollerinin farkında olarak aktif öğrenme ve öğretme teknikleri ile birlikte çalıştıkları öğrenci grubunun öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmalarının mümkün olduğunu vurgulamıştır.

Belirtilen çalışmalarda öğrenme konusunda daha önce ortaya konmuş olan davranışçı yaklaşımlardan farklı olarak öğrenmenin bireyin sürece aktif katılımı ve öğrenme ortamındaki diğer bireyler ile etkileşiminin söz konusu olduğu bir biçimde gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bu çalışmada öğrenmenin karşılıklı etkileşim ve bireysel deneyime dayalı bir süreç olduğu kabulünden hareketle öğretmen, öğrenme yaşantılarını tasarlama sorumluluğu bulunan öğrenme lideri olarak ele alınmıştır. Öğrenme süreci içerisinde öğretmenin öğrenmeyi tasarlama ve yönlendirme sorumluluğu daha önce okul müdürlerinin akademik başarının sağlanması için sahip olması gereken liderlik özelliklerini tanımlayan öğretimsel liderlik yaklaşımlarının (Hallinger & Murphy, 1985; Murphy, 1990; Weber, 1997) bir sentezi olarak ortaya konmuştur. İlgili literatür incelendiğinde ülkemizde de Gümüşeli'nin (1996) kullandığı modelin öğretimsel liderlikle ilişkili temel boyutların ve ilgili davranışların öğretim misyonunu tanımlama, okulun amaçlarını geliştirme, okulun amaçlarını açıklama;

eğitim programı ve öğretimi yönetme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretimi denetleme ve değerlendirme ve öğrenci ilerlemesini izleme; olumlu öğrenme iklimi geliştirme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğrencileri çalıştırmaya özendirme, mesleki gelişimini sağlama ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama olarak sınıflandırıldığı görülmüştür. Benzer biçimde Dağ ve Göktürk (2014) öğretmen liderlerin, etkili bir takım lideri olarak, hedefleri belirleme, bağlılık ve özgüven oluşturma, dış kaynaklı engelleri yok etme ve özgür bir sınıf atmosferi oluşturma rollerini yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Aynı doğrultuda Buyrukçu (2007), Coşar (2010), Kölükçü (2011), Aslan (2011), Erol (2012), Aygün (2014), Yaşar (2016), Altunay (2017a), Altunay (2017b), Öntaş ve Okut (2017), Şayan (2018), Çetin ve Özalp (2019), Özakdağ (2019), Jita ve Mokhele (2013) çalışmalarında öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinin kuramsal temellerini açıklamaya çalışmışlar ve bu konuda öğretmenlerin görüşlerini çeşitli sosyo demografik değişkenlere göre incelemişlerdir. Daha önce yapılmış olan bu çalışmalarda öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri olarak tanımlanan rollerin hangi düzeyde yerine getirildiğine ilişkin çeşitli sonuçlar ortaya konmuştur.

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri öğrenme süreci üzerine odaklanarak sınıftaki öğrenme ortamının bir bütün olarak ele alınması gerektiği kabulünden hareketle açıklanmaya çalışılmıştır. Bireysel bir deneyim olarak kabul edilen öğrenme yaşantılarının öğrenme lideri konumunda olan öğretmen tarafından üretmeye dayalı bir ortam olarak tasarlanması gerekmektedir. Araştırmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme olarak beş bölümde incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu öğretmenlerin

öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunun tespit edildiği Buyrukçu'nun (2007) çalışması ile örtüşmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile görüşlerinin öğretimi uygulama izleme yönlendirme bölümünde çok yüksek, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi ve ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme bölümlerinde yüksek, kazanımların paylaşılması bölümünde ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşlerinin en yüksek öğretimi uygulama izleme yönlendirme bölümünde ortaya çıktığı, bunu sırasıyla ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi ile kazanımların paylaşılması bölümlerinin izlediği tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunun Aslan'ın (2011) çalışmasındaki sonuçlar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili genel görüşlerinin yüksek olması öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerini öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak biçimde düzenlediklerini göstermektedir. Son yıllarda okullarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarını temel alan bir müfredat uygulanması, proje tabanlı öğrenme tekniklerinin daha iyi anlaşılmış olması ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde pedagojik bilgilerinin bu doğrultuda yönlendirilmiş olmasının bu konu ile ilgili uygulama ve görüşleri olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte konu ile ilgili görüşlerin kazanımların paylaşılması bölümünde orta düzeyde tespit edilmiş olması okullarda hiyerarşik ve kısmen kapalı bir yapının bulunmasından kaynaklı olarak ne öğretileceğinin öğrenme öğretme sürecine dahil olan tüm paydaşlar ile paylaşılmasının çok gerekli görülmediği şeklinde açıklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda görüşlerinin yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Bu bulgu Aygün'ün (2014) çalışması ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri öğretimi uygulama izleme yönlendirme ile ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme bölümlerinde çok yüksek, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi ile öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi bölümlerinde yüksek, kazanımların paylaşılması bölümünde ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile görüşlerinin en yüksek öğretimi uygulama izleme yönlendirme bölümünde ortaya çıktığı, bunu sırasıyla ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi ile kazanımların paylaşılması bölümlerinin takip ettiği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Coşar'ın (2010) çalışması ve öğretmenlerin en çok gösterdikleri öğretmen liderliği davranışlarının öğretim becerileri ile ilgili olduğu sonucuna varılmış olan Aslan'ın (2011) çalışması ile örtüşmektedir. Bununla birlikte araştırmada kazanımların paylaşılması bölümünde en düşük seviyede olan öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin iletişim ve etkileşim boyutlarında en düşük olduğu Aslan'ın (2011) çalışması ile paralellik gösterdiği görülmüştür.

Araştırmada müdür yardımcılarının öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda görüşlerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Müdür yardımcılarının konu ile ilgili görüşlerinin kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama izleme yönlendirme ile ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme bölümlerinde yüksek seviyede olduğu tespit edilirken kazanımların paylaşılması bölümünde orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Müdür yardımcılarının öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile görüşlerinin en yüksek öğretimi uygulama izleme yönlendirme bölümünde ortaya çıktığı, bunu sırasıyla ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme, öğrenme öğretme sürecinin

düzenlenmesi, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi ile kazanımların paylaşılması bölümlerinin takip ettiği görülmüştür.

Araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda görüşlerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin konu ile ilgili görüşlerinin kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama izleme yönlendirme ile ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme bölümlerinde yüksek seviyede olduğu tespit edilirken kazanımların paylaşılması bölümünde orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile görüşlerinin en yüksek öğretimi uygulama izleme yönlendirme bölümünde ortaya çıktığı, bunu sırasıyla ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi ile kazanımların paylaşılması bölümlerinin takip ettiği görülmüştür.

Araştırmada öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri konusunda görüşleri belirtilen her bir grup için cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, branş ve kıdem değişkenleri açısından incelenmiştir. Buna göre öğretimsel liderlik toplamda, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ile ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme bölümlerinde öğretmenler arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik toplamda ve belirtilen bölümlerde erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüşte olduğu görülmüştür. Bu bulgu Kölükçü (2011), Aygün (2014) ile Öntaş ve Okut' un (2017) çalışmalarının sonucu ile çelişmektedir. Bu sonuç araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından belirgin sayıda yüksek olmasından kaynaklı olabileceği şeklinde açıklanabilir.

Bununla birlikte araştırmada öğretmenler için öğretimsel liderlik ölçeğinin kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi bölümünde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir istatistiksel farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu Öntaş ve Okut' un (2017) öğretmenlerin liderlik ile ilgili algı ve beklentilerinin öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı çalışmalarının sonucu ile örtüşmektedir. Bununla birlikte araştırmada öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün ön lisans mezunlarına ait olduğu, bunu lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Araştırmada öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgu Öntaş ve Okut'un (2017) öğretmenlerin liderlik ile ilgili algı ve beklentilerinin görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaştıkları çalışmaları ile çelişmektedir. Araştırmada öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün ilkokullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu, bunu ortaokul ve lise öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri liselerde ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre bu gruplar ile aralarında anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur. Bulgu Altunay'ın (2017) ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliğin uygulanmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olmasına rağmen, öğretimsel liderliği uygulamanın önünde çeşitli engellerin olduğunu belirttikleri çalışması ile kısmen örtüşmektedir. Aynı doğrultuda öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinde kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ile ölçme-

değerlendirme-düzenleme ve geliştirme bölümlerinde de görev yapılan öğretim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve ilkokul öğretmenlerinin en olumlu görüşe sahip olan grup olarak diğer gruplar ile aralarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri yabancı dil öğretmenleri ile fen bilimleri ve matematik öğretmenlerine göre belirtilen gruplar ile aralarında anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur. Benzer biçimde güzel sanatlar ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri sosyal bilimler öğretmenlerine göre anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur. Araştırmada öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün sınıf öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla güzel sanatlar ve beden eğitimi, fen bilimleri ve matematik, rehberlik, sosyal bilimler ve yabancı dil öğretmenlerinin takip ettiği görülmüştür. Aynı doğrultuda öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinde kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ile ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme bölümlerinde de branş durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve sınıf öğretmenlerinin en olumlu görüşe sahip olan grup olarak diğer gruplar ile aralarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin kullandıkları öğretme strateji ve tekniklerinin ve öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin alanları ve almış oldukları mesleki formasyon eğitiminden kaynaklı olarak farklılık gösterebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgu Öntaş ve Okut'un (2017) öğretmenlerin liderlik ile ilgili algı ve beklentilerinin öğretmenlerin meslekteki kıdem

durumlarına göre farklılaşmadığı sonuçları ile çelişmektedir. Bu araştırmada öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün 5 yıldan az kıdem derecesinde bulunanlara ait olduğu, bunu sırasıyla 11-15 yıl, 26 yıl ve üzeri, 21-25 yıl, 16-20 yıl ile 6-10 arası kıdem derecesinde bulunan öğretmenlerin takip ettiği görülmüştür. 5 yıldan az kıdem derecesinde bulunan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdem derecesinde bulunan öğretmenlere göre belirtilen gruplar ile aralarında anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur. Benzer biçimde 26 yıl ve üzeri kıdem derecesinde bulunan öğretmenlerin görüşleri 6-10 yıl kıdem derecesinde olanlardan, 11-15 yıl arası kıdem derecesinde olanların görüşleri de 6-10 yıl arası kıdem derecesinde olanlardan anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur.

Araştırmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin müdür yardımcılarının görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde müdür yardımcılarının konu ile ilgili görüşlerinde eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Benzer biçimde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin müdür yardımcılarının görüşlerinde kıdem durumuna göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin müdür yardımcılarının görüşlerinin branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin müdür yardımcılarının görüşlerinin görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün ortaokullarda görev yapan müdür yardımcılarına ait olduğu, bunu ilkokul ve lise müdür yardımcılarının izlediği

görülmüştür. Ortaokullarda görev yapan müdür yardımcılarının öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri liselerde görev yapan müdür yardımcılarına göre anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur. Ayrıca müdür yardımcılarının öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerinin belirtilen gruplar arasında kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması ve öğretimi uygulama izleme yönlendirme bölümlerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi ve ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme bölümlerinde ortaokullarda görev yapan müdür yardımcılarının öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri liselerde görev yapan müdür yardımcılarına göre anlamlı fark ifade edecek biçimde olumlu olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde okul müdürlerinin konu ile ilgili görüşlerinde görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Benzer biçimde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik genel görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Lisans mezunu okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri yüksek lisans mezunu okul müdürlerine göre anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumludur. Araştırmaya katılmış olan okul müdürlerinden öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün lisans mezunlarına ait olduğu,

bunu doktora, yüksek lisans ve ön lisans mezunu okul müdürlerinin izlediği görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinde eğitim durumu değişkenine göre daha önce ifade edilmiş olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili bölümlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin meslekteki kıdem durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. 21-25 yıl kıdem derecesinde bulunan okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri 16-20 yıl arası kıdem derecesinde bulunan okul müdürlerine göre anlamlı fark ifade edecek biçimde daha olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılmış olan okul müdürlerinden öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin en olumlu görüşün 21-25 yıl kıdem derecesinde bulunanlara ait olduğu, bunu sırasıyla 11-15 yıl, 26 yıl ve üzeri ile 16-20 yıl arası kıdem derecesinde bulunan okul müdürlerinin takip ettiği görülmüştür. Öğretimsel liderlik kavramı daha önceki araştırmalarda okul müdürü davranışları çerçevesinde incelenmiş olduğundan bu araştırmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin okul müdürü görüşlerini inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel lidelik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerindeki bu farklılık Gökçe' nin (2010) okullardaki öğretimin kalitesine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine başvurduğu çalışmasındaki bulgular ile benzerlik göstermektedir. Gökçe' nin (2010) çalışmasında yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde değerlendirilen öğretme davranışlarının öğretmenler tarafından orta düzeyde gösterildiği bulgusuna ulaşılmış, buna bağlı olarak öğretmenlerin eğitimde kaliteye ulaşmak için yeterli derecede yetkin davranış göstermedikleri belirtilmiştir. Bu çalışmada ise benzer şekilde öğretmenlerin performansını gözlemleyen konumunda olan

okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin meslekteki kıdem derecesine göre farklılık göstermesine bağlı bu konuda yüksek derecede olumlu bir görüşün olmadığı sonucuna varılabilir.

Araştırmada öğretmenler, müdür yardımcıları ve okul müdürleri olmak üzere üç farklı grup için yukarıda belirtilen sosyo demografik değişkenlere göre elde edilen bulgular öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerin en fazla öğretmenler arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerinden birinci dereceden sorumlu olan kişiler olarak öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili görüşlerinin başta branş olmak üzere çalışılan öğretim kademesi ve meslekteki kıdem değişkenlerine bağlı olarak istatistiksel anlamda farklılık göstermektedir. Araştırmanın sonuçları detaylı olarak incelendiğinde konu ile ilgili olarak en olumlu görüşün 5 yıldan az kıdem derecesinde bulunan ve ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bu sonuç Çetin ve Özalp'in (2019) meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarını inceledikleri çalışmada öğretmen liderliğinin öğretmenlerin alınan kararlardan birinci derecede etkilenmesinden dolayı gerekli olarak algılanmasının yanında karar almayı zorlaştırmasından dolayı gereksiz olarak algılandığını tespit ettikleri çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili olarak daha bütünsel bir yaklaşımda olmaları ve sorumlu oldukları sınıf seviyesinde farklı alanlara ait derslerde öğrencilerin akademik gelişimleri ile ilgili olarak planlama ve uygulama konusunda büyük ölçüde doğru karar verme şansına sahip olmaları ile açıklanabilir. Yaşar'a (2016) göre öğretimsel liderlik davranışları mesleki iyilik algısının anlamlı ve güçlü bir yordayıcısıdır. Mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde yapılandırmacı ve proje temelli öğrenme ekseninde bir formasyon eğitimi almış olmaları, öğrenme öğretme süreçlerinde teknoloji uygulamaları konusunda yetkin becerilere sahip olmaları, mesleki ideallerinin ve enerjilerinin yüksek olması öğretimsel liderlik rollerini

yerine getirmelerine ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkileyen etkenler olarak kabul edilebilir. Altunay (2017b) öğretmenin öğretimsel liderlik rolü çerçevesinde öğrenme ortamında ulaşmak istediği hedeflere odaklanarak öğrenme yaşantılarını başlattığını ve bu yaşantılara ilişkin zümre öğretmenleriyle etkileşimde bulunarak diğer öğretmenler ve öğrencilerine öncülük etmiş olduğunu ifade etmiştir. Öğretimsel liderlik bu bağlamda öğretimin kalitesinin yükselmesinde ve okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkili olabilecektir (Altunay, 20017b).

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini bu araştırmada ele alındığı biçimiyle yerine getirmelerinin öğrenci başarısını sağlayan en önemli etkenlerden biri olduğu ifade edilebilir. Benzer biçimde Arcaro (1995) etkili bir eğitimin bu süreç içerisinde yer alan öğretmen ve öğrencilerin etkili bir biçimde yönetilen karşılıklı çabaları ile gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Kazanımların belirlenmesinde öğrencileri sürece katarak zümre öğretmenleri ile birlikte belirlenen ders kazanımları açık ve net bir şekilde ifade edilmeli, belirli bir zaman çizelgesi üzerinde somutlaştırılmasının bir gereklilik olduğu ifade edilebilir. Böylece kazanımların hem öğrenciler hem de öğrenme etkinliklerini düzenleyen öğretmenler açısından yol gösterici olacağını ve bu süreçleri kolaylaştıracağını söylemek mümkündür . Başka bir ifade ile öğrenciler öğrenme yaşantıları sonucunda kendilerinden neler beklendiğini kavrayarak öğrenme deneyimlerine motive olacak, öğretmenler ise öğrencilerinin ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun, etkin öğrenme yaşantıları tasarlayabileceklerdir. Bu şekilde devam eden öğrenme ve öğretme etkinlikleri sonucunda gerçekleştirilen değerlendirme sonuçlarının olumlu olacağı, eksiklikleri veya zayıf yönleri ise daha net ortaya koyacağı ifade edilebilir.

Kazanımların paylaşılması konusunda ise öğrenme kademesindeki kritik kazanımlar dikkate alınarak zümre öğretmenlerince belirlenen ünite kazanımları yazılı rapor şeklinde okul yönetimi ile paylaşıldıktan sonra öğrencilerin ne öğrenecekleri konusunda fikir sahibi

olabilecekleri biçimde somutlaştırılmalı, sınıf panosu ya da sınıfa ait dijital platformda paylaşılmalıdır. Kazanımların dijital platformda paylaşılması veliler açısından da öğrencilerin öğrenme etkinlikleri hakkında bilgi sahibi olmalarını ve gerektiğinde öğrenme etkinliklerinde katılım ve desteklerini sağlama noktasında etkili olacaktır. Böylece öğretmenler kazanımların paylaşılması konusundaki liderlik rolünü yerine getirmiş, etkili öğrenme yaşantıları için ilk adımı tamamlamış olacaklardır.

Öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi sürecinde öğretmen öncelikle öğrenci motivasyonunu sağlayarak öğrenme süresinin etkili kullanılmasını sağlamalıdır. Zümre öğretmenleri ile koordineli hareket ederek uygun araç, gereç, yöntem, teknik ve stratejiler kullanma ise bu süreçte öğretmenin sahip olması gereken bir diğer yeterlilik alanı olarak nitelendirilebilir. Bunun yanında olumlu geribildirim öğretmenin öğrenme liderliğinin bir diğer önemli gerekliliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin öğrencilere ve velilere öğrenci öğrenmeleri ile ilgili olumlu geribildirimde bulunması, gerekli durumlarda ek çalışmalar düzenlemesi ya da öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun görevlendirmeler yapması başarıyı arttıran öğretmen davranışları olarak ifade edilebilir.

Ölçme değerlendirme noktasında öğretmen değerlendirme ile elde ettiği verilere ilişkin sonuçları başta öğrenciler olmak üzere, veliler ve değerlendirmenin niteliğine göre zümre öğretmenleri ve okul yönetimi ile paylaşmalıdır. Öğrencilerin öğrenme seviyelerine ilişkin hızlı ve yapıcı dönütler almalarının üst düzey konuları öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını arttıracağı, kendi öğrenme stillerini belirlemelerine yardımcı olarak ya da eksikleri olan konu veya beceriyi geliştirmeleri konusunda yol gösterici olacağını söylemek mümkündür. Başka bir ifade ile neyi ne kadar öğrendiği konusunda kendisine dönüt verilen öğrenci hangi konuda ne yapması gerektiği noktasında farkındalık kazanacaktır. Bu durumun hayat boyu öğrenme kavramının ve vazgeçilmezliğinin her geçen gün daha iyi anlaşıldığı günümüzde gelecek yaşantıları için de öğrencilerin kendi öğrenmelerinden ve bunun sonuçlarından sorumlu olma

bilincini geliştireceği ifade edilebilir. Bunun yanında öğrencilerin bireysel öğrenme becerilerini geliştirmeleri noktasında önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğrenmenin içsel bir deneyim olmakla birlikte bütünsel öğrenme yaşantıları sonucu organik bir yapıda olan okul sisteminde gerçekleştiği düşünüldüğünde bu sistem içerisinde bulunan diğer paydaşlar olan veli, zümre öğretmenleri ve okul yönetiminin öğrenci öğrenmesi hakkında bilgi sahibi olmasının bir gereklilik olduğu ifade edilebilir. Ancak bu şekilde hedeflenen öğrenme sonuçlarına ya da başarıya ulaştıracak öğrenme ortamı sağlanabileceği ya da bazı durumlarda var olan problemlere ilişkin kalıcı çözümler üretilebileceğini söylemek mümkündür. Buradan hareketle öğretmenin öğrenme öğretme süreçlerinde kilit noktada bulunan ve bu süreci yönlendiren lider konumundaki kişi olduğu ifade edilebilir. Öğrenci ve buna bağlı olarak okul başarısının yükselmesini sağlayacak öğretimsel lider olan öğretmenler özerk ve öz denetimli profesyoneller olarak nitelendirilebilir.

Son olarak bu tez çalışması ile elde edilen sonuçlar özetlenecek olduğunda;

Araştırmaya dahil edilen öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşlerinin öğretimi uygulama izleme yönlendirmede en olumlu olmakla birlikte kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi ve ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirme görüşlerinin de belirgin derecede olumlu olduğu ancak kazanımların paylaşılması ile ilgili olarak öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini aynı düzeyde yerine getirmedikleri,

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin, müdür yardımcılarının ve okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili görüşleri her bir grup için ayrı ayrı incelendiğinde her üç grubun da aynı derecede olumlu görüşte olduğu, öğretimi uygulama izleme yönlendirme ile ölçme değerlendirme düzenleme ve geliştirmede en olumlu görüşün öğretmenlere ait olduğu, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi noktasında ise her üç grubun da öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yeterince etkili bir

şekilde yerine getirmedikleri görüşünde olduğu,

Araştırma grubunu teşkil eden katılımcıların, cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptıkları öğretim kademesi, branş ve kıdem durumlarına göre öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme durumlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklılaşmalar ele alındığında;

- Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin cinsiyetinin; öğretmenler için öğretimsel liderlik, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme, ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluştururken öğretmenlerin kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi görüşleri arasında farklılık oluşturmadığı,
- Araştırmaya dahil edilen müdür yardımcılarının cinsiyetinin; öğretmenler için öğretimsel liderlik, kazanımların paylaşılması, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluşturmadığı,
- Araştırmaya dahil edilen müdürlerin cinsiyetinin; öğretmenler için öğretimsel liderlik, kazanımların paylaşılması, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluşturmadığı,
- Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin eğitim durumunun; öğretmenler için öğretimsel liderlik, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluşturmadığı,
- Araştırmaya dahil edilen müdür yardımcılarının eğitim durumunun; öğretmenler için öğretimsel liderlik, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması,

öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluşturmadığı,

- Araştırmaya dahil edilen müdürlerin eğitim durumunun; öğretmenler için öğretimsel liderlik, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme, ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluştururken kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması grup görüşleri arasında farklılık oluşturmadığı,
- Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesinin; öğretmenler için öğretimsel liderlik, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluşturduğu,
- Araştırmaya dahil edilen müdür yardımcılarının görev yaptıkları öğretim kademesinin; öğretmenler için öğretmenler için öğretimsel liderlik, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluştururken kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme grup görüşleri arasında farklılık oluşturmadığı,
- Araştırmaya dahil edilen müdürlerin görev yaptıkları öğretim kademesinin; öğretmenler için öğretimsel liderlik, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluşturmadığı,
- Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin branşlarının; öğretmenler için öğretimsel liderlik, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme

sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluşturduğu,

- Araştırmaya dahil edilen müdür yardımcılarının branşlarının; öğretmenler için öğretimsel liderlik, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluşturmadığı,
- Araştırmaya dahil edilen müdürlerin branşlarının; öğretmenler için öğretimsel liderlik, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluşturmadığı,
- Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin kıdemlerinin; öğretmenler için öğretimsel liderlik, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluşturduğu,
- Araştırmaya dahil edilen müdür yardımcılarının kıdemlerinin; öğretmenler için öğretimsel liderlik, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme ve ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluşturmadığı,
- Araştırmaya dahil edilen müdürlerin kıdemlerinin; öğretmenler için öğretimsel liderlik, kazanımların seçilmesi ve belirlenmesi, kazanımların paylaşılması öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi, öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme, ölçme-değerlendirme-düzenleme ve geliştirme grup görüşleri arasında farklılık oluştururken öğretimi uygulama-izleme-yönlendirme grup görüşleri arasında farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

5.2.Öneriler

5.2.1.Araştırmaya yönelik öneriler. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin

öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmada ilk ve orta öğretim seviyelerindeki öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara sunulabilecek öneriler şunlardır:

- Konu ile ilgili bundan sonraki araştırmalarda yüksek öğretim kurumları ve sivil toplum kuruluşlarında çeşitli alanlarda görevli olan yönetici ve öğretim görevlilerinin görüşlerine başvurulması öğrenme öğretme süreçleri ve öğretmenin öğretimsel liderlik rolü konularında daha bütünsel bir bakış açısı geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin bundan sonraki araştırmalarda öğrenme öğretme süreçlerindeki diğer paydaşlar olan öğrenci ve veli görüşlerine yer verilmesinin konu ile ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bundan sonraki araştırmalarda öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin araştırılmasının alan yazına katkı sağlayacağı ve uygulamaya yönelik çözüm önerileri sunacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırma Bursa ili merkez ilçelerinde farklı öğretim kademelerinde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurularak yapılmıştır. Benzer araştırmaların farklı illerde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurularak yapılması daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmasını sağlayarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini alan bilgisi, öğretim yöntemleri, ölçme değerlendirme, sınıf yönetimi ve organizasyonel süreçler kapsamında ele alan ve çeşitli araştırma tekniklerinin kullanıldığı sürece yayılmış araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Eğitim bilimlerinin farklı alanlarından araştırmacılardan oluşan araştırma gruplarınca okullar, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılarak yürütülecek araştırma projelerinin öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde yerine getirdiklerine ve bu konudaki eksikliklerin nedenlerine ilişkin somut veriler ve çözüm önerileri sunulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Yurt dışındaki araştırmacılar ile işbirliği yapılarak farklı ülkelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin uluslararası düzeyde karşılaştırma yapılabilecek kapsamlı araştırmalar yapılmasının somut veriler ve çözüm önerileri ortaya koyması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.2.2.Uygulamaya yönelik öneriler. Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda eğitimci, yönetici ve politika yapıcılara sunulabilecek öneriler şunlardır:

- Okul yöneticileri önderliğinde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini daha etkin bir biçimde yerine getirmeleri için mesleki iyilik algılarını ve motivasyonlarını arttıracak bir okul iklimi oluşturulması sağlanmalıdır.
- Okul içerisinde ve okul dışında öğrenme-öğretme süreçlerine dahil olan tüm paydaşlar arasında iletişim ve iş birliği güçlendirilmelidir.
- Öğretmenlerin öğrenmeyi tasarlama sorumluluğunu içselleştirerek öğretimsel liderlik rollerini daha etkili bir biçimde yerine getirmelerine olanak sağlayacak nitelikli hizmetiçi eğitimlerin planlanmasının gerekli olduğu belirtilebilir.
- Öğretmenlerin dijital yeterliliklerini geliştirmelerinin teşvik edilmesi öğretmenlerin mesleki konular başta olmak üzere birçok alanda yenilikleri ve öğrenmesinden sorumlu oldukları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını daha yakından takip edebilmeleriyle birlikte aralarında etkili bir iletişim ve etkileşim kurmalarını sağlayacaktır.

- Öğretmenlerin profesyonel meslektaş örgütlerine dahil olmaları teşvik edilerek yurt içi ve yurt dışında görev yapmakta olan diğer öğretmenler ile iş birliği içerisinde çalışıp öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin farklı ve yeni uygulamaları akran öğrenmesi yöntemiyle birbirlerinden öğrenebilecekleri projelere katılımları sağlanmalıdır.
- Farklı kıdem derecelerinde ve branşlarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında etkili zümre ve zümreler arası iş birliği çalışmalarının öğretmenler arasında iletişimi kuvvetlendirerek birbirlerinin farklı alanlardaki bilgi ve deneyimlerinden faydalanma olanağı ve öğrenme yaşantılarından sorumlu oldukları öğrenci gruplarına ilişkin bütünsel bir bakış açısı geliştirmelerini sağlayacağı ifade edilebilir.
- Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi dahilinde öğretim programlarının belirlenmesinde ve materyal seçiminde görüşlerine başvurulmasının yönetmekten sorumlu oldukları öğrenme öğretme süreçlerinde karar yetkilerini arttırmış olacağından motivasyonlarını olumlu yönde etkileyerek öğretimsel liderlik rollerini etkili bir biçimde yerine getireceklerini sağlayacağı öngörülmektedir.
- Okullardaki fiziki şartların derslik sistemi biçiminde düzenlenmesinin ve sınıf mevcutlarının belirli bir sayının üstünde olmamasının öğretmenlere kendi alanlarına ilişkin öğrenme ortamlarını düzenleme olanağı sunarak daha etkili öğrenme yaşantıları tasarlama imkanı sağlayacağı söylenebilir.
- Öğretmenlerin sorumlu oldukları haftalık ders yükü saati ve okulda geçirdikleri süre konusunda bir düzenlemeye gidilmesinin planlama, hazırlık, değerlendirme, rehberlik ve iş birliği konularına ayırmak üzere öğretmenlere zaman kazandıracağı ve öğretimsel liderlik rollerini daha etkili bir biçimde yerine getirmelerini sağlayacağı ifade edilebilir.
- Üst kademe öğretim programlarına geçişte merkezi sınavlara ek olarak okul başarısı payının arttırılmasının öğretmenlerin mesleki anlamda daha özerk olmalarına imkan

tanıyarak daha fazla aktif öğrenme yaşantıları tasarlamalarını ve öğretimsel liderlik rollerini daha etkili bir biçimde yerine getirmelerini sağlayacağı şeklinde bir öngörüde bulunulabilir.

- Yüksek öğretim kurumları ve yetkili kurumların iş birliği içerisinde hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi sisteminin gözden geçirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin tüm yeterlik alanlarında profesyonel anlamda yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesi doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Açıkalın, A. (2016). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Akar, H., Tor, D., Tantekin Erden, F., & Şahin, İ. T. (2010). Study on teachers' classroom management approaches and experiences. *Elementary Education Online, 9*(2), 792-806. 05 01, 2020 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr/ adresinden alındı

Alig-Mielcarek, J. M. (2003). Amodel of school success: instructional lesdership, academic press, and student achievement. *Dissertation*. USA: Ohio State University.

Altunay, E. (2017a). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 473-503.

Altunay, E. (2017b). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute, 20*(37), 19-44.

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPetro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works.* San Francico: Jossey-Bass.

Antonakis , J. (2012). Transformational and charismatic leadership. *The nature of leadership.* içinde USA: Sage Publications.

Arcaro, J. S. (1995). *Quality in education.* Florida: St. Lucie Press.

Argon, T., & Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi* (1. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Armutçuoğlu, G. (1992). Hizmet içi eğitimde görev alan öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler. *Eğitim, 2*, 86-117.

Aslan , M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Avrupa Komisyonu Eğitim, Gençlik, Spor ve Kültür Genel Direktörlüğü. (2020). *Teachers*

and school leaders in schools as learning organizations- Output of the ET2020 Working Groups Schools 2016-18. Brüksel: Avrupa Komisyonu.

Aygün , B. (2014). *Lise öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki farkındalıkları ve öğretimsel liderliği sınırlayan faktörlere yaklaşımlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bakan, İ., & Bulut, Y. (2004). Yöneticilerin uyguladıkları liderlik yaklaşımlarına yönelik algılamaları: Likert'in yönetim sistemleri yaklaşımı'na dayalı bir alan çalışması. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergis*(31), 151-176.

Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları"na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 10*(14), 73-84.

Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Resmi Web Sitesi. adresinden alındı

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations.* New York: Free Press.

Bass, B. (1996). *A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership.* Alexandria: VA: US Army Research Institıde for the Behavioral ans Social Sciences.

Bass, B. M., & Avolio, B. (1994). *Imprıving organizational effectiveness through transformational leadership* . Thousand Oaks, CA: Sage.

Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Eduactional Researcher, 15*(7), 5-13.

Bloom, B. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instructions as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 4-16.

Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., & Dennison, P. (2003). *A review of leadership theory and competency frameworks.* Exeter: University of Exeter Centre for Leadership

Studies.

Borich, G. D. (2000). *Observation skills for effective learning* (4. b.). UK: Prentice Hall.

Bostingl, J. J. (1996). *Schools of quality an introduction to total quality management in education* (2. b.). Virginia: ASCD Publications.

Boud, D., Sadler, R., Joughin, G., James, R., Freeman , M., Kift, S., & Webb, G. (2010). *Asessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education.* Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

Brestrich, T. E. (2000). *Modernizmden postmodernizme.* Ankara: Seba Yayınları.

Burns, J. M. (1978). *Leadership.* New York: Harper & Row.

Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (Genişletilmiş 9. b.). Ankara: Pegem Yayınevi.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence.* Nottingham: Niatonal College for School Leadership.

Buyrukçu, F. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri ve evren- CV.* http://cv.ankara.edu.tr adresinden alındı

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (26. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Karadeniz, Ş., & Karataş, S. (2004). Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinin geliştrilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38*, 212-229.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, (4)2, 207-239.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: PEGEM.

Cameron, M. (2002). Peer influence on learning. *Set*(3), 36-40. doi:https://doi.org/10.18296/set.0722

Can , N. (2009). *Öğretmen liderliği.* Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (6. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Cawthon, D. L. (1996). Leadership: The great man theory revisited. *Business Horizons*(39), 1-4.

Chemers, M. M. (2000). Leadership research and theory: A functional Integration. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 4*(1), 27-43.

Clarke, A. (1986). *July 20, 2019: Life in the 21st Century.* New York: Omni/Macmillan.

Coşar, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri (Bolu ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Couch, J. D., & Towne, J. (2018). *Dönüştüren eğitim.* (G. Arıkan, Çev.) İstanbul: Sola Unitaş.

Creswell, J. W. (2017). *Eğtim Araştırmaları: Nitel ve nicel araştırmaların planlanması, yürütülmesi ve değerlendirlmesi.* (H. Ekşi, Dü., A. Avcu, D. Eryiğit, D. Dinçer, E. Bakiler, G. Alçekiç, H. Ekşi, . . . Y. Baykın, Çev.) İstanbul: Edam Yayın.

Cüceloğlu, D., & Erdoğan , İ. (2017). *Öğretmenim bir bakar mısın?* (21. b.). İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Çakır, A. (2014). Faktör Analizi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı İşletme Doktora Programı, S.5

Çalık, D. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 36*(36), 536-557.

Çelik, O. V. (2011). *Basketbol oyuncularının görüşlerine göre antrenörlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin takım bütünlüğüne etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniveristesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çetin, M., & Özalp, U. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesonelliği veöğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(Eğitim ve Psikoloji), 193-213.

Çömez, P. (2007). *Değişim yönetiminde dönüştürücü liderlik davranışlarının firma performansına etkileri üzerine bir araştırma / Transformational leadership behaviours in organizational change management and their effects on firm performance: an empirical study*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü- Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

Dağ, İ., & Göktürk, T. (2014). Sınıf yönemtiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*(27), 171-184.

Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretimi. *Eğitim ve Bilim, 17*(88), 52-59.

Dziak, M. (2019). *Great man theory.* Salem Press.

Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 131*(29), 50-60.

Ercoşkun, M. H., & Ada, Ş. (2013, Haziran). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nitel açıdan incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 60-79. 05 01, 2020 tarihinde http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/ adresinden alındı

Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (5. b.). İstanbul: Beta Yayınevi.

Erkoç, Z. (2000). Ortaöğretimde öğretim lideri profili ve yönetimde kalite. *Human Resources, 4*(2).

Erol, A. (2012). *Resmi ve özel ilköğretim okulu şube rehber öğretmenlerinin öğretimsel*

liderlik rollerinin karşılaştırılması "İstanbul İli Anadolu Yakası örneği". (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.

Ferguson, E. (1980). *The aquarian conspiracy.* Los Angeles, Calif.: Tarcher.

Ferlazzo, L. (2015). *Building a community of self-motivated learners.* New York: Routledge.

Fiedler, F. E., & Chemers, M. M. (1974). *Leadership and effective Management.* USA: Foresman.

Field, R. H., & Garcia, J. E. (1990). A test of the Vroom-Yetton model using manager and subordinate reports. *Journal of Applied Psychology*(75), 362-366.

Galucci, C., Van Lare, M., Yoon, İ. H., & Boatright, B. (2010). Instructional coaching: Building theory about the role and organizational support for professional learning. *American Educational Research Journal, 47*(4), 919-963.

George, D., & Malley, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10. ed.) Boston Pearson

Gonos, J., & Gallo, P. (2013). Model for leadership style evaluation. *Management, 18*(2), 157-168.

Gökalp, M. (2018). *Eğitimde amaç belirleme Bologna süreci ve öğrenme çıktısı hazırlama.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gökçe , F. (2014). *Sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Gökçe, F. (2008). Kaliteli eğitim: Kaliteli öğretmen, kaliteli öğretme. *Çağdaş Eğitim, 349*, 8-15.

Gökçe, F. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin gösterdikleri davranışların kaliteli eğitim

açısından değerlendirilmesi (Denetçi Görüşleri). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 415-432.

Graham, C., Cagıltay, K., Lim, B., Craner, J., & Duffy, T. M. (2001). *"Seven principles of effective teaching: A practical lens for evaluating online courses" Assessmnet.* 06 10, 2020 tarihinde The Technology source archives an the University of North Carolina: http://techonologysource.org/article/seven_principles_of_effective_teaching adresinden alındı

Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *Journal of Teachers' Work, 4*(2), 89-98.

Gül, H. (2003). *Karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

Güleryüz, A. (tarih yok). Örnekleme Yöntemleri.

Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi, İstanbul.

Gün, İ., & Aslan, Ö. (2018). Liderlik kuramları ve sağlık işletmelerinde liderlik. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 217-226.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the management behavior of principals. *The Elementary School Journal, 86*(2), 217-246.

Hammond, M., & Collins, R. (1991). *Self-Directed learning, critical practice.* London: Kogan Page.

Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers.* Cambridge: Belknap Press.

House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*(16), 321-338.

House, R. J. (1977). Leadership: The cutting edge. J. Hunt, & L. Larson (Dü) içinde, *A 1976*

theory of charismatic leadership (s. 189-207). Carbondale: Southern Illinois University Press.

House, R. J. (1996). Path- goal theory of leadership: Lessons, legacy, and reformulated theory. *Leadership Quarterly, 7*(3), 323-352.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). Okullarda liderlik. W. K. Hoy, & C. G. Miskel içinde, *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev., s. 374-409). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Huba, M., & Freed, J. (2000). *Learner-centered assessmnet on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning.* Boston: Ally and Bacon.

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (3. b.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Jita, L. C., & Mokhele, M. L. (2013). The role of lead teachers in instructional leadership: A case study of environmental learning in South Africa. *Education as Change, 17*(1), 123-135. doi:10.1080/16823206.2014.865998

Johns, H. E., & Moser, H. R. (1989). From trait to transformation: the evolution of leadership theories. *Education*, 110-115.

Jones, E. E., & Nisbett, R. (1967). *The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior.* Morristown, NJ: General Learning Press.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. b.). Ankara: Nobel Yayın.

Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve liderler.* İstanbul: Kalder Yayınları.

Khan, Z. A., Bhat, S. J., & Hussanie, I. (2017, May). Understanding leadership theories- A review for researchers. *Assian Journal of Research in Social Sciences and Humanities, 7*(5), 249-264.

Kılınç, T. (2003). *Kurum kültürü ve liderlik, kurum kültürüne uygun bir lider davranışlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği* (17. b.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kreitner, R., & Knicki, A. (1995). *Organizational behavior* (3. b.). Chicago: Irwin.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psycholoical Measurement*, 607-610. doi:https://doi.org/10.1177/001316447003000308

Kuran, K. (2005). Bir değişim süreci olarak eğitimde toplam kalite yönetimi ve aktif öğrenme ilişkisi. *Çağdaş Eğitim, 30*(317), 14-22.

Küçükozan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 86-115.

Leadership development for higher education. (2012). *Transformational leadership*. 12 13, 2020 tarihinde https://leadershipforhighered.wordpress.com/2014/03/05/transformational-leadership/ adresinden alındı

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning.* The Wallace Foundation.

Lynch, R. (1991, April). Shedding the shackles of George Patton, Henry Ford, and first grade teachers. *Quality Progress, 24*(4), 63-67.

Malle, B. F., & Ickes, W. (2000). Fritz Heider: Philospher and psychologist. G. A. Kimble, & M. Wertheimer (Dü) içinde, *Portraits and pioneers in psychology* (Cilt 4, s. 195-214). Washington, DC: American Pscychological Association.

Marzano, R. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us.* Aurora:

CO: McREL.

Marzano, R. (2007). *Art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction.* Alexandria: VA: ASCD.

Marzano, R., & Kendall, J. (2008). *The new taxonomy of educational objectives.* Thousand Oaks: CA: Corwin Press.

Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning strategies for the college classroom.* San Francisco: Jossey Bass.

Mitchell, T. R., Larson, J. R., & Green, S. G. (1977). Leader behavior and situational moderators in goup performance: An attributional analysis. *Organizational Behavior and Human Performance*(25), 254-268.

Mobaçoğlu, M. (2000). Demokrasi eğitimine uygun öğretmen nasıl olmalıdır? *Eğitim ve Bilim, 25*(115), 35-39.

Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. *Advances in Educational Administration, 1*, 163-200.

Nakiboğlu, C., & Karakoç, Ö. (2005). Öğretmenin sahip olması gereken dördüncü bilgi: Alan öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5*(1), 181-206.

Negiz, M. (2015). Liderlik. 12 12, 2020 tarihinde mnergiz.blogspot.com adresinden alındı

Nye, B., Kantatopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How lage are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analyses, 26*(3), 237-257.

Öntaş, T. Ö., & Okut, L. (2017). The relationship between private elementary school teachers' leadership behaviors and classroom management tendencies. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 18*(1), 98-115.

Özakdağ, A. (2019). *Özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının bir bilen ve bir öğrenen profilinde değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Özdamar, K. (1999). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi, Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özer, A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *bilig*(35), 105-131.

Robinson, K. (2019). *Yaratıcı öğrenciler* (5 b.). (D. Boyraz , Çev.) İstanbul: Sola Unitaş.

Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri- Gerçek dünya araştırması* (2. b.). (Ş. Çınkır, & N. Demirkasımoğlu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Rollinson, D. (2008). *Organizational behaviour and analysis: An integrated approach* (4. b.). England: Pearson Education Ltd.

Rose, T. (2019). *Ortalamanın sonu* (2. b.). (T. Göbekçin, Çev.) İstanbul: Paloma.

Rubio, C. M. (2009). Effective teachers-Professional and personal skills. *Revista de la Facultad de Albacete*(24), 35-46.

Sallis, E. (1996). *Total quality management in education* (2. b.). London: Kogan Pge Limited.

Senge, P. (2018). *Beşinci disiplin öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması* (19. b.). (A. İldeniz, A. Doğukan , & B. Pala, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2014). *Schools that learn- Öğrenen okullar.* (M. Çetin , R. Baltacı, D. Pekince, & N. Ülker, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Smith, F. (1995). Let's declare education a disaster and get on with our lives. *Phi Delta Kappan, 76*(8), 584-590.

Sönmez, V. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature.* New York: Free Press.

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literarure. *Journal of Psychology*(25), 35-71. doi:DOI: 10.1080/00223980.1948.9917362

Stool, L., & Fink, D. (1999). *Changing education: Changing our schools.* Buckingam: Open University Press.

Stronge, J. H., Tucker, J. H., & Hindman, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers.* Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şayan, N. (2018). *Özel ve örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka yeterlilikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Yüsek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (2. b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Şimşek, N., & Fidan, M. (2005). *Kurum kültürü ve liderlik.* Konya: Tablet Kitabevi.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar.* Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M., & Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tabannick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.) Boston: Pearson Education.

Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim* (1. b.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects.* New York: Teachers Collage Press.

Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and

leadership practices. *Educational Administration Quarterly, 3*(47), 496-536.

Topçu, N. (2019). *Türkiye'nin maarif meselesi* (34. b.). İstanbul: Dergah Yayınları.

Toprakçı, E. (2013). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Towsend, T. (1997). School of the future: A case study in systematic educational development. *Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow's Schools*, 199-214.

Transactional leadership. (2020). *Transactional leadership model*. 12 14, 2021 tarihinde https://expertprogrammanagement.com/2020/03/transactional-leadership/ adresinden alındı

Türk Dil Kurumu. (2017). *Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php. adresinden alındı

Von Oech, R. (1983). *A Whack on the side of the head.* New York: Warner.

Weber, J. (1996). Leading the instructional program. (S. Smith, & P. Piele, Dü) *School leadership*, 253-278.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organizations.* (A. Henderson, & T. Parsons, Çev.) New York: Free Press.

What are the types of assessment? (2020). 07 12, 2020 tarihinde https://www.onlineassessmenttool.com/knowledge-center/assessment-knowledge-center/what-are-the-types-of-assessment/item10637 adresinden alındı

Whitaker, T. (2013). *What great teachers do differently* (2. edition b.). New York: Routledge.

Willison, J. (2020). *The models of engaged learning and teaching connecting sophisticated thinking from early childhood to PhD.* Singapore: Springer. doi:http://doi.org/10.1007/978-15-26-83-1

Winkler, I. (2010). Attribution theory in leadership research. In: Contemporary leadership theories. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-7908-2158-1_3

Wolk, S. (2001). The benefits of exploratory time. *Educational Leadership, 59*(2), 56-59.

Yaşar, Ö. (2016). Lise öğretmenlerinin mesleki iyilik algısı ile öğretimsel liderlik davranışları

arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Aksaray: Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017) Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfecici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46 (Özel Sayı), 74-85.

Yeşilyurt, P. (2007). Türk ve İtalyan yöneticilerinin liderlik tarzları: Türkiye'de faaliyet gösteren Türk-İtalyan ortak girişimlerinde bir uygulama. *Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, E. (2014). Liderlik ve liderlik kuramları. M. Çelikten, & M. Özbaş (Dü) içinde, *Eğitim Yönetimi.* İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8. b.). New Jersey: Pearson Education Inc.

Ekler

Ek 1. Öğretmenler İçin Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Verdiğiniz cevaplar belirtilen amaç dışında kullanılmayacaktır. Ölçek, kişisel bilgiler ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde göstermiş oldukları davranışları belirten ifadelerden oluşturulmuştur. Lütfen ölçeği doldururken isim kullanmayınız. Araştırmaya yapmış olduğunuz katkı için teşekkür ederiz.

Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

BÖLÜM I (KİŞİSEL BİLGİLER)

1. Cinsiyetiniz :( ) Kadın ( ) Erkek
2. Eğitim Durumunuz: ( ) Ön lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
3. Kurumunuz: ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise
4. Göreviniz : ( ) Öğretmen ( ) Müdür Yardımcısı ( ) Okul Müdürü
5. Branşınız :( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Diğer (Branşınızı Yazınız)
……
6. Kıdem :( ) 5 yıldan az ( ) 6-10 yıl ( )11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21-25 ( ) 25+

BÖLÜM II

Bu bölümde, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde göstermiş oldukları davranışları belirten 73 ifade ve görüş yer almaktadır.

Görüşleriniz **(5) Kesinlikle katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (2) Katılmıyorum** ve **(1) Kesinlikle katılmıyorum** olarak derecelendirilmiştir. Lütfen görüş puanlarınızı **"GÖRÜŞ PUANLARI BÖLÜMÜNDE"** (X) şeklinde işaretleyiniz.

Sıra No	İFADELER	GÖRÜŞ PUANLARI				
		5	4	3	2	1
	Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenler:					
1	Kazanımları (amaç ve hedefleri) öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeylerine göre seçip belirlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Dersin kazanımlarının (amaç ve hedeflerinin) belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerine yer vermektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Kazanımların (amaç ve hedeflerin) belirlenmesi sürecinde zümre öğretmenleri ile birlikte karar vermektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Dersin kazanımlarının hazırlanması sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ait verileri kullanmaktadırlar. (notlar, gözlemler, raporlar vb.)	( )	( )	( )	( )	( )
5	Dersin kazanımları için zaman çizelgesi hazırlamaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Belirlenen akademik kazanımları öğrencilerin anlayacağı biçimde düzenlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Ders kazanımlarının eğitimin ve okulun misyon ve vizyonuna hizmet edecek biçimde belirlenmesine dikkat etmektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Dersin kazanımları hakkında öğrenci velilerini bilgilendirmektedirler.					
9	Dersin kazanımlarını okul yönetimine rapor halinde sunmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Dersin kazanımlarını görselleştirip sınıfta tüm öğrencilerin görebileceği şekilde zamanında ve açık olarak öğrencilere bildirmektedirler. (Sınıf panosunda yer almasını sağlamaktadırlar.)	( )	( )	( )	( )	( )
11	Öğrenci motivasyonunun sağlanması için gerekli çabayı göstermektedirler (öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirme).	( )	( )	( )	( )	( )
12	Dersin kazanım/larına uygun araç ve gereci seçip belirlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Kazanım/lara uygun araç ve gereçlerden öğrenciler tarafından yapılacak olanları belirlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )

14	Kazanım/lara uygun hazır araç ve gerecin zamanında sağlanması konusunda önlem almaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Ders süresinin kazanımlara göre etkili olarak kullanılmasını sağlamaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Öğrencilerin ders ve dinleme sürelerini etkili kullanmaları için önlemler almaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Öğrencilerin oturma düzenini kazanımların niteliklerine göre (öğrenme taksonomisine göre) belirlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Yöntem, teknik ve stratejileri kazanımlara uygun biçimde belirlemekte ve kullanmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Ders sonu değerlendirmeye ayrılacak zamanı belirlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Öğrencilerin çaba ve akademik performanslarını öncelikli olarak öğrencilerle paylaşmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
21	Öğrencilerin derse yönelik beklentilerinin dersin kazanımlarıyla örtüşüp örtüşmediğini belirlemekte ve değerlendirmektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
22	Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin elde ettikleri akademik başarılarını veliler ile paylaşmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
23	Öğrenme-öğretme sürecinde ilgili kazanımlar için ne kadar süre harcamaları gerektiği konusunda öğrencileri bilgilendirmekte ve süreci izlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
24	Dersin kazanımlarını diğer derslerin kazanımları ile koordineli bir biçimde yürütülmesini sağlamaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
25	Derste kullanılacak öğretim materyallerinin, yöntem ve tekniklerin seçiminde ve belirlenmesinde zümre öğretmenlerinin görüşlerini dikkate almaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
26	Sınıfta öğrenme-öğretme sürecini kesintiye uğratacak gürültü ve sesli bildirimlerin ders süresince yapılmaması konusunda okul yönetimine tavsiyede bulunmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
27	Sınıftaki öğrenme-öğretme süreci boyunca öğrencilerin okul yönetimi, rehberlik servisi, veliler ve diğer öğretmenler tarafından istenmesi ve sınıftan çıkarılmasını önlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
28	Derse geç gelen ve devamsızlık yapan öğrencileri olumlu yönde uyarmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
29	Zorlanan veya devamsızlık nedeniyle başarısız olan öğrenciler için ek çalışmalar düzenlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
30	Yeni beceri ve kavramları öğrenmeleri için öğrencileri teşvik etmektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
31	Öğrenme- öğretme sürecinde öğrencilerin sınıftaki çabalarını gözlemlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
32	Dersin kazanımlarının üzerine çıkabilecek öğrenciler için üst düzey etkinlikler düzenlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
33	Yeni bir üniteye başlandığında öğrencileri dersin akademik beklentileri konusunda bilgilendirmektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
34	Proje yaptırma, ödevlendirme, ödüllendirme gibi uygulamalara yer vermektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
35	Üst düzey akademik başarı ve olumlu davranış gösteren öğrencileri onurlandırıcı söylemlere yer vermekte, tören ve toplantılarda yer almalarını ve takdir, teşekkür gibi onurlandırıcı belgelerle ödüllendirilmelerini sağlamaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
36	Öğrencileri gerçekleştirdikleri proje ya da ürünleri konusunda sınıf içinde övücü sözlerle onurlandırmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
37	Ders sonu değerlendirmesini uygun araç ve yöntemler ile tüm öğrencilerin katılacağı biçimde yapmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
38	Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-materyal etkileşiminin gözlenmesine dikkat etmektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
39	Uygulanacak ölçme araç ve yöntemlerini dersin kazanımlarına uygun olarak belirlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
40	Öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
41	Sınav ve gözlem sonuçlarını öğrencilere zamanında bildirmektedirler.					
42	Akademik geliştirme çalışmaları yapmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
43	Ders etkinliklerini düzenlerken öğrencilerin daha önceki sınav değerlendirmelerindeki sonuçlarını göz önünde bulundurmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
44	Öğretim programının eksik, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla sınav sonuçlarını zümre öğretmenleri ile birlikte değerlendirmektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
45	Öğrencilerin akademik gelişimleri ve sınav sonuçlarını okul yöneticileri ve veliler ile paylaşmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
46	Öğrencilerin hazırlamış oldukları proje ve ödevlere ilişkin değerlendirmelerini doğru, yanlış ve eksiklerini çalışmalar üzerinde yazılı olarak belirterek kendilerine zamanında duyurmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
47	Öğrencilerin bireysel performansları ile sınıfın genel performansı arasındaki ilişkileri yorumlamaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
48	Sınav sonuçlarına dayalı olarak düzeltme ve geliştirme etkinlikleri düzenlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )

49	Sınav sonuçlarına göre akademik desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için destekleyici etkinlikler düzenlemektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
50	Öğrencilerin akademik başarılarını gözlemeye yönelik gözlem araç ve takvimini hazırlamaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
51	Öğrencilerin daha üst düzeyde başarı göstermelerini sağlayacak sorumluluklar verip, etkinliklere yönlendirmektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
52	Öğrencilerin yeteneklerine göre akademik başarılarına katkıda bulunacak, onları teşvik edecek ve geliştirecek ders dış etkinlikler düzenlemekte ve öğrencileri bu etkinliklere yönlendirmektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
53	Öğrencilere akademik kazanımlarını değerlendirebilecekleri becerilerin kazandırılmasını (değerlendirme araçlarının kullanılması) sağlamaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
54	Öğrencilere akademik kazanımlarını değerlendirebilecekleri fırsatlar yaratmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
55	Ders içi etkinliklerde ve değerlendirme sürecinde aktif olarak yer almaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
56	Öğrencilerin akademik başarılarının üst düzeye çıkarılması için yavaş ve hızlı öğrenen öğrenciler için yeni araç-gereç, yöntem-teknik, stratejileri araştırmakta ve kullanmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
57	Öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında farklı öğrenme ve öğretme strateji, teknik, yöntemleri araştırmakta ve kullanmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
58	Öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında değerlendirme araç ve yöntemlerini araştırmakta ve kullanmaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
59	Öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirecek etkinlikleri düzenlemekte ve öğrencilere liderlik fırsatı vermektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )

Ek 2. Etik Kurul İzin Belgesi

Ek 2

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı: 92662996-044/E.252 05.01.2021
Konu: Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR'ın Etik Kurul Kararı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.12.2020 tarihli ve 20585590-302.08.01/E.2973 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Yüksek Lisans programı öğrencisi Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR'ın "İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi; Bursa İli Örneği" konulu tez çalışması, BUÜ Araştırma ve Yayın Etiği Kurulları Başkanlığı (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)' nın 25 Aralık 2020 tarih ve 2020-10 sayılı oturumunda görüşülmüş olup, alınan karar ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:
Etik Kurul Kararı (1 Sayfa)

Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.

BUÜ Rektörlüğü Görükle Kampusu 16059 Nilüfer/BURSA
e-posta : etikk@uludag.edu.tr Web: www.uludag.edu.tr
Kep:uludag.rektorluk.hs03.kep.tr
Bilgi İçin:Fatma ÖZKAN KORU
Tel: 0224 2755150

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır.Teyit için: https://udos.uludag.edu.tr/Teyit/xl9RS8fjOEqj8e3ZD3MzYg

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ	**OTURUM SAYISI**
25 Aralık 2020	**2020-10**

KARAR NO 24: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR'ın "İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi; Bursa İli Örneği" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR'ın "İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi; Bursa İli Örneği" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Aydın YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYUZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN
Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UGURLU
Üye

Ek 3. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzin Belgesi

Ek 3

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı: 26468960-000/E.7345 10.03.2021
Konu: Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR'ın Araştırma İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06.01.2021 tarihli ve 20585590-302.08.01/E.74 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR'ın ilgi yazınızda bahsi geçen çalışması kapsamında Bursa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan yazı ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:
1-Üst Yazı
2-1

Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.

BUÜ Rektörlüğü Görükle Kampusu 16059 Nilüfer/BURSA
Tel: 0224 294 00 38 Faks: 0224 294 00 37
e-posta : uugs@uludag.edu.tr Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr
uludag.rektorluk@hs03.kep.tr
Bilgi İçin :Özge ABİÇ
Tel: 0224 294 00 86

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır.Teyit için: https://udos.uludag.edu.tr/Teyit/CXV_iERnt0-yyhd4zMAITg

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-21349564
Konu : Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR'ın Araştırma İzni

26.02.2021

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 08.01.2021 tarih ve 761 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı EğitimYönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR'ın "İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi" konulu araştırmasına dair alınan 25.02.2021 tarih ve 21238724 sayılı Onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra **İl Milli Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini** arz ederim.

Ahmet UZUN
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Ek: Makam Onayı (1 Sayfa)

Rıdvan ÖZKOCA
Bölüm Şefi
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
26/Şubat/2021

Adres Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazı/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta. arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Belge Doğrulama Adresi https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Engin SEYMEN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr Faks: 445 18 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 4a9b-16ab-3c3b-af89-d203 kodu ile teyit edilebilir

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-21238724
Konu : Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR'ın Araştırma İzni

25.02.2021

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı EğitimYönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR'ın "İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi" konulu araştırması, Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Genel Sekreterliğinin 08.01.2021 tarih ve 761 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı EğitimYönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR'ın "İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi" konulu araştırmasını ekli listede belirtilen okullarda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası** ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet UZUN
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Ek : Okul Listesi (1 Sayfa)

OLUR

Sabahattin DÜLGER
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Belge Doğrulama Adresi . https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için. Engin SEYMEN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr Faks. 445 18 10
Adres . Hocahasan Mh İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No 0 (224)225 25 78
E-Posta arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a3b0-35fc-3237-bbbd-774a kodu ile teyit edilebilir

BURSA İLİ MERKEZ İLÇELERİNDE (YILDIRIM, OSMANGAZİ, NİLÜFER) ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN ÖLÇME ARACININ (ÖĞRETMENLER İÇİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ÖLÇEĞİ) UYGULANMASI PLANLANAN OKULLAR LİSTESİ

	YILDIRIM İLÇESİ İLKOKULLARI
1	Şehit Kurmay Ufuk Bülent Yavuz İlkokulu
2	Hasan Öztimur İlkokulu
3	Mustafa Dörtçelik İlkokulu
4	Mümin Gençoğlu 1 İlkokulu
5	Naz Özdilek İlkokulu
6	Turgay Ciner İlkokulu
7	Vakıf İlkokulu
8	Yunus Emre İlkokulu
9	75. Yıl Hasan Öztimur İlkokulu
10	Ahmet Hamdi Tanpınar İlkokulu
11	Değirmenlikızık Dumlupınar İlkokulu
12	Arif Nihat Asya İlkokulu
	YILDIRIM İLÇESİ ORTAOKULLARI
13	Peyami Safa Ortaokulu
14	Semiha Mustafa Özer Ortaokulu
15	Yıldırım Belediyesi Ortaokulu
16	Zübeyde Hanım Ortaokulu
17	Şehit Zeki Burak Okay Ortaokulu
18	Ali Rıza Bey İmam Hatip Ortaokulu
19	Emir Buhari İmam Hatip Ortaokulu
	YILDIRIM İLÇESİ LİSELERİ
20	Fethiye Dörtçelik Anadolu İmam Hatip Lisesi
21	Gülçiçek Hatun Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
22	Has Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
23	Mimar Sinan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
24	Nuri Erbak Anadolu Lisesi
25	Ulubatlı Hasan Anadolu Lisesi
26	Yeşilyayla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
27	Bursa Yıldırım Ticaret ve Sanayi Odası Anadolu Lisesi
28	Mehmet Akif İnan Anadolu İmam Hatip Lisesi
	OSMANGAZİ İLÇESİ İLKOKULLARI
29	I. Murat İlkokulu
30	Nilüfer Hatun İlkokulu
31	Bahar Semiha Acar İlkokulu
32	Hüseyin Karabacak İlkokulu
33	Gündoğdu İlkokulu
34	Merinos İlkokulu
35	Mehmet Aker İlkokulu
36	Pilot Sanayi İlkokulu
37	R. Tarık Çevikel İlkokulu
38	Şehit Jandarma Er Samet Akdeniz İlkokulu

39	Şehit Murat Atsen İlkokulu
	OSMANGAZİ İLÇESİ ORTAOKULLARI
40	Şehit Jandarma Çavuş Erman Aydın Ortaokulu
41	Fertur İmam Hatip Ortaokulu
42	Hamzabey Ortaokulu
43	Gündoğdu Ortaokulu
44	Şükrü Naili Paşa Ortaokulu
45	Sönmez İmam Hatip Ortaokulu
46	Doğan Bey Semiha Acar İmam Hatip Ortaokulu
	OSMANGAZİ İLÇESİ LİSELERİ
47	BTSO Ali Osman Sönmez Sosyal Bilimler Lisesi
48	Ahmet Hamdi Gökbayrak Fen Lisesi
49	Şeyh Edebali Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
50	Çınar Anadolu Lisesi
51	Şehit Onbaşı Hakan Yutkun Anadolu Lisesi
52	Gazi Anadolu Lisesi
53	Hürriyet Anadolu Lisesi
	NİLÜFER İLÇESİ İLKOKULLARI
54	Öğretmen Mehmet Aras İlkokulu
55	Ali Karasu İlkokulu
56	Ahmet Uyar İlkokulu
57	Çalı İlkokulu
59	Emir- Koop İlkokulu
60	NOSAB İlkokulu
61	Nedim Öztan İlkokulu
	NİLÜFER İLÇESİ ORTAOKULLARI
62	Hatice Gani Erverdi Ortaokulu
63	Öğretmen Hasan Güney Ortaokulu
64	Şehit Piyade Kurmay Yarbay İlker Çelikcan Ortaokulu
65	Zekai Gümüşdiş Ortaokulu
	NİLÜFER İLÇESİ LİSELERİ
66	İslam Uyar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
67	Nur Hayati Kurtcan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
68	Barış Anadolu Lisesi
69	Çamlıca Anadolu Lisesi
70	Tofaş Fen Lisesi
71	Havva Aslanoba Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
72	Ahmet Erdem Anadolu Lisesi

Araştırmacı Bilgileri :

Ad Soyad : Çeşminaz ŞAFAK KUMBASAR

Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi

Fakülte/Bölüm: Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimleri- Eğitim Yönetimi A.B.D.

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özgeçmiş

Doğum Yeri ve Yılı :

Öğr. Gördüğü Kurumlar :	**Başlama Yılı**	**Bitirme Yılı**	**Kurum Adı**
Lise	1996	2000	Edirne Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2000	2003	Hacettepe Üniversitesi (İngiliz Dili Eğitimi)
	2003	2005	Orta Doğu Teknik Üniversitesi (İngiliz Dili Eğitimi)
Yüksek Lisans	2019	2022	Uludağ Üniversitesi (Eğitim Yönetimi)

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi : İngilizce- İleri Düzey
Almanca- Orta

Çalıştığı Kurumlar :	**Kurum Adı**	**Başlama- Ayrılma**
	Şükrü Naili Paşa Ortaokulu Osmangazi- Bursa	2013-
	Şehit Jandarma Er Samet Akdeniz İlköğretim Okulu Osmangazi- Bursa	2009- 2013
	Ankara Üniversitesi TÖMER Bursa Şubesi	2007-2008
	Vali Orhan Taşanlar İlköğretim Okulu Yıldırım- Bursa	2006- 2009
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzik Hazırlık Lisesi	2005-2006

Yurt Dışı Görevleri :

Kullandığı Burslar : ODTÜ Mezunları Derneği Yurt Bursu (2003-2005)

Başbakanlık Bursu (2000-2005)

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Öğretmenlik Eğitimi Bursu (2000-2005)

Ankara Büyükşehir Belediyesi Bursu (2001-2002)

Hacettepe Üniversitesi Öğrenci Destekleme Bursu (2001-2002)

Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Parasız Yatılı Öğrenci Bursu (1996-2000)

Aldığı Ödüller : Takdir Belgesi (Yıldırım Kaymakamlığı-BURSA 2008)

Takdir Belgesi (Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2009)

eTwinning Ulusal Kalite Etiketi (eTwinning Ulusal Destek Servisi 2021)

eTwinning Avrupa Kalite Etiketi (eTwinning Merkezi Destek Servisi 2021)

Başarı Belgesi (Osmangazi Kaymakamlığı- BURSA 2022)

Başarı Belgesi (Milli Eğitim Bakanlığı- ANKARA 2022)

Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar:

eTwinning

International Society for Educational Technology (ISET)

Editör veya Yayın Kurulu Üyeliği :

Yurt İçi ve Yurt Dışında Katıldığı Projeler:

Joy and Learn in Spring (2020-2021). eTwinning

Öğrenme Günlüğüm (2020-2021). eTwinning

Post Cards for the 2020 European Day of Languages (2020-2021). eTwinning

What Do You Know About European Languages? (2021- 2022) eTwinning

Katıldığı Yurt içi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar:

Şafak Kumbasar, Ç. & Gökçe, F. (2021) Nüfus, kalkınma, demokrasi ve eğitim ilişkileri. *4. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu Tam Metin Bildiriler Kitabı, 319-331.*(16 .04. 2021)

Yayımlanan Çalışmalar :

Şafak Kumbasar, Ç. & Küçüksüleymanoğlu, R., Lise Öğretmenlerinin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri. (2019). *Route Educational and Social Sicence Journal*, 6(8), 111-125.

Diğer Profesyonel Etkinlikler:

Learnig and and Teaching Online with eTwinning (2020-2021) eTwinning & Erasmus+ (80 Hours- 97,8/100)

Uzaktan Öğreticilik Eğitimi (2020) - Bursa Uludağ Üniversitesi

Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (30 saat)

Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Danışman Öğretmenlik (2015-2016)

Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü İngilize Öğretmenlerine Yönelik Yeni Müfredat Tanıtım Seminerleri – Öğretim Görevlisi (2008-2009)

ÖRAV- Öğrenen Lider Öğretmen Semineri (2009)