



T.C.

**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARI İLE DERS DENETİMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet DEMİRBAŞ

**Düzce
Haziran, 2020**



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARI İLE DERS DENETİMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet DEMİRBAŞ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK

Düzce
Haziran, 2020

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Yüksek lisans tez çalışmam süresince; bana rehberlik ederek yol gösteren, bilgi birikimini ve desteğini esirgemeyen, bilim dünyasını tanımama ve anlamama büyük katkı sağlayan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK'a teşekkürlerimi borç bilirim. Tezin son şeklinin oluşturulmasında değerli önerileriyle katkıda bulunan tez jürisi Prof. Dr. Yusuf CERİT'e ve Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY'a teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca eğitim yönetimi konusunda mesleki gelişimimi destekleyen Düzce Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalındaki değerli hocalarıma, ölçekleri içtenlikle cevaplandırarak katkı sağlayan öğretmen arkadaşlarıma ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca yardımını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, büyük anlayış ve sabırla bana manevi güç veren eşim Meral'e, kendisine yeterince vakit ayıramadığım, çoğu zaman ihmal ettiğim canım oğlum Ömer Akif'e sevgilerimi sunuyorum.

Ahmet DEMİRBAŞ

Düzce, 2020

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE DERS DENETİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

DEMİRBAŞ, Ahmet

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK

Haziran, 2020

Bu araştırma; öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 368 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Lineburg (2010) tarafından geliştirilen ve Kazak (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretim Liderliği" ölçeği ile Fıncıoğulları Bige (2014) tarafından geliştirilen "Müdürlerin Ders Denetimleri" ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet durumu ve branş değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaz iken çalıştıkları okul türüne göre "Mesleki Gelişimi Teşvik" ve "Kaynakları Sağlama" alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin öğretmen görüşleri yüksek düzeydedir. Okul müdürlerinin ders denetimleri ilgili öğretmen görüşleri öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, mezuniyet durumu ve branş değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir bulguya göre ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ders denetim davranışlarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim liderliği, ders denetimi, okul müdürü, öğretmen

ABSTRACT

EXAMINING RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOURS AND COURSE SUPERVISIONS ACCORDING TO TEACHERS PERCEPTION

DEMİRBAŞ, Ahmet

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Asst. Prof. Ender KAZAK

June, 2020

This research is carried out to examine the relationship between school principals' instructional leadership behaviours and course supervisions. The research is designed in a correlational research model. Sample of the study consisted of 368 teachers who work at public primary, middle and high schools in central district of Düzce in academic year of 2019-2020. 'Instructional Leadership' scale developed by Lineburg (2010) and adapted to Turkish by Kazak (2016) along with 'School Principals' Course Supervision' scale improved by Fıncıoğulları Bige (2014) were used to collect data. According to the results; it is revealed that teachers have a high perception of school principals' levels demonstrating instructional leadership behaviours. Results showed that while school principals' instructional leadership behaviours do not differ significantly according to the variables such as gender, professional seniority, educational level and branch; it differed significantly at subdimensions of 'Encouragement Career Development' and 'Providing Resources' according to the school types teachers works. Teachers' perceptions about school principals' course supervision was high. It is concluded that teachers' perceptions about school principals' course supervision did not differ significantly in terms of teachers' gender, professional seniority, highest educational level and subject. It is found that there is an moderately positive significant correlation between the school principals' instructional leadership behaviours and course supervision. According to another finding, it was concluded that the school principals' instructional leadership behaviors significantly predicted the course supervision behaviors. In light of the data obtained; suggestions are made to practitioners and researchers.

Keywords: Instructional leadership, course supervision, school principal, teacher

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	6
1.1.1. Alt problemler	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
1.7. Kısaltmalar.....	8
2. BÖLÜM	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Liderlik	10

2.1.1. Yöneticilik ve liderlik	13
2.1.2. Liderlik kuramları	16
2.1.2.1. Özellikler kuramı.....	16
2.1.2.2. Davranışsal kuramlar.....	17
2.1.2.2.1. Ohio state üniversitesi araştırmaları	18
2.1.2.2.2. Michigan üniversitesi araştırmaları	19
2.1.2.2.3. Yönetim gözeneği kuramı.....	19
2.1.2.3. Durumsallık kuramı.....	20
2.1.2.3.1. Yol-amaç kuramı	21
2.1.2.3.2. Fiedler'in durumsallık kuramı	21
2.1.2.3.3. Vroom ve Yetton'un normatif liderlik kuramı	22
2.1.2.3.4. Reddin'in 3D liderlik kuramı.....	23
2.1.2.3.5. Tannenbaum ve Schmidt'in durumsallık kuramı.....	23
2.1.3. Çağdaş liderlik yaklaşımları.....	24
2.1.3.1. Karizmatik liderlik.....	24
2.1.3.2. Vizyoner liderlik.....	25
2.1.3.3. Dönüşümcü liderlik	26
2.1.3.4. Öğretim liderliği	27
2.2. Öğretim Liderliği	27
2.2.1. Öğretim liderinin özellikleri.....	30
2.2.1.1. Kişisel özellikler ve beceriler	31

2.2.1.2. Yönetmel özellik ve beceriler	31
2.2.1.3. Mesleki özellikler ve beceriler	31
2.2.2. Öğretim liderliği davranış boyutları.....	32
2.2.2.1. Amaçları iletme	33
2.2.2.2. Öğretimi denetleme	34
2.2.2.3. Mesleki gelişimi teşvik.....	35
2.2.2.4. Kaynaklar sağlama	36
2.2.2.5. Teşvikler sağlama	37
2.2.2.6. Destek sağlama	38
2.3. Denetim.....	39
2.3.1. Eğitim denetimi	41
2.3.2. Eğitimde denetimin amaçları ve işlevleri.....	44
2.3.3. Denetimin ilkeleri.....	46
2.4. Ders Denetimi	48
2.4.1. Ders denetim süreci.....	54
2.4.2. Ders denetiminin amaçları	56
2.4.3. Ders denetiminin boyutları.....	58
2.4.3.1. Planlama	59
2.4.3.2. Sınıf yönetimi ve iletişimi	59
2.4.3.3. Sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme.....	59
2.5. Öğretim Liderliği ile Ders Denetimi Arasındaki İlişki.....	60

2.6. İlgili Araştırmalar	64
2.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	64
2.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	71
3. BÖLÜM	76
YÖNTEM	76
3.1. Araştırma Modeli	76
3.2. Evren ve Örneklem	76
3.3. Veri Toplama Araçları	80
3.4. Verilerin Toplanması	83
3.5. Verilerin Analizi	83
4. BÖLÜM	86
BULGULAR VE YORUMLAR	86
4.1. Alt Problemlere Ait Bulgular ve Yorumlar	86
4.1.1. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeylerine yönelik bulgular	86
4.1.2. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiye ait bulgular	87
4.1.3. Okul müdürlerinin ders denetim davranış düzeyine yönelik bulgular	100
4.1.4. Okul müdürlerinin ders denetim davranışları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiye ait bulgular	100
4.1.5. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetim davranışları arasındaki ilişkiye ait bulgular	108

4.1.6. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ders denetim davranışlarını yordamasına ilişkin bulgular	112
5. BÖLÜM	113
SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	113
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	113
5.1.1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeylerine ilişkin sonuçlar.....	113
5.1.2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	115
5.1.2.1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	115
5.1.2.2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	116
5.1.2.3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının çalıştıkları okul değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	116
5.1.2.4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	117
5.1.2.5. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	118
5.1.3. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin ders denetim düzeylerine ilişkin sonuçlar	119
5.1.4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	120

5.1.4.1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	120
5.1.4.2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim algılarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	121
5.1.4.3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim algılarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	121
5.1.4.4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim algılarının eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	122
5.1.4.5. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	122
5.1.5. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkiye ait sonuçlar	123
5.1.6. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ders denetim davranışlarını yordamasına ilişkin sonuçlar	124
5.2. Öneriler	124
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	124
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	125
KAYNAKÇA	127
EKLER	148
EK-1 Öğretim Liderliği Ölçeği.....	148
EK-2 Ders Denetimleri Ölçeği	149
EK-3 Veri Toplama Aracı Uygulama Onay Yazıları	150
EK-4 Araştırma Değerlendirme Formu	152

EK-5 Ders Denetimleri Ölçeği İzin Yazısı	153
EK-6 Veri Toplama Araçlarının Uygulandığı Okullar	154
EK-7 Ders Denetimi ve Öğretim Liderliği Değişkenlerin Normallik Dağılım Histogramı (Q-Q).....	155
EK-8 Etik Kurulu Kararı	156



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklılıklar	15
Tablo 2. Evren Kapsamındaki Okul Türleri ve Bu Okullarda Çalışan Öğretmen Sayıları	77
Tablo 3. Öğretmenlerin Evren ve Örneklem İçerisindeki Tabakalara Göre Dağılımları	78
Tablo 4. Ölçeklerin Dağıtım ve İşlenme Bilgileri.....	78
Tablo 5. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları	79
Tablo 6. Öğretim Liderliği ve Müdürlerin Ders Denetimleri Ölçeklerinin Beşli Likert Derecelendirme Biçimi ve Puan Aralıkları	82
Tablo 7. Araştırmanın Ders Denetimi ve Öğretim Liderliği Değişkenlerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	84
Tablo 8. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	86
Tablo 9. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Ölçeğinin Öğretmenlerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları	87
Tablo 10. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi	90
Tablo 11. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi.....	92
Tablo 12. Mesleki Gelişimi Teşvik Alt Boyutu İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi İkili Karşılaştırmaları	93

Tablo 13. Kaynakları Sağlama Alt Boyutu İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi İkili Karşılaştırmaları	94
Tablo 14. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi	96
Tablo 15. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Branşları Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi.....	98
Tablo 16. Okul Müdürlerinin Denetim Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	100
Tablo 17. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Ölçeğinin Öğretmenlerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları	101
Tablo 18. Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi.....	102
Tablo 19. Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi.....	104
Tablo 20. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi	105
Tablo 21. Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerinin Öğretmenlerin Branşları Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi.....	107
Tablo 22. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Ders Denetim Davranışlarının Öğretmen Algılarına Göre İlişkisini Gösteren Spearman-RHO Korelasyonu Analizi.....	109
Tablo 23. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışının Ders Denetim Davranışlarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Mesleki Gelişimi Teşvik Alt Boyutu İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Arasındaki İstatistiksel Farkın Kaynağı 93
- Şekil 2. Kaynakları Sağlama Alt Boyutu İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Arasındaki İstatistiksel Farkın Kaynağı 94



1. BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanların, toplu halde yaşamaya başlamasıyla birlikte oluşturdukları yeni düzen, ihtiyaçlarını karşılamasına ve amaçlarına ulaşmasına büyük katkı sağlamıştır. Toplu halde yaşamının getirdiği toplumsal gelişmeler, insan ihtiyaçlarının daha da artmasına neden olmuştur. Eldeki kaynakların kısıtlı olması, artan bu ihtiyaçların belli bir plan ve düzen içinde karşılanmasını zorunlu hale getirmiştir (Çalık, 2012: 53). Planlı olarak toplumsal ihtiyaçları gidermek ve belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için güçlerini birleştiren insanlar topluluğu, örgüt yapısını meydana getirmiştir (İlgar, 2005: 19). Sağır'a (2016: 1) göre örgüt, belirlenmiş hedeflere ulaşabilmek için insan ve madde kaynaklarının koordineli bir şekilde kullanılması sürecidir. Örgütün devamlılığının sağlanması belirlenen hedeflere ulaşılmasıyla mümkündür. Örgüt üyeleri arasındaki işbirliği ve görev paylaşımı bu açıdan çok önemlidir. Örgüt üyelerinin her biri üzerine düşen görevi yerine getirdiğinde ancak örgüt başarıya ulaşır. Örgütteki bu görev paylaşımı yöneten, yönetilen, iş gören kavramlarının gündeme gelmesini sağlamıştır (Helvacı ve Aydoğan, 2011: 41). İnsan ve diğer kaynakların örgütlenmesi ve hedefe yönlendirilmesi yönetim işlevi ile mümkündür. Dolayısıyla insan ve örgütlerin olduğu her yerde yönetimin varlığından söz edilebilir (İrban, 2004: 2). Bu anlamda örgütler, belirli bir amacın gerçekleştirilmesine hizmet ederken yönetim ise bu amaçların gerçekleştirilmesini sağlar (Çelebi, 2009: 1).

İnsanların eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını karşılayan örgütler olan okullar (Ünal, 2013: 287-288) dünyanın her ülkesinde, birbirine benzer ya da birbirinden farklı biçimlerde örgütlenmiş olup, bazı amaç ve işlevlere sahiptir. Okullardan beklenen, söz konusu amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirmektir (Şişman, 2014: 19). Okullar toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde önemli konumdadır (Bursalıoğlu, 2010: 33). Bu kurumlarda verilen eğitim hizmetleri sayesinde

toplumlar kendilerini öne çıkarıp diğerlerinden farklı olmayı başarmışlardır. Bu açıdan eğitim, toplumların gelişmesinde en önemli etkidir (Çelenk, 2002: 74; Kurt, 2013: 1). Aynı zamanda okul; insan kişiliğinin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir örgüttür. Bundan dolayı hammadde insan olan okul örgütlerinin de iyi bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2010: 33-36). Okulların etkili ve başarılı olmasında okul yönetimi ön plana çıkmaktadır (Bal, 2019: 2). Bu kurumlarda yönetimden sorumlu kişi ise okul müdürüdür (Yüce, 2010: 1).

Okul müdürleri, okulların varlık gerekçesini devam ettirecek yeni hedefler belirlemek, bu hedefleri gerçekleştirmek, farklı bakış açıları kazandırmak, gelecekte işe yarar olmanın yollarını aramak (Özden, 2013), okul-çevre şartlarına göre okulu yapılandırmak, çalışanları motive ederek okuldan beklenen işlevi yerine getirmek zorundadır (Arın, 2006: 3). Aynı zamanda okul müdürlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme, program yapma ve geliştirme, kişileri amaçlara ulaşmak için güdüleme, çağın gereklerine göre yenilikleri takip etme ve çalışanlarının gelişmelerine destek olma gibi rolleri vardır. Okul müdürlerinin etkili müdür olmalarını sağlayan bu rollerden en önemlisi liderlik rolüdür (Aksoy, 2006: 3). Liderlik, belirli bir amacı gerçekleştirmek için başkalarını etkileyebilme ve onları harekete geçirebilme gücü olarak ifade edilmektedir (Şişman, 2014: 3).

Lider olan okul müdürünün gelişim ve değişimleri takip ederek bir misyon ve vizyon oluşturması, gelecekteki bilgi toplumunu yetiştirmek için öğrenme ortamlarını oluşturması gerekmektedir. Bunu gerçekleştirecek olan lider; okullara özgü davranış boyutlarıyla öğretim lideridir (Arın, 2006: 17). Öğretim liderliği, okulun belirlenen amaçlarına ulaşması için okul personeli ve öğrencileri koordine ederek onları güdülemek ve etkili bir okul yaratmaktır (İnandı ve Özkan, 2006). Öğretim liderliği, eğitim öğretim sürecinin etkin ve verimli yürütülmesi, gerekli kaynakların tedarik edilmesi, öğretmen gelişimine ortam hazırlanması ve demokratik bir çalışma ortamının oluşturulması ile öğrencileri bir üst öğretim kademesine başarılı bir birey olacak şekilde yetiştirilmesidir (Balyer, 2012: 78; Kurt 2013: 1-2). Okul müdürlerinin öğretim liderliği rolü, etkili okul ile ilgili yapılan araştırmalarda ön plana çıkmıştır (Gökyer, 2004: 2). Öğretim liderliği üzerine yapılan çalışmalar,

okul müdürünün ğretim liderliği davranışlarının, öğretimin niteliğini doğrudan ya da dolaylı etkilediğini göstermektedir (alık ve Kılınç, 2018: 1). Öğretim liderliğinde, okul müdürünün bilinen klasik yönetim anlayışı değiştirilerek okul çevresinin tamamen öğretime dönük ve üretken bir evre olarak düzenlenmesi hedeflenmiştir. Burada asıl amaç öğretimin geliştirilmesidir (Kaya, 2008: 4).

Öğretim lideri olan okul müdürü etkili ve verimli bir okul oluşturmak için, okulun kültürünü ve değerlerini yeniden dizayn eder, okul için bir vizyon belirleyerek çalışanlarla paylaşır ve değerim de öncülük eder. Tüm bu çabaların amacı öğrencilerin başarılı bir şekilde yetiştirilmesidir (Demir, 2014: 321). Kısacası okul müdürlerinin ğretim liderliği kapsamındaki görevleri ihtiyaçlara göre okulun hedeflerini belirlemek, ğrenci başarisını takip etmek, ğretim metodları ve programları hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenleri mesleki gelişime teşvik etmek, ğretim sürecini izlemek ve değerlendirmek olarak sıralanabilir (Murphy vd., 1983: 138-141).

Toplumun gelişmesi ve ilerlemesi okullardaki eğitimin kalitesiyle doğru orantılı olduğu bilinen bir gerçektir. Eğitim sisteminin ve okul yönetiminin belirledikleri hedefleri ne derece gerçekleştirebildiklerini anlayabilmek ve belirledikleri hedefleri sürekli geliştirebilmek için denetime büyük ihtiyaç duyulmaktadır (Göktaş, 2008: 3). Denetim mevcut durumu belirleme yanında, belirlenen hedeflere en iyi şekilde ulaşabilmek için nelerin yapılması gerektiği ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin nasıl sağlanacağına ilişkin bilgiler sunar (zmen ve Güngör, 2008: 137). Okulların istenen yönde ilerleme kaydetme düzeyini belirlemek için de gerekli olan (Ansar, 2015: 105) denetim aynı zamanda, okullarda iletişimin geliştirilmesi, birlik ve beraberliğin sağlanması, eksikliklerin belirlenip giderilmesi açısından oldukça önemlidir. Yeterince denetim yapılmayan okulların eğitim kalitesi düşer (Başaran, 2000: 137; Yıldırım, 2006: 717).

Okullarda eğitim ğretim hizmetlerinin belirlenen hedefler çerçevesinde yürütülmesinde görevli kişi okul müdürüdür. Eğitim ve ğretim etkinliklerinin gerçekleştirilme düzeyi ve bu etkinliklerin hedeflenen çıktılara ulaşmasını sağlamak için okul müdürünün yapacağı denetim eğitimin kalitesi açısından oldukça önemlidir (Mulkeen vd., 2007: 57). Yapılan araştırmalarda, öğretmenler okul müdürleri

tarafından yapılan denetim görevini olumlu karşılamaktadırlar. Yeşil ve Kış (2015) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, okul müdürü ile öğretmenin aynı ortamda bulunması ve okul müdürünün öğretmeni sürekli gözlemleyebilme ve tüm yönleriyle değerlendirebilme fırsatı bulunmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Niederiter'in (2003)'de yaptığı çalışmada öğretmen performanslarında okul müdürlerinin etkili olduğunu, öğretmenlerin iş başarısından ilk sorumlu olan kişinin okul müdürünün olduğunu ve bundan dolayı da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ilerlemesini sağlayacak olan kişilerin okul müdürü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin, eğitim öğretim hizmetlerinin denetiminde, sürece odaklanarak çağdaş denetim ilkelerine uygun davranışlar sergilemesi, okulların akademik etkililiği açısından önemli bir noktadır. Okul müdürlerinin yeterlikleri okulun hedeflerine ulaşmada etkilidir (Yıldırım, 2009: 200-201). Bu açıdan okul müdürleri denetim sürecinde, etkili öğretim liderliği rolleri ile birlikte, öğretmenlerin eylemlerini hedefler yönünde eşgüdümlemeleri gerekmektedir (Özbaş, 2010).

Okulların temel amacı öğrenci başarısını en üst seviyeye çıkarmaktır. Burada öğrenci başarısında kalıtsal faktörlerden sonra üzerinde durulması gereken noktalardan biri de öğretmenlerin izlenmesi ve geliştirilmesidir. Kalıtsal faktörlere müdahale etmek zordur, bu durumda öğrenci başarısını arttırma konusunda öğretmenleri etkilemek ve iyileştirmek önem kazanmaktadır (İlğan, 2017: 3-12). Okuldaki öğrencilerin iyi yetiştirilmesi öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Öğretmenin verdiği eğitimin kaliteli olabilmesi için de öğretmenin bizzat kendisinin iyi yetiştirilmiş olması gerekir. Öğretmenin iyi olması ise onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi, hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek fırsatların sunulmasına bağlıdır (Seferoğlu, 2001: 18). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip ederek ihtiyaç duyanların hizmet içi eğitimden geçirilmesini sağlamak, değişime ve gelişime açık olmaları konusunda cesaretlendirmek için etkili bir denetime ihtiyaç vardır (Erdem ve Eroğul, 2012: 14). Öğretmenin gelişmesine ve yenilenmesine katkı sağlayan her yardım öğrenciyi doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayabilmek için öğretmenin neye ihtiyaç duyduğunun saptanması, bu saptamalar için de öğretmen çalışmalarının sınıf ortamında görülerek izlenmesi ve denetlenmesi gerekmektedir

(Taymaz, 2005: 93-94). Ayrıca öğretmenlerin görevlerini layıkıyla yapıp yapmadıklarını, eğitim çalışmalarının belirlenen hedefler doğrultusunda işleyip işlemediğini, hedeflere ne derecede ulaşabildiğini tespit etme sorumluluğu da denetim mekanizmalarına düşmektedir (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016: 18-21).

Öğretim lideri olan okul müdürlerinin eğitim-öğretim etkinliklerinin olumlu olarak geliştirilmesi için, sınıf içi çalışmaları yerinde incelemeleri, denetlemeleri ve öğretmenler ile sağlıklı iletişim kurarak onlara rehberlik yapmaları gerekmektedir. Tüm bu etkinliklerin amacı eğitim-öğretim etkinliklerinin geliştirilmesidir (Fırıncioğulları Bige, 2014: 5; Kipici, 2019: 5). Bu nedenle okullardaki müdürler tarafından ders denetimlerinin etkin bir şekilde ve sürekli olarak yapılması gerekmektedir (Başaran, 2000: 137; Yıldırım, 2006: 721). Okul müdürü, bir öğretim lideri olduğu için ders denetimi yapmalı ve öğretimi gözlemlemelidir (Balcı, 2013: 125). Kısacası okul müdürünün iki en önemli görevi, öğretim liderliği ve okulda çalışanların değerlendirilmesidir (Dönmez, 2002: 27).

Bireylerin kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir yeri olan okulların toplumun gelişmesinde de kilit konumda bulunduğu bir gerçektir. Bu kurumların sürekli gelişmesi ve kendini yenilemesi iyi bir yönetimle mümkündür. Okullardaki yönetim denilince akla okul müdürleri gelmektedir. Eğitim sisteminde meydana gelen değişimler okul müdürlerinin rollerinde de değişime neden olmuştur. Okul müdürüne yüklenen yeni rollerden bir tanesi denetim rolüdür. Okul müdürüne denetim rolünün yüklenmiş olmasının nedeni aslında onun bir öğretim lideri olarak algılanmasından gelmektedir. Zaten öğretim liderliğinin davranış boyutlarından biri denetimdir. Öğretim lideri olan okul müdürü denetim aracılığıyla okulun var olan durumuna ışık tutar, eksik noktaları belirler ve eksiklikleri gidermeye çalışır. Eğitimin geliştirilebilmesi öğrenciyle doğrudan etkileşim halinde olan öğretmenlerin geliştirilmesine bağlıdır. Okul müdürleri ders denetimi yaparak öğretmenin var olan durumunu ortaya koyar ve geliştirmesi gereken noktalarda da rehberlik yapar. Aynı zamanda öğretim liderliği rolüyle öğretmenin mesleki gelişimi için fırsatlar oluşturarak öğretmeni destekler. Öğretmenin gelişimini sağlayan bu noktalar doğrudan öğrenci başarısını da etkilemektedir. Bu yüzden yapılan denetimlerin etkili ve verimli olması için okul müdürlerinin denetim esnasında öğretim liderliği

davranışlarını sergilemesi gerekmektedir. Ayrıca öğretim liderliğinin ve denetimin en nihai amacı öğretimin geliştirilmesidir. Yani hem öğretim liderliği hem de denetim aynı amaca hizmet etmektedir. Buradan hareketle bu iki kavram arasında bir ilişkinin varlığından söz edebiliriz. Bu araştırmayla okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişki nedir?

1.1.1. Alt problemler

1. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri nedir?
2. Okul müdürlerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin ders denetimi davranışlarını gösterme düzeyleri nedir?
4. Okul müdürlerinin göstermiş oldukları ders denetimi davranışları, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ders denetim davranışlarını yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ve ders denetimlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek, bazı değişkenlere göre

incelemek ve öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okulların etkili olmasından sorumlu olan kişilerin başında okul müdürleri gelmektedir. Okul müdürlerinin okullardaki eğitimin kalitesini arttırarak okulların nitelikli hale gelmesi için öğretim liderliği davranışlarını yerine getirmesi zorunlu hale gelmiştir (Çelik, 2013: 45). Öğretim liderliği öğretme ve öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilidir. Bu sürecin başarıya ulaşabilmesi için öğretim lideri olan okul müdürlerinin okul amaçlarını belirleyip paydaşlarla paylaşması, eğitim programını etkili bir şekilde yönetmesi, öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun ortam, yöntem ve metodlar konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Okulların belirlenen amaçlara en üst düzeyde ulaşmasında ve bu sayede okulun niteliğinin artmasında eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcı konumda olan öğretmenler temel aktördür. Öğretmenlerin görevlerinin ne derecede yerine getirdiklerini, eğitim öğretim sürecindeki tüm eksikliklerin belirlenip düzeltilmesi ve bu sayede eğitimin niteliğinin yükselmesi için ders denetimlerinin yapılması gereklidir. Ayrıca ülke genelinde öğretmenler arasında bir standartın oluşması içinde denetim gereklidir. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde, "2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren okul müdürleri her ders yılı sonunda öğretmenlerin başarı, verimli ve gayretlerini ölçmek için denetim yapacaktır." hükmü yer almaktadır (MEB, 2015). Denetim rolünün okul müdürlerine bırakılmasıyla öğretim lideri olan okul müdürünün önemini bir kat daha artmıştır. Zaten Lineburg (2010) öğretimin denetimini öğretim liderliğinin bir alt boyutu olarak belirtmiştir. Denetimin etkili ve verimli olması için okul müdürlerinin denetimlerde öğretim liderliği davranışlarını sergilemesi gerekmektedir. Ancak Buran (2018) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin denetim esnasında öğretim liderliği davranışı sergilemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Okullar için olmazsa olmaz olan denetimlerde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemesi gerektiğini göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca bu alanda yapılacak diğer çalışmalara sunacağı katkı araştırmanın önemini artırmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına içtenlikle ve samimiyetle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Düzce ili Merkez İlçesinde yer alan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçme araçları ve kullanılan ölçeklerin ölçebildiği özellikler ve ifadeler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Müdürü: Düzce ilinde bulunan MEB'e bağlı resmi okullarda görev yapan müdürleri kapsamaktadır.

Liderlik: Belli bir amacı gerçekleştirmek için başkalarını etkileyen ve onları harekete geçiren güçtür.

Öğretim Liderliği: Okul müdürünün, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını önemli ölçüde etkileyen davranışlarıdır.

Denetim: Örgüt faaliyetlerinin hedeflenen amaçlara uygunluğunun incelenmesi, eksikliklerin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınarak örgüt faaliyetlerinin geliştirilmesidir.

Ders Denetimi: Öğretmenlerin kendi alanlarındaki yetkinliklerini, sınıf içi etkinliklerini, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadaki yeterliliklerini, öğrencilerin belirlenen amaçlara göre yetiştirilme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan denetimdir.

1.7. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TDK: Türk Dil Kurumu

vd.: ve diğerleri

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

SS: Standart Sapma

n: Örneklem

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences)

sd: Serbestlik Derecesi

p: İstatistiksel Olarak Anlamlılık Katsayısı

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik

Liderlik, insanlığın var oluşundan bu yana var olan bir kavramdır. İnsanlar topluluk halinde yaşayan varlıklardır. İnsanların bir arada yaşamasıyla birlikte liderlik kavramı ortaya çıkmıştır. İnsanlar aynı zamanda oluşturdukları grupları yöneten ve hedeflerine ulaşmasını sağlayan liderlere de ihtiyaç duymuşlardır (Yüce, 2010: 14; Acar, 2015: 8). Akademik anlamda liderlik kavramı alanyazına 14. yy.'da girmiş olmasına rağmen, özellikle 20. yüzyılın ilk yıllarından itibaren bilim adamlarının üzerinde çok çalıştıkları alanlar arasında yer almıştır. Liderlik (leadership), İngilizce bir kelime olup kelimenin aslı bir fiil olarak "lead" şeklindedir (Şişman, 2014: 2-3). "Lead" kelime anlamı olarak öncülük etmek anlamındadır. Türk dil kurumunda (2019) ise liderlik "önderlik" anlamında tanımlanmaktadır. Liderlik kavramı, liderlik kuramlarına ve bakış açılarına göre farklı şekillerde tanımlanmaya başlanmıştır (Çelebi, 2009: 14; Kurt, 2013: 7). Liderlik, yönetim biliminin bir kavramı olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir olgudur (Şişman, 2014, 1). Liderlik, bakış açısına göre farklı şekillerde tanımlanabilen bir kavram olduğu için sosyal bilimciler, liderlikle ilgili ortak bir tanım yapamamışlardır. Liderlikle ilgili yapılan tanımlardan bazıları şu şekilde özetlenebilir:

Cooley 1900'lerin başında liderliği, "Liderlik, sosyal hareketlerin temelinde olabilmektir." diye tanımlarken; 1950'lerde Stogdill, "Liderliği, amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir." diye tanımlamıştır. Sullivan ve Harper ise 1990'ların sonunda, "Liderlik; amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır." şeklinde

tanımlamışlardır (Akt: Erçetin, 2000: 4-11). Eraslan'a (2004: 159-162) ve Şişman'a (2014: 3) göre liderlik, bir insan kitlesini etkileyerek belirli hedefler etrafında toplayabilme ve bu hedefleri gerçekleştirmek için onları harekete geçiren yetenek ve bilgilerinin toplamıdır. Liderlik, kendinde barındırdığı bazı özellikler ile gruba etkileşmesi ve grubu harekete geçirmesidir. Bireysel amaçları ve grup amaçlarını belirli koşullar altında gerçekleştirmek üzere bir bireyin, başkalarının yaptığı ya da yapacağı bazı faaliyetleri etkilemesi ve grubu kendi istekleri doğrultusunda yönlendirme sürecidir (Koçel, 2018: 585). Liderlik, ortak bir hedef belirleyebilme bu hedefe doğru grubun davranışlarını güç ve etki yoluyla yönlendirmek için kişinin yapmış olduğu davranışların tamamıdır. Kısaca liderlik bir grubu etkileme gücü olarak tanımlanabilir (Çelik, 2013: 4-6; Kurt, 2013: 7).

Liderliğin en belirgin özelliklerinden birisi, liderliğin temelinde insan ve insan ilişkilerinin yer almasıdır. Liderin grubun bir üyesi olması, grubu etkileme süreci içinde olması, örgütün amaçlarını gerçekleştirmenin yanında izleyenlerin de ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olması gibi özellikler, liderliğin temelini insan merkezli olduğunu göstermektedir (Akgün, 2001: 13). Liderlikle ilgili farklı tanımların olması, liderliğin içinde bulunduğu kültürden etkilenecek sürekli bir değişime uğraması ve buna bağlı olarak liderden beklenen işlevlerin değişmesi ile ilgilidir (Çakıcı, 2010: 7).

Liderlikle ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, belli bir grubun olması, bu grubun ortak bir amacının olması ve bu amaç doğrultusunda yönlendirilmesi, bu yönlendirmeyi yapacak bir liderin varlığı gibi ortak kavramların olduğu görülmektedir. Aynı zamanda liderliğin temelini insan merkezli olduğu da söylenebilir.

Liderlik, etkileme süreci iken, lider bu süreci harekete geçiren birey olarak kabul edilmiştir (Çelik, 2013: 10). Liderlik belli şartlar içerisinde, belli bir bireyin ya da grubun amaçlarını gerçekleştirmek için, bireyin ya da grubun etkinliklerini yönlendirme süreci iken lider ise, grup içerisindeki bireyleri ortak bir amaç için motive eden, etkileyen ve yönlüten kişidir (Koçel, 2018: 586). Lider, belirlenen hedefler doğrultusunda çalışanları etkileme, yol gösterme, sevk ve harekete geçirme gücünü kullanma kabiliyetidir. Belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için önde giden,

bilgi birikimiyle arkasındaki kişiler tarafından takip edilen kişilerdir (Erdoğan, 2017: 8-10). Lider, yeni bir toplum yapısı ortaya çıkaran, bu yapıyı yönlendirerek yapının devamlılığını sağlayan, toplumu hedefe ulaştırırken gerektiğinde riskler alıp sonuca ulaştıran kısacası büyük planları yaratan ve başlatan kişidir. (Bursalıoğlu, 2010: 204-205). Lider; herhangi bir amacı gerçekleştirmek için, toplumun yararına olacak bu değişimleri koordine eden; sezgi, zekâ ve bilgi birikimine bağlı olarak kararlar alan ve bu kararları uygulamaya koyan kişiye denir. Lider; elindeki gücü kullanabilme potansiyeline bağlı olarak, çevresini bir şekilde etkileyen kişidir (Eren, 2000: 357). Genel olarak lider, öncülük eden ve aydınlatan olmasının yanında etkilediği kişilerin gereksinimlerini de dikkate alan yaratıcı bir kişidir (Tosun, 1982: 243).

Liderde bulunması gereken kişisel ve yönetsel özellikler vardır. Kişisel özellikler şunlardır: Duygusal zekâyâ sahip, etkili iletişim kurma becerisi yüksek, enerjik, çalışanlarını motive etmeyi bilen, kendi duygularını kontrol edebilen, başkalarının duygularını anlayabilen ve yönetebilen, çatışmaları çözebilen kişilerdir (Kılbaş, 2013: 85-88; Gedikoğlu, 2015: 71-74). Lider, adalet ve dürüstlük duygusuna sahip olan, güvenilir, alçakgönüllü, herkese eşit davranan, kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini iyi bilen ve eksik yönlerini geliştirmek için sürekli çaba sarf eden, herkesten öğreneceği bir şeylerin olduğunu düşünen ve herkese saygılı olan, belirlenen hedefi gerçekleştirme yolunda çıkan engellere boyun eğmeyen ve sürekli mücadele eden kişidir (Kurtuldu, 2007: 23). Yönetsel özellikler ise şunlardır: Çalışanlarını etkili bir şekilde yönetebilen, takım halinde çalışmalarını sağlayabilen, kaynakları yönetebilen ve adil bir şekilde paylaşırabilen, teknik bilgi ve beceriye sahip olan, sorunları çözebilen, vizyon oluşturabilen ve bu vizyon doğrultusunda çalışanlarını harekete geçirebilen, rol model olabilen, sorumluluk alabilen, değişikliğe uyum sağlayabilen ve planlama becerisi yüksek kişilerdir (Kılbaş, 2013: 85; Gedikoğlu, 2015: 69-78).

Yapılan tanımlar incelendiğinde liderin, belli bir grubu ortak bir amaç etrafında birleştirebilen, amaçları gerçekleştirmek için grubu etkileyebilen ve yönlendirebilen, geniş bir bilgi birikimine sahip, karar verme becerisi yüksek, etkili iletişim becerilerine sahip, gelişime açık, herkese adil davranan ve kendine güvenen bir birey olduğu söylenebilir.

Lider olabilmek için liderlik özelliklerinin belki tamamına sahip olunamayabilir ancak bir kişinin gruba liderlik yapabilmesi için birçoğuna sahip olması gerekir. Liderlik becerileri bazı insanlarda doğuştan var olacağı gibi bazı insanlara da eğitim yoluyla bazı beceriler sonradan kazandırılabilir. Liderliğin geliştirilebilir bir yetenek olduğu gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde yer almakta ve uygulanmaktadır. Aynı uygulamanın ülkemizde de olması, eğitim sistemimizin kalitesini arttıracığı gibi, yönetici konumundaki kişilerin liderlik vasıflarını da arttırarak sistemin daha verimli işlemlerini sağlayacaktır (Kurt, 2013: 8-9).

2.1.1. Yöneticilik ve liderlik

Yönetim kavramı insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Türkçe’de yönetim; yönetme işi, çekip çevirme ve idare etme anlamlarına gelmektedir (TDK, 2019). Yönetim uygarlık tarihi boyunca örgütlenmiş toplumların ilgilendikleri bir kavramdır. Tarıma dayalı toplumlarda yönetim anlayışı hâkimken sanayi toplumlarında ise yönetim ile birlikte teşkilat da ön plana çıkmıştır. İnsanoğlu, birlikte hareket edebilmek ve hayatını devam ettirebilmek için yönetime ve yöneticilere ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden yönetim ve yöneticilik günümüzde de önemini korumaktadır. Yönetim ve yönetici ile ilgili yapılan bazı tanımlara aşağıda yer verilmiştir (Bozkurt, 2013: 24-25).

Başaran’a (2004: 17-18) göre yönetim, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için planlanan eylemlerden oluşan bir süreç iken, Bridge’e (2003: 3) göre yönetim, kurumun amaçlarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Yönetim, grubun sahip olduğu bilgi, para, teknoloji gibi kaynakları kullanarak grubun amaçlarını gerçekleştirme sürecidir (Şişman, 2014: 17). Yönetim en genel anlamda belirli amaçların etkin ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi için bir grup insanın işbirliği içinde hareket etmelerini sağlamaya yönelik etkinliklerin tümüdür (Koçel, 2018: 89-91).

Yönetici; belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları belli bir zaman diliminde, değişen çevre şartları altında hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde, işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda olan ve başkaları vasıtasıyla iş gören kişidir (Erdoğan, 2000: 33; Erdoğan, 2010: 41; Eren, 2012: 8).

Yürütme ve kontrol fonksiyonlarını yerine getiren, grubu başarıyla amaca ulaştıran ve sonuçta gurubu ile mutluluğu paylaşan, yeniliklere açık olan, yeni görevlere her an hazır bulunduran, idare eden ve toplumu ayakta tutan kişi yönetici olarak adlandırılır (Bursalıoğlu, 2010: 17; Şimşek vd., 2016: 90). Yönetici çeşitli alternatif yollar arasından seçim yapan, planlayan, talimat veren veya onları denetleme yetkisine sahip olan kişi olarak tanımlanabilir (Çelik, 2006: 8-10; Şahin Yener, 2017: 6).

Bu tanımlardan hareketle yönetim ve yöneticilik kavramları ile daha çok örgüt ve örgütün amaçları, performans, iş birliği, liderlik, etkin olma, yetki ve denetim gibi özelliklerin öne çıktığı görülmektedir.

Yöneticilik ve liderlik birbirine yakın kelimeler olmasına rağmen aynı anlama gelmemektedir; bulunulan konum gereği, yapılan iş, görev ve yetki durumu gibi belirleyici sebeplerden ötürü birbirinden ayrılırlar. Liderler, başkalarını etkileme gücü yüksek olan, vizyon ve misyon sahibi, grubun içinden ve grup tarafından desteklenerek bir yerlere gelen kişilerdir. Yöneticiler ise birileri tarafından o mevkiye getirilmiş, onların daha önceden belirlemiş oldukları hedefleri gerçekleştirmeye yönelik çaba gösteren, yapılacak işleri planlayan, uygulayan ve denetleyen kişilerdir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998: 81). Her yönetici lider değildir. Lider, gruplar tarafından seçilip ortaya çıkar. Yönetici kendini geliştirip, olumlu ilişkiler kurup, farklı ve yapıcı bir tavırla lider olabilir (Şahin Yener, 2017: 9-10). Akgündüz'e (2004) göre; kaliteli bir lider olmanız, yöneticide bulunması gereken vasıfları taşıdığınız manasına gelmeyeceği gibi, iyi bir yönetici olmanız da liderlik özellikleri taşıdığınız anlamına gelmez.

Yönetici ve liderler arasındaki farklılıklar çeşitli araştırmacılar tarafından çok farklı şekillerde ifade edilmiştir. Genel olarak farklılıklar şu şekildedir (Bennis, 1999: 49-50; Sözüeroğlu, 2006: 7; Öztaş, 2010: 25; Şişman, 2014: 18; Koçel, 2018: 589-593):

Tablo 1. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklılıklar

LİDERLİK	YÖNETİCİLİK
Davranış ve yaşayış biçimidir	Bir meslektir
Hedeflerin ve yapılacak işlerin belirlenmesi ile ilgilidir	Belirlenmiş hedeflere ulaştıracak işlerin en etkin şekilde yaptırılması ile ilgilidir
İnsanları etkilemekte kullandığı araç, kişisel özellikleri, davranışları, sahip olduğu vizyon, insanlara verdiği güven ve ilhamdır	İnsanları etkileme aracı, bulunduğu pozisyona ait olan yetki ve yaptırım uygulama hakkıdır
Değişim ve dönüşüm yapabilme işidir	Tanımlanan hedeflere ulaşma işidir
Doğru işler yapandır	İşleri doğru yapandır
Yeniliği ve değişmeyi vurgular	Var olan örgütsel yapıyı korumaya ve kullanmaya odaklanır
Her zaman takipçilerine karşı sorumlu olmaya önem verirler	Her zaman işletmeye karşı sorumlu olmaya önem verirler.
Orijinaldir	Kopyadır
Uzun vadeli bakış açısına sahiptir	Kısa vadeli bakış açısına sahiptir
Kişilerin üzerine eğilir	Sistemler ve yapı üzerinde durur

Tablo incelendiğinde; liderlik, grubu etkileyerek bir değişim ve dönüşüm oluşturma işiyken yöneticilik elinde bulundurduğu yetki ve yaptırımlarla var olan düzeni koruma işidir. Liderler bu değişim ve dönüşümü yaparken belli bir düzene yani formal bir yapıya ihtiyaç duymazken yöneticilerin belirli bir görev tanımı çerçevesinde hareket ettiği görülmektedir. Aynı zamanda lider etkilediği gruba karşı sorumluluk hissederken yönetici bağlı olduğu kuruma karşı sorumluluk hisseder.

Yöneticilik ve liderlik farklı kavramlar olsa da yapılan tanımlarda mutlaka benzer özelliklerinin olduğu da görülmektedir. Her ikisinin de kişi ya da grupları belirli hedeflere ulaştırmak için yönetme ve yönlendirme çabası içerisinde oldukları görülmektedir (Tengilimoğlu, 2005: 3). Ayrıca hem yönetici hem de lider yönlendirme ve yönetme işini yaparken bir güç kullanmaktadır. Diğer yandan hem yöneticilikte hem de liderlikte yönetici ve lider ile birlikte çalıştıkları grup arasında yakın ilişki vardır.

Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, liderlik ve yöneticilik aynı olmayan ancak birbirini tamamlayan düşünce ve eylemlerden oluşan süreçlerdir. Eğitim yönetimi alanında liderlik ve yöneticilik birlikte düşünülmesi gereken kavramlardır. Okullar açık toplumsal sistemler olarak tanımlanan örgütler olduğu için okullarda yönetsel ve etkileşimsel faaliyetlerin bir arada yürütülmesi gerekir. Bu nedenle, okul müdürlerinden beklenen, hem liderlik hem de yöneticilik rollerini

birlikte yerine getirmeleridir (Gümüseli, 2001: 7). Başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda da söz konusu okulların başarısında, okul yöneticilerinin liderlik davranış ve özelliklerinin önemli bir payı olduğu görülmüştür (Şişman, 2014: 37-38).

Liderliği daha iyi anlayabilmek için liderliği farklı noktalardan ele alan kuramları da incelemek gerekir.

2.1.2. Liderlik kuramları

Geçmişten günümüze kadar liderlikle ilgili çeşitli kuramlar geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam etmektedir. İlk ortaya atılan kuramlardan biri olan özellikler kuramı liderlerle ilgili belli başlı özellikler (fiziksel, kişisel, sosyal vb.) üzerinde odaklanmıştır. Davranışsal kuramda ise, liderlerin ortak özelliklerinin olmayacağı düşüncesinden hareketle daha çok davranışları üzerinde odaklanılmıştır. Durumsal kuram ise kendinden önce ortaya atılan özellik ve davranışsal kuramlarından farklı olarak liderlik davranışlarının farklı ortam ve gruplarda değişebileceği üzerinde durmaktadır (Şişman, 2014: 5-6). Kısacası ilk liderlik kuramları liderlerin sahip oldukları özellikler üzerinde dururken daha sonra ortaya atılan kuramlarda liderlerin davranışları ve durumsal etmenler ön plana çıkmıştır. Genel olarak liderlik kuramları 3 başlık altında incelenmiştir. Bunlar (Gedikoğlu, 2015: 30) :

- 1.Özellik kuramları
- 2.Davranış kuramları
- 3.Durumsallık kuramları

2.1.2.1. Özellikler kuramı

Aristo gibi birçok kişi, bazı insanların yönetmek ve yönetilmek gibi özelliklere doğuştan sahip olduğuna inanmaktadır. Aristo, bireylerin onları lider yapacak özelliklerle doğduğunu düşünmekteydi. Liderliği belirleyen anahtar faktörlerin içsel olduğu yargısı liderliğin özellik kuramını ortaya çıkarmıştır (Hoy ve Miskel, 2015: 378). Bu kuramın hareket noktası “Lider olunmaz ancak lider olarak doğulur.” biçiminde özetlenebilir (Şişman, 2014: 5).

Özellik kuramları; fiziksel, zihinsel ve sosyal özellikler bakımından liderin diğer grup üyelerinden farklı olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Kişinin lider olabilmesi için bir takım karakteristik özellikler ve niteliklere sahip olması gerektiğini savunurlar (Gedikoğlu, 2015: 30-31). Stogdill (1948) tarafından yapılan araştırmada liderlerin sahip olması gereken özellikler fiziksel (yaş, boy vb.), sosyal geçmiş (eğitim, sosyal statü vb.), zekâ (yargılama, kararlılık vb.), kişilik (bağımsızlık, kendine güven vb.), işle ilgili özellikler (başarı gereksinimi, sorumluluk gereksinimi vb.) ve sosyal özellikler (işbirliği, dürüstlük vb.) başlıkları altında toplanmıştır. Mann (1974) ise sadece zekâ ile liderlik arasında bir ilişki olduğunu, diğer özellikler için bunun geçerli olmadığını vurgulamıştır (Erçetin, 2000: 28-29).

Özellik kuramı; bazı özelliklere sahip olmak bir insanı lider yapıyorsa bu özelliklere sahip olduğu halde lider olamayan insanların durumları nasıl açıklanabilir sorusuna cevap verememektedir. Ayrıca liderlerin sahip olması gereken özellikleri belirleyen ölçütler soyut ölçütler olup bunların geçerlilik ve güvenilirlikleri tartışma konusu olmuştur. Özellik kuramları işgörenlerin gereksinimlerini, lider işgören ilişkilerini ve durumsal etmenleri göz ardı etmiştir. Bu gibi sınırlılıkların olması özellik kuramlarının eleştirilen noktalarındandır. Bu tarz sınırlılıklarının olması araştırmacıları başka boyutları da araştırmaya yönlendirmiş ve sonuçta farklı liderlik kuramları ortaya çıkmıştır (Gedikoğlu, 2015: 31).

2.1.2.2. Davranışsal kuramlar

Özellik kuramlarının liderliği tanımlayabilecek özellikleri belirlemedeki yetersizliği ve psikoloji alanında yapılan araştırmaların gözlenebilir davranışlar üzerinde yoğunlaşması araştırmacıları liderlerin davranışlarını açıklamaya yönlendirmiştir (Gedikoğlu, 2015: 31). 1940'lerden sonra bazı araştırmacılar liderlik davranışlarını incelemeye başlamışlardır (Yılmaz, 2007: 9). Davranışçı kuramda yer alan çalışmalar, daha çok liderin davranışları, davranışların bir örüntüsü olarak liderlik biçimleri ve bunların grup üzerindeki olası etkileri üzerinde yoğunlaşmışlardır (Erçetin, 2000: 31). Davranışçı liderlik kuramının ana fikri lideri başarılı ve etkin yapan hususun liderin özelliklerinden çok liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlarıdır. Amaç liderin ne yaptığı ve etrafındakilere nasıl davrandığının incelenmesidir. Bu kuramın, özellik kuramından farkı ise, kişilerin

lider olarak eğitilebilmeleridir. Liderin astları ile iletişim şekli, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vb. gibi davranışlar liderin davranışlarını belirleyen önemli faktörlerdir (Celep, 2004: 11; Ilgar, 2005: 60).

Özellikler kuramı gibi davranışçı kuramlar da liderlik sürecini açıklamaya katkı sağlamış fakat bu kuram da yetersiz kalmıştır (Kazak, 2016: 16). Davranışçı kuramlar örgütlerdeki durum ve değer yargılarıyla ilgili noktaları göz ardı etmişler ve sadece liderlik davranışlarına odaklanmışlardır. Lider davranışlarını tüm boyutlarıyla açıklamada yetersiz kalmıştır (Gedikoğlu, 2015: 34). Davranışçı kuramlara yöneltilen diğer eleştiriler ise; liderlere ait gerçek davranışları saptamanın güçlüğü, en etkili liderlik tipi hakkında görüş birliğine varılamaması ve araştırmacıların daha çok Amerikan sosyo-kültürel ortamın özellikleriyle sınırlı kalışdır (Korkut, 1992: 159-173).

Davranışçı kuramların gelişmesinde rol oynayan bazı araştırmalar vardır. Bunlar içinde öne çıkan, Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Enstitüsü'nün araştırmaları ile yönetim gözeneği kuramıdır (Erçetin, 2000: 31).

2.1.2.2.1. Ohio state üniversitesi araştırmaları

Liderliği davranışsal açıdan inceleyen Ohio State üniversitesinin çalışmaları ikinci dünya savaşından hemen sonra başlamıştır. Yapılan araştırmalarda lider davranışı, görev yönelimli ve ilişki yönelimli olmak üzere iki boyutta tanımlanmıştır. Görev yönelimli liderlik davranışı doğrudan örgütsel amaçlarla ilgilidir. Bu boyut, örgütleme, görev analizi yapma, iletişim kanallarını kurma, iş görenler arasındaki ilişkileri belirleme ve grup performansını değerlendirme gibi davranışları kapsamaktadır (Çelik, 2013: 12-13). İlişki yönelimli ise güven, karşılıklı saygı, grup üyelerinin gereksinimlerine ilgi gösterme davranışlarını ifade etmektedir (Erçetin, 2000: 32). Bu kurama göre, sadece görev yönelimli ya da sadece ilişki yönelimli liderler örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde gerekli başarıyı gösterememektedir. Bu nedenle liderlerin, iş görenlerle olan ilişkilerinde bir denge kurmak zorunda olduğu saptanmıştır (Sağır, 2011: 23).

2.1.2.2.2. Michigan üniversitesi araştırmaları

Davranışsal Liderlik Teorisinin gelişmesine katkıda bulunan diğer önemli bir çalışma, 1947’de Michigan Üniversitesi’nde Rensis Likert yönetiminde yapılan çalışmalardır. Bu çalışmaların amacı grup üyelerinin doyumuna ve grubun verimliliğine katkıda bulunan etkenleri belirlemek olmuştur. Yapılan çalışmalarda verimlilik, iş tatmini, şikayetler, devamsızlık, maliyet ve motivasyon gibi kriterler kullanılmıştır (Koçel, 2018: 597). Araştırma sonucunda lider davranışının iki boyutu belirlenmiştir: Bunlar iş görene ve üretime yönelik davranışlardır. İş görene yönelik liderler; kişiler arası ilişkilere önem verirler, astlarının ihtiyaçlarına ilgi gösterirler ve üyeler arasındaki kişisel farklılıkları kabul ederler, yetki devri yoluyla işlerini yürütürler ve çalışma şartlarını iyileştirirler (Çelik, 2013: 14; Kurt, 2013: 16). İş görene yönelmiş liderler, çalışanların kişisel başarıları ve iş birimini şekillendirilen sosyal sistemin özellikleri üzerine yoğunlaşırlar. Astlarıyla kendisi arasındaki kişisel ilişkileri geliştirmeye yönelmişlerdir. Çalışanlarla sağlıklı bir iletişimin kurulması iş verimliliğinin yükselmesini ve motivasyonun artmasını sağlamıştır. (Zel, 2011: 130; Kurt, 2013: 16)

Üretime yönelik liderler ise tam tersi olarak işin teknik ya da görev yönüne ağırlık verirler, makamın getirdiği resmi otoritelerini kullanırlar, önceden belirlenen çalışma kuralları ve amaçlar dâhilinde grup üyelerini sürekli kontrol altında tutarlar (Çelik, 2013: 14; Kurt, 2013: 16). İşe (üretime) yönelmiş lider, yapılması gereken işe yoğunlaşır, çalışanların görevini yerine getirmesi için kontrol mekanizmasını kullanarak onlara baskı yapar. Böyle liderler iş görenlerin kendi başlarına görevlerini yerine getireceklerine inanmadığından onları devamlı olarak denetlerler. Bu durumda çalışanların iş verimliliğinin ve motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. (Zel, 2011: 130; Kurt, 2013: 16).

2.1.2.2.3. Yönetim gözeneği kuramı

Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen bu kuram liderlere gösterdikleri davranışı kavramsallaştırma imkanı verme açısından son derece önemlidir (Koçel, 2018: 599). Bu kuram Ohio State ve Michigan Üniversitelerinin yapmış oldukları araştırma bulgularıyla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir.

Yönetim gözeneği kuramı; liderlik davranışını üretime yönelik olma ve kişilerarası ilişkilere yönelik olma şeklinde 2 boyutta ele almıştır (Korkmaz vd., 2015: 101-102). Bu kuram, 81 çeşit liderlik yaklaşımı olduğunu ve bu yaklaşımların zayıf liderlik, şehir kulübü liderliği, denge sağlayıcı liderlik, otoriter liderlik ve takım liderliği olmak üzere beş temel başlık altında ifade edilmiştir (Gedikoğlu, 2015: 34). Bu kuramın sınırlılığı ise liderin üyelerinin özelliklerini ve durumsal faktörlerini dikkate almamasıdır (Çelik, 2003: 15)

2.1.2.3. Durumsallık kuramı

Özellik yaklaşımları ve davranışsal yaklaşımlar farklı ortamlarda ve durumlarda etkili liderliğin nasıl olması gerektiği konusunda yeterli açıklama yapamadıkları için, liderliğin durumsallık teorisi geliştirilmiştir. Liderlik özelliklerini tanımlamada daha deneysel ve kapsamlı olan durumsallık teorisi, özellikler ve davranışsal teoriden daha çok kabul görmektedir (Karatay, 2011: 33; Gedikoğlu, 2015: 34).

Bu teorinin temel varsayımı, farklı durumların farklı liderlik davranışları gerektirdiğidir. Etkili liderliği, koşulları da dikkate alarak açıklamaya çalışan bu teoriye göre, liderin etkinliğini belirleyen faktörler arasında gerçekleştirilmek istenen amacın niteliği, takım üyelerinin yetenekleri ve beklentileri, liderliğin ortaya çıktığı etkinliğin özellikleri, liderin ve takım üyelerinin tecrübeleri gibi unsurlar sayılabilir (Koçel, 2018: 600-601). Durumsallık teorisi liderliği liderlik olayının oluştuğu koşulları dikkate alarak açıklamaya çalışır. Bu teoriye göre en etkili lider, davranış şeklini durumlara, gruba ve kişisel özelliklerine uyarlayabilen kişidir. Durumsallık teorisi liderlik davranışının durumlara göre değişeceğini savunur. Yani en iyi ve en etkili tek bir liderlik tarzı yoktur (İlgar, 2005: 60).

Bu kuram içinde yer alan başlıca çalışmalar: Yol Amaç Kuramı (Robert House ve Martin Evans), Fiedler' in Durumsal Liderlik Kuramı, Vroom ve Yetton' un Normatif Kuramı, Paul Hersey ve Kenneth Blanchard' ın Durumsal Liderlik Kuramı, Reddin'in 3D Liderlik Kuramı ve Tannenbaum ve Schmidt'in Durumsallık Kuramı gibi araştırmalardır (Şişman, 2014: 6).

2.1.2.3.1. Yol-amaç kuramı

Yol-amaç kuramı ilk kez House (1971-1973) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra House ve Mitchell tarafından yeniden düzenlenmiştir (Hoy ve Miskel, 2015: 393). Yol-amaç kuramı liderler ve astları arasındaki ilişkiyi liderlerin etkililiği ve astlarının motivasyonu boyutunda açıklamaya çalışmıştır (Erçetin, 2000: 47). Kurama göre liderin en önemli işi, grup üyeleri için önemli olan amaçları belirlemek ve izleyenlerin bu amaçları gerçekleştirecek yolu bulmalarına yardım etmektir (Çelik, 2013: 19). Yol-amaç kuramında, lider, duruma göre farklı davranışlar gösterebilir. Lider bu davranışları belirlerken, izleyenlerin kişilik özelliklerini, işin niteliğini ve izleyenler üzerindeki zaman ve çevre baskısını göz önünde bulundurmaları etkili olacaktır (Kurt, 2013: 24). Lider, dört çeşit davranış uygulamak suretiyle astların motivasyon, iş tatmini ve başarı derecesini etkileyebilir. Bunlar; Emredici (Yönlendirici), Başarı yönelimli, Destekleyici ve Katılımcı Liderlik davranışlarıdır (Çelik, 2013: 19).

Yol-amaç kuramından eğitimsel liderlik açısından çıkarılabilecek bazı sonuçlar vardır. Yol-amaç kuramının ön gördüğü dört liderlik davranış biçiminden, destekleyici ve katılımcı liderlik davranışı eğitimsel liderlikte daha kolay uygulanabilir. Çünkü bu iki liderlik davranışında da lider öğretmenlerle iletişim halindedir (Çelik, 2013: 20-21). Okul yöneticisinin öğretmenin mesleki gelişimini sağlayacak yolları açması yol-amaç kuramı açısından önemli görülmektedir. Bu durumda öğretmenin motivasyonunu ve iş doyumunu arttırmasını sağlayacaktır (Kurt, 2013: 24).

2.1.2.3.2. Fiedler'in durumsallık kuramı

Liderlikte durumsallık kuramını ilk kez Fred Fiedler kullanmıştır. Bu kuram ortamın elverişli olma durumuna göre liderin ortaya çıkacağı varsayımına dayanmaktadır. Yani liderlerin her ortamda uygulayabilecekleri tek bir liderlik tarzı yoktur. Fiedler' e göre liderin kişiliği ve ortamın karmaşıklığı ve yapısal özelliklerin bir araya gelmesi lideri oluşturur. Bu kurama göre lider bir ortamda son derece başarılı iken diğer ortamlarda aynı başarıyı gösteremeyebilir (Başaran, 2004: 102-103; Gedikoğlu, 2015: 35).

Fiedler, iş ve ilişki odaklı olmak üzere iki tür liderlik boyutu belirlemiştir. Liderlik biçimi devamlılık arz eden ve kolaylıkla değiştirilemeyen bir özellik olduğu için, iş odaklı liderlik biçimi sergileyen bir lider, duruma bağlı olarak, ilişki odaklı liderlik biçimi gerektiren bir durumda başarılı olamayacaktır. Kısaca, en etkili liderlik biçimi, belirli bir duruma ve liderlik biçiminin o duruma uygun olup olmadığına bağlıdır (Erçetin, 2000: 37).

2.1.2.3.3. Vroom ve Yetton'un normatif liderlik kuramı

Bu kuramın temelinde, liderlerin yaptığı en önemli işin karar vermek ve en önemli sorunun ise astların karar verme sürecine katılımının sağlanması düşüncesi yer almaktadır (Erçetin, 2000: 52). Vroom ve Yetton liderin astlarını karar verme sürecine katma durumlarına göre uygun liderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir. Bu liderlik kuramı, her duruma uygun tek bir liderlik biçiminin olmadığını savunmaktadır. Vroom ve Yetton'un modelinde iki durumsallık değişkeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi kararın kabulü ve kalitesi, ikincisi ise liderlik biçimidir (Çelik, 2013: 25).

Vroom ve Yetton' a göre bir kararın etkililiği üç ögeye bağlıdır (Zel, 2011: 161):

-Kararın niteliği (quality): Çalışanların iş başarısını ve verimliliğini etkileyen kararlardır. Lider tarafından alınan kararların niteliği çalışanlar ve çalışma yöntemleri ile ne kadar ilişkiyiye, söz konusu kararlar çalışanların verimliliğini o derecede etkilemektedir.

-Kararın kabul edilebilirliği (acceptance): Modele göre, liderin kullandığı karar yöntemleri, çalışanların karar mekanizmasına katılmasına olanak vermelidir.

-Vaktinde davranmak: Etkili karar verebilmesi için liderin gereğinden fazla zaman harcamaması, yapılan etkinliklerde etkili sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Kuram, en etkili karar seçeneğinin tercihinde bazı belirsizliklerin oluşu, liderin kişisel özelliklerinin ve astların tepkilerinin yeterince dikkate alınmayışı gibi noktalardan eleştirilmiştir. Buna rağmen, liderlik alanyazınına, kararların alınması ve

bu kararlara astların katılması gibi konularda farklı bakış açıları kazandırmıştır (Erçetin, 2000: 50).

2.1.2.3.4. Reddin'in 3D liderlik kuramı

Reddin önce liderliği görev yönelimli ve ilişki yönelimli olarak iki temel boyutta ele almış ancak bu iki boyutun her zaman ve her yerde etkili olamayacağından yola çıkarak bu iki boyuta etkililik boyutuna da eklemiştir (Korkmaz vd., 2015: 97-98). Eklenen etkililik boyutu liderin görev gereği yaptığı işleri başarma derecesidir (Şimşek ve Çelik, 2018: 58). Reddin'in 3D liderlik kuramına göre, yüksek görev ve yüksek ilişki düzeyi hedef yaklaşım tarzıdır. Bu kurama göre, etkili lider olmak ve örgütsel amaçlarda başarıya ulaşmak için iş görenlere yönelik olarak hem göreve hem de ilişkiye gerekli hassasiyetin gösterilmesi gerekmektedir (Sağır, 2013).

2.1.2.3.5. Tannenbaum ve Schmidt'in durumsallık kuramı

Bu kuramın temel hareket noktası liderlerin karar verme yetkilerini kullanırken nasıl davrandıklarıdır (Koçel, 2018: 605). Robert Tannenbaum ve Warren Schmidt, liderin karar verme sürecini kullanırken göstereceği farklı davranış tarzlarını bir doğru üzerinde göstermiş, doğrunun bir ucunda işvereni öne çıkartan otoriterlik varken doğrunun diğer ucunda işgörenleri ön plana çıkartan demokratiklik vardır. Doğrunun iki ucu arasında farklı davranış tarzları olabileceğini ifade etmiştir. Otoriterlikten demokratikliğe gittikçe işgörenlerin karar alma sürecine katılımları da artmaktadır (Şimşek ve Çelik, 2018: 59). Tannenbaum ve Schmidt'e göre iki zıt uç arasında otoriter liderlik, ikna edici liderlik, danışan liderlik ve demokratik liderlik olmak üzere dört farklı liderlik tarzına rastlanabileceğini belirtmiştir (Gedikoğlu, 2015: 37-38). Bu kuramın sınırlılığı ise, liderlik olayını sadece karar verme yetkisinin kullanılması açısından incelemekte liderlikle ilgili diğer tüm hususları yok saymaktadır (Koçel, 2018: 606).

Bu araştırmada yukarıda sıralanan liderlik kuramlarına ek olarak çağdaş liderlik yaklaşımlarına da yer verilmiştir.

2.1.3. Çağdaş liderlik yaklaşımları

Liderlik yaklaşım kuramlarından biri olan yeni liderlik teorisi, bir takım yeni becerileri ifade eder. Karizmatik liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, öğretim liderliği vb. bu kurama ait olan liderlik türlerinden bazılarıdır (Yılmaz, 2006: 20).

2.1.3.1. Karizmatik liderlik

Eski Yunanca'da "ilham yeteneği, ilahi hediye" anlamlarına gelen ve ilk defa Weber'in ortaya attığı "karizma" kavramı, sıradan insanların sahip olamayacağı olağanüstü güçlerle donatılmış bireysel karakterdir. Bu gücün ilahi kökenli olduğu kabul edilir (Weber, 1978: 241). Türkçe'de karizma kelimesi "etkileycilik" anlamında kullanılmaktadır (TDK, 2019). Koçel'e (2018: 611) göre ise çekiciliği yani lidere güvenmeyi ve koşulsuz itaati sağlayan çekim gücünü ifade etmektedir.

Günümüzde ortak kabul edilen tanıma göre karizma, bir grubun algılarının; liderin davranışları, liderliğin yer aldığı durum ya da koşullar tarafından ve takipçilerin etkilenmesinin sonucu olarak elde edilen ve takipçileri harekete geçirebilen bir güç olarak tanımlanabilir (Kılınç, 1996: 70). Karizmatik liderlik birey ve grubun olağanüstü performans ve yeteneklerini ortaya çıkaran ve liderle izleyiciler arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan bir liderlik türüdür (Demircioğlu, 2015: 66). Karizmatik lider için olmazsa olmaz olan kendine güven duygusu ve başkalarını kendi isteği yönünde davranmaya sevk edebilme özelliği büyük bir gereksinimdir (Koçel, 2018: 611). Karizmatik lider, takipçiler üzerindeki etkisini kullanarak onları motive etmektedirler (Özmen, 2009: 46). Liderler, vizyonlarını gerçekleştirmek uğruna kendilerinden önemli ödünler verdiklerinde ve bireysel riskleri göze aldıklarında izleyenler tarafından karizmatik liderler olarak algılanmaktadırlar. Kişisel kazanımlarını gözetmeyen bu liderler izleyenlerin güvendikleri ve arkasından gittikleri liderler olmuşlardır. Karizmatik liderler; özgüvenleri yüksek, beden dillerini ve iletişim becerilerini etkili kullanabilen, ikna etme becerileri yüksek ve empati yapabilen bireylerdir (Gedikoğlu, 2015: 48-49).

Ayrıca karizma, insanları sadece yönetmekle kalmayıp aynı zamanda fikirlerini paylaşma ve heyecan yaratma kabiliyetini kullanarak ilham veren liderin aurasıdır (Kurian, 2013, 59). Karizma ‐hissedilen‐ ve sonrasında izleyenlerce lidere atfedilen kişisel bir özelliktir. İzleyiciler tarafından gözlemlenip lidere atfedilmesi karizma kelimesini nadir kılar (Bell, 2013: 90). Karizmanın doğrudan tanımlanmasının zorluğu göz önünde bulundurulduğunda, karizmatik liderlik diğer liderlik tarzlarına göre daha soyuttur (Bell, 2013: 83).

Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerine sahip olması onların öğretmenler ve diğer çalışanlar üzerinde belirli bir etki oluşturmalarını sağlayarak onların motivasyonlarını arttıracaktır. Bu durum müdürlerin sahip oldukları diğer liderlik becerileri ile birleşerek onların daha etkili liderler olmalarını ve okulun başarısının artmasını sağlayacaktır (Gedikoğlu, 2015: 50).

2.1.3.2. Vizyoner liderlik

Vizyon kavramı, en genel anlamda insan ve toplum yaşamını ilgilendiren alanlarda (iktisadi, sosyal, siyasal, kültürel, ekolojik, vs.) istenilen geleceği oluşturmak amacıyla, bir biriyle bağlantılı, tutarlı ve uygulanabilirliği olan amaçların gerçekleşmesine yönelik düşünce, plan ve programlar bütünü, uygulamada başarıyı sağlayacak stratejik bir yaklaşımla ortaya konulması olarak tanımlanabilir (Kaşkaya, 2007: 31).

Vizyoner liderlik, grubu etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve bu vizyonları gruba aktarabilmeye dayalı olan liderliktir (Toker, 2007: 25). Vizyoner lider ise, gerçekleştirilmesi planlanan amacı açıkça ifade eden, vizyonuyla aynı kapsamda örgütsel kültürün dönüşümünü sağlamayı görev edinen kişi olarak tanımlamıştır (Öztaş, 2010: 28). Vizyoner liderlik; grubu etkileyebilme ve peşinden sürükleyebilme özelliğine, geçmiş ve bu günden ziyade gelecek yönelimli düşünce yapısına, sorunlara sınırlı bir perspektiften bakmak yerine geniş açılardan bakabilme özelliğine sahip, astlarına daima ilham kaynağı olan, onları cesaretlendiren ve motive eden kısacası yol açan bir liderlik türüdür (Erdoğan, 2000: 70; Çelebi, 2009: 22-24; Çelik,2013: 181).

Vizyoner liderlik, örgütlerin geleceğindeki belirsizliği ortadan kaldırması açısından önemlidir (Çelik, 2013: 166). Vizyoner lider, öğretmenlerle birlikte okulu başarıya götürecek bir öğrenme vizyonu geliştirerek, bunu açıklayarak ve uygulayarak tüm öğrencilerin başarısını destekleyen bir liderdir (Gedikoğlu, 2015: 56). Bu bağlamda başarılı okul yöneticisi de, okulundaki tüm paydaşları ortak bir eğitim vizyonu etrafında toplayabilmelidir (Durukan, 2006: 279). Her türlü eğitsel etkinliklerde olduğu gibi okullarında öncelikle ulaşmak istedikleri belli amaçlarının olması, temel gerekliliklerden biridir. Okulun amaçları, okulun gerçekleştirmek istediği vizyonu kapsamalıdır. Bu vizyonun oluşmasında ve uygulanmasında anahtar kişi ise vizyoner lider olan okul müdürleridir. Gerçekleştirilmek istenen vizyon, yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere yol gösterir, onların pusulası olur. Etkili okul müdürleri okullarıyla ilgili tanımlanmış bir vizyona sahip olduğu gibi okulun genel ve uzak hedefleri ile uyumlu şekilde vizyonu uygulamaya öncülük eder (Çelebi, 2009: 24; Şişman, 2014: 72; Şahin Yener, 2017: 14).

Öğretim liderliğinin boyutları arasında yer alan okul amaçlarını belirleme boyutu, vizyonun öğretim liderliğinin merkezinde olduğunu göstermektedir. Bu durumda, vizyoner liderliğin öğretim liderliği ile sıkı bir bağı olduğu düşünülebilir (Çelebi, 2009: 24).

2.1.3.3. Dönüşümcü liderlik

Dönüşümcü liderlik, 1990'lı yıllarda yaygınlaşan, örgütsel yapıda köklü dönüşümü amaçlayan liderlik yaklaşımıdır. Dönüşümcü liderler, sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler değil aynı zamanda ikna etme yeteneklerini kullanarak insanlara belli düşünceleri aşıl原因, girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun ortamlar hazırlayan kişilerdir (Erdoğan, 2000: 71; Çelik, 2013: 145).

Dönüşümcü liderlik grubun misyon ve vizyonlarının tekrar belirlenmesi, sorumluluklarının yenilenmesi ve belirlenen misyon ve vizyona ulaşabilmek için sistemin tekrar yapılandırılması üzerinde durmaktadır (Toker, 2007: 25). Dönüşümcü liderler aynı zamanda değişen dünyaya uyum sağlamak için örgütsel dönüşümü gerçekleştirmeyi amaçlamaktadırlar. Diğer liderlik türlerinden farklı olarak mevcut durumu korumak yerine örgüt ve örgüt çalışanlarını değiştirmeye yönelirler

(Yalçinkaya Akyüz, 2002: 113). Dönüşümcü liderler insanlar üzerinde oluşturdukları yüksek düzeydeki güven sayesinde astlarına bireysel destek sağlayarak onların gelişme ve ilerlemelerine yardımcı olurlar (Deniz, 2015: 19).

Marks ve Printy'nin (2003) yaptıkları çalışmada, öğretim kalitesini arttırmak ve öğrenci performansını geliştirmek amacıyla öğretim konuları etrafında dönüşümsel liderlik ve öğretim liderliği modelleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. 24 okulun örnekleme alındığı bu çalışmada, dönüşümsel liderlik ve öğretim liderliği, birlikte var oldukları zaman, eğitimin kalitesi, okul ve öğrenci başarısında ciddi anlamda artış olduğu görülmüştür (Marks ve Printy, 2003: 371). Dönüşümsel liderlik, öğretim liderliği ile iç içe yürütülmesi gereken bir liderlik modeli olmuştur. Öğretim liderliği, sahnenin önündeysen, dönüşümsel liderlik sahne arkasında olmayı tercih etmektedir (Hallinger, 1992: 42).

2.1.3.4. Öğretim liderliği

Öğretim liderliği, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayarak ve öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak adına öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesi, iyi öğrenme koşullarının oluşturulması için yapılan eylemlerin tamamını ifade etmektedir (Erdogan, 2000: 142; Gedikoğlu, 2015: 65).

Öğretim liderleri okuldaki eğitim ve öğretimin sistemli bir şekilde yürütülmesi için çaba harcayan yöneticilerdir (Korkmaz vd., 2015: 147). Yapılan araştırmalarda, okul müdürlerinin daha çok öğretim liderliği davranışları üzerinde durulduğu görülmektedir (Şişman, 2014: 55).

2.2. Öğretim Liderliği

Geçmişten günümüze hızlı bir şekilde devam eden gelişme ve değişimler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yenilikleri zorunlu kılmıştır. Okulların değişen bu yapıya ayak uydurmaları ve kendisinden beklenen ihtiyaçları karşılamaları için okul yöneticilerine, mevcut programları uygulamak dışında bir takım liderlik rolleri yüklenmiştir (Kurt, 2013: 38). Okul liderleri yani yöneticiler ilk başlarda 'bürokratik idareci' olarak tanımlanırken daha sonraları 'insan ilişkilerini dikkate alan kolaylaştırıcı bir yönetici' olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Daha sonra bu

tanımlara öğretim liderliği tanımı da eklenmiştir (İnceler, 2005: 49). Bu kapsamda yöneticilerin öğretim lideri olarak yetiştirilmesi üzerinde sıklıkla durulmaya başlanmıştır. Hatta okul yöneticisi yerine eğitim lideri ya da öğretim lideri kavramları kullanılır olmuştur (Şişman, 2014: 24). 20 yıldan fazla bir süredir okulların öğretimsel olarak gelişmesinde yöneticilerin oynadığı rol, araştırmaların odak noktası olmuştur (Saygınar, 2007: 69; Kurt, 2013: 38). Yapılan araştırmalarla okullarda etkili bir öğretim liderliğine gerçekten ihtiyaç duyulduğu ve öğretim liderliğinin okulların etkililiğini arttırmada çok önemli olduğu ortaya konulmuştur (Saygınar, 2007: 69; Şişman, 2014: 30).

Öğretim liderliği kavramı, literatürlerde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan birkaçına bu çalışmada da yer verilecektir: Öğretim liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun potansiyel gücünü ortaya çıkarma ve bunun süreç içindeki devamını sağlamak olarak ifade edilmektedir (Şişman, 2014: 54). Öğretim liderliği, bilginin sorun çözmeye uygulanması ve tüm paydaşlar ile okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamak (Krug, 1992); öğretim liderliği; öğrencileri destekleyerek onların tüm yönleri ile gelişmesine fırsat tanımak, öğretmenlere güzel bir çalışma ortamı ve imkanı sunmak, öğretmenleri geliştirmek için gereken yönlendirmeleri yapmak, öğrencilere faydalı olabilecek her türlü teknolojiyi okula getirmek (Uzlar, 2019: 4) ve öğretim sürecine rehberlik etmektir (Yağmur, 2018: 18). Ayrıca, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç (Şişman, 2014: 54); okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlar (Daresh & ChingJenn, 1985; Akt: Şişman, 2014: 54) şeklinde de tanımlanmaktadır.

Öğretim lideri; okulun misyon ve vizyonuna uygun hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmasını sağlayan kişidir. Hedeflere ulaşırken tüm paydaşların sürece dahil olması sağlayarak bir örgüt iklimini oluşturan yöneticidir (Gümüşeli, 2014: 24-26). Öğretmenlerin gelişimlerini sağlayarak ve öğrencilerin akademik başarılarını yükselterek öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştirilmesini sağlar (Köse, 2016: 18). Öğretim lideri olarak okul müdürü; öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul personelleri arasındaki grup ilişkilerini güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını

geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip değerlendiren kişidir (Çelik, 2013: 45). Süreç içindeki aksaklıkları paydaşlarla belirleyip birlikte gideren kişidir (Gümüseli, 2014: 24-26). Öğretim lideri; okul misyonu oluşturma, öğretmen ve öğrenciler için yüksek hedefler belirleme, sistemli bir şekilde öğrenci gelişimini izleme, öğretim zamanının ve program geliştirmenin kesintisiz devamı için sürece aktif katılma gibi rollere sahiptir (Saygınar, 2007: 70). Smith ve Andrews'e (1989) göre öğretim lideri; okul, denetim, personel ve müfredat gelişimini sağlayan, Reitzug'a (1996) göre risk almayı teşvik eden ve uygulamaları gerçekleştiren kişidir (Akt. Enueme and Egwunyenga, 2008: 13).

Öğretim liderliğin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir (Çelik, 2013: 46). Öğretim liderliği, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde durmasıyla diğer liderlik alanlarından ayrılır (Yılmaz, 2007: 4). Bu nedenle öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretim-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi ilke edinmiştir (Findley ve Findley, 1992: 103). Öğretim lideri eğitim ve öğretimi planlamalı ve geliştirmeli, mevcut durumu iyileştirmek için ders denetimleri sırasında elde ettiği verileri öğretmenler ile bireysel ya da toplu bir şekilde paylaşmalı, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamalı, motivasyonlarını artırmalı, mesleki gelişimlerini desteklemeli ve bu sayede olumlu okul iklimine katkıda bulunmalıdır. Öğretim lideri yeterlilikleri ile öğretmenlere örnek olan, öğretimle ilgili gelişmeleri takip eden, edindiği bu bilgileri öğretmenlerle paylaşan ve onların da paylaşması için öncülük eden, güdüleyici, özendirici, destekleyici, engelleri ortadan kaldırıcı tutuma, etkili iletişim becerilerine sahip kişidir (Kaya, 2008: 26-27; Çelik, 2013: 263; Erdoğan, 2017: 8-9). Öğretim lideri, öğretim kalitesi yükseltmek için öğrenci, öğretmen ve toplum gücünü kurumların amaçları doğrultusunda koordine edebilmelidir (Sertkaya, 2015: 23).

Yöneticinin kendi odasına kapanması yerine koridorlarda gezmesi, okulun diğer bölümlerine hâkim olması, yapılması gerekli olan bürokratik işlerin dışında zamanının çoğunda eğitim-öğretim sorunlarıyla ilgilenmesi, okuldaki personeli aynı hedef doğrultusunda bütünleştirmeyi başarabilmesi öğretmen ve öğrencilere olumlu bir şekilde yansıyacaktır. Okul müdürünün amacının eğitim programını, öğretimi

yönetme olduğunun farkında olup, öğretim liderliği rollerini üstlenmeleri ve kendilerini sürekli geliştirmeleri beklenir. Ancak bu sayede okulların daha etkili ve verimli örgütler haline gelmeleri sağlanabilir (Özdemir ve Sezgin, 2002: 271; Kurt, 2013: 39; Şahin Yener, 2017: 20).

Moorthy'e (1992) göre öğretim liderliği ve yönetim birbirinden ayrı düşünülemez. Okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse, öğretim lideri olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmeli, öğretmenleri okulun hedeflerine ulaşmaları için etkileyebilmelidir. Okuldaki tüm bireylerle iyi bir iletişim kurarak hem insan hem de materyal kaynaklarını koordine edebilmelidir (Oluremi, 2008: 302; Akt. Çelik, 2013: 47). Tutarlı bir eğitim felsefesi olmalı, gerektiğinde sürece müdahil olarak düzenli ve disiplinli bir öğretim ortamı oluşturmalıdır (Aksoy, 2006: 11). Öğretim lideri olan okul müdürünün, pedagoji, müfredat ve genel kültür gibi konularda bilgi birikimine sahip ve öğretim konusunda öğretmenlere rol model olması gerekmektedir. Öğrenci başarısını artırmak amacıyla yeni stratejiler geliştirmek ve uygulamak, eğitim ve öğretimin de kalitesinin artırılması için sürekli öğretmenlerle işbirliği içinde olması ve belli aralıklarla öğretmen performanslarını değerlendirmesi gerekmektedir. Bütün öğretimsel süreçlerde öğretim liderinin öğrencilerine karşı tarafsız ve adil olması gerekmektedir (Açıkalin A. vd., 2007: 100).

Özet olarak öğretim liderliği öğretmen, öğrenci ve tüm paydaşları sürece dahil ederek bir hedef belirleme, bu hedef doğrultusunda eğitim programı ve öğrenme-öğretme süreçlerini planlama üzerinde odaklanmaktadır. Sürekli bir denetleme ve rehberlik yaparak öğretimin geliştirilmesine katkı sağlar.

2.2.1. Öğretim liderinin özellikleri

Yönettiği okulda öğretimi geliştirmesi gereken öğretim liderinin, bunu başarabilmesi için farklı özellikleri ve becerileri olmalıdır. Öğretim liderinin sahip olduğu özellik ve yetenekler; kişisel, yönetsel ve mesleki olmak üzere üç grupta toplanabilir. Danley ve Burch (1978), etkili öğretim liderinin kişisel, yönetsel ve mesleki özelliklerini/becerilerini aşağıdaki gibi belirlemiştir (Akt. Tanrıöğen, 1988:

12-14; Özdemir ve Sezgin, 2002: 271- 272; Kaya, 2008: 26; Şahin, 2011: 21-24; Özden, 2013: 118; Şişman, 2014: 46-47):

2.2.1.1. Kişisel özellikler ve beceriler

Öğretim liderinin sahip olması gereken kişisel özellikler ve becerileri vardır. Öğretim lideri doğruluk, dürüstlük ve güvenilirlik niteliklerine sahiptir. Esprilidir, sınırsız bir enerjiye sahiptir ve kolay iletişim kurar. Açık tartışmaları destekler ve kabul eder, reddedilen görüşlere neden gösterir. Öğretmene, öğrenciye, çalışanına ilgi ve anlayış gösterir. Öğretmenlerin düşüncelerini dinler, onlardan yararlanır ve kendi fikirlerine de onlara iletebilir. Öğretmenlere ilişkin beklentilerinde gerçekçi ve esnekler. Astarları ile ilişkilerinde statü farkı gözetmez, çalışanlarla dostça ilişkiler kurar. Kurumu ile gurur duyar ve bunu her zaman ve her yerde ifade eder.

2.2.1.2. Yönelisel özellik ve beceriler

Öğretim lideri okulda işlerin nasıl işlediğini bilir. Doğru karar verebilmek için sürekli bilgi toplar. Verdiği kararlarda tutarlıdır. İşbirlikçi ve destekleyici bir çalışma ortamı sağlar. Sorumluluğu eşit dağıtır. Okulda ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar. Öğretmenlerin öğretim sürecini tartışabilecekleri, öğretimle ilgili sorunlarda başvurabilecekleri ve kolayca ulaşabilecekleri bir kişidir. Öğretmenlerle yüz yüze etkileşim için toplantılar düzenler. Öğretmenleri karar alma sürecine katar. Öğretmenlerin yönelisel işlerle fazla uğraşmamalarını sağlar. Öğretmenlerin huzurlu olması için, ders programlarını iyi ayarlar. Personelle tarafsız davranır ve personelin gelişmesini sağlar. Bireysel ve grup olarak okul kadrosuna yardım ve destek sağlar.

2.2.1.3. Mesleki özellikler ve beceriler

Öğretim lideri bir vizyona sahiptir ve bu vizyonun herkes tarafından anlaşılmasını sağlar. Yapıcı eleştirilerde bulunur meslek etiğine uyar, yeniliklere açıktır ve toplumsal gelişmeler hakkında güncel bilgi sahibidir. Öğrenci başarısını ön plana çıkartır. Öğrenci başarısını ölçmede ve yorumlamada öğretmenlere yardımcı olur. Eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibidir ve bu bilgilerini uygulamaya geçirir. Öğretim programlarında bütünlük sağlayarak

olumlu bir öğrenme ortamı oluşturur. Gerektiğinde farklı öğretim stratejileri sunarak, eğitim-öğretim etkinliklerine katkıda bulunur. Sınıfları düzenli olarak denetler ve öğretmenlere sınıftaki performansları konusunda sık sık dönüt sağlar. Daha etkili öğrenmeyi sağlamak için okulun ve çevrenin kaynaklarını harekete geçirir.

Öğretim liderlerinin sahip olması gereken kişisel, yönetsel ve mesleki özellik ve becerilerinin yanında yönettiği kurumun başarılı olması için göstermesi gereken bazı davranışlar vardır.

2.2.2. Öğretim liderliği davranış boyutları

Okullar buldukları sosyo-ekonomik çevreleri ile etkileşim içerisindedirler. Okul müdürleri okulun bulunduğu ortamı tahlil ederek kurumun ihtiyaçları ve önceliklerini belirlemelidir. Belirlenen önceliklere göre, kurumun bulunduğu bölgeye uygun öğretim davranışları belirleyerek kurumları verimli ve paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile yönetirler. Buradan hareketle davranış boyutları sıralanmaya çalışılmıştır (Erdoğan, 2017: 11).

Hallinger & Murphy'nin (1985) etkili okul konusunda yapılmış araştırmaların sonuçlarından yararlanarak geliştirdikleri ve birçok araştırmacı tarafından da kullanılan araçta söz konusu davranışlar, üç temel boyutta toplanmıştır. Bunlar; okul misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetimi ve olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi olarak adlandırılmıştır. Blank (1987) tarafından söz konusu davranışlarla ilgili altı boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar; öğretimin iyileştirilmesi, amaçlarda uzmanlaşma sağlanması, okul kadrosunun geliştirilmesi, toplum/çevre desteğinin sağlanması, okul kadrosunun planlamaya katılması, yöneticinin otorite sahibi olması biçiminde ifade edilmiştir. (Akt: Şişman, 2014: 61-64). Şişman'a (2014: 71-102) göre ise öğretim liderliği davranış boyutları altı boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar; okulun vizyon ve misyonunun yönetimi, okul programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrencilerin gelişiminin izlenip değerlendirilmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, okul ikliminin ve kültürünün yönetimi, okul çevresinin yönetimi şeklindedir.

Bu araştırmada, Lineburg (2010) tarafından geliştirilen ve Kazak (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ‘‘ğretim Liderliği’’ leği kullanıldığı için Lineburg (2010)'un ğretim liderliği sınıflaması esas alınmıştır. Bu boyutlar:

1. Amaçları iletme,
2. ğretimi denetleme,
3. Mesleki gelişimi teşvik,
4. Kaynaklar sağlama
5. Teşvikler sağlama
6. Destek sağlama

2.2.2.1. Amaçları iletme

Vizyon geleceği önceden görme, gelecekte olmasını istediklerimizi bugünden hayal etmektir (Gedikoğlu, 2015: 54). Yani kısacası okulun geleceğine ışık tutmaktır (Erdoğan, 2000: 95). Geleceği önceden görme kurumların varlığını sürdürmelerini sağlayacaktır. Okullar toplumun bir yesi olan bireyleri yetiştirmek olan örgütlerdir. Bu nedenle okullar geleceği tahmin etmek zorunda olan örgütlerin başında gelmektedir (Cerit, 2004: 3-4). Misyon ise; okulun vizyonun nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin ayrıntıları ortaya koyan bir rehberdir (Aytaç, 2000: 49). Vizyon ve misyon, okulda gerçekleştirilecek her türlü eylem ve etkinliklere yol gösterir, insanları motive eder, okul kaynaklarının (para, zaman, insan gücü vb.) kullanımında öncülük tayin eder (şişman, 2014: 72).

Bu boyutta okul yöneticisinden, öncelikle okulun vizyon ve misyonunun belirlenerek okulun amaçlarına öncülük etmesi beklenir (Karatay, 2011: 42; şişman 2014: 76-77). Okulun amaçları, okulun gelecekte gerçekleştirmek istediği vizyonu kapsamalı, ğrenci ve öğretmenlere eğitsel etkinlikler konusunda yol gösterici olmalı ve öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermeyi hedeflemelidir. Amaç belirlenirken toplumun beklentileri, kültürel yapısı, benimsenen eğitim felsefesi ve sahip olunan kaynaklar göz önünde bulundurulmalıdır. Amaç belirlemek bir kez yapılan bir iş olmayıp, değişen koşullara göre sürekli gözden geçirilerek yenilenmelidir (elik, 2013: 209; şişman, 2014: 73-74). Okulun amaçları ile okulun ulaşmak istediği nokta değerlendirilerek durağan ya da mevcut koşullara cevap

vermeyen kısımlar çıkarılarak kurum ile beraber yaşayan amaçlar oluşturulmalıdır (Aksoy ve Işık, 2008: 235-246).

Amaçların belirlenmesi okul müdürünün tek başına yapması gereken bir görev değildir. Bu süreç öğretmenlerin, velilerin, toplumun belli kesiminden üyelerin ve hatta öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmelidir. Çünkü bu paydaşların tüm öğrenme süreçleri üzerinde güçlü bir etkisi vardır (Toker, 2007: 18). Oluşturulan vizyonun kabul edilebilmesi için bu vizyonların öncelikle öğrenci, öğretmen, aileler, diğer okul personeline ve topluma anlatılması gerekir. Bunun için, öğretim yılı boyunca okul müdürü, öğretmenler toplantısında, okul aile birliği toplantılarında ve öğrencilerle bir araya geldiği her fırsatta bu amaçların öneminden bahsetmelidir (Hallinger, 2005: 5; Karatay, 2011: 42; Şişman 2014: 76-77; Cengiz, 2015: 13-14; Gedikoğlu, 2015: 78-79). Bu anlatım sürecinde kullanılan iletişim araçlarına dikkat edilmesi gerekir. Ayrıca vizyonlar paydaşların değerlerine ters düşmemelidir. Geliştirilen ve paydaşlar tarafından kabul edilen bu vizyonlar daha sonra uygulamaya konulmalı ve kaynakların tamamı amaçları gerçekleştirmeye kullanılmalıdır. Yapılan görüşmelerde bu konular üzerinde vurgu yapılmalı ve önemine dikkat çekilmelidir. Bu aşamada herkesten önce liderin vizyona uygun davranması beklenir. Liderin belirlenen vizyonu hayata geçirdiği fark edildikçe paydaşlar da aynı davranışı sergilemeye özen gösterecektir (Karatay, 2011: 42; Şişman 2014: 76-77; Gedikoğlu, 2015: 78-79).

Etkili okullarda okul yöneticileri, okul amaçlarıyla, özellikle de okulun akademik amaçlarıyla büyük ölçüde bütünleşmiş olup eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir (Toker, 2007: 18).

2.2.2.2. Öğretimi denetleme

Öğretimin denetimi, derslerle ilgili hazırlıkların, uygulamaların, değerlendirmelerin ve ders dışı etkenlerin denetimidir (Erdem, 2006: 275). Okul müdürü öğretimi denetleme ve değerlendirme sürecinde; öğretimin etkililiğini, okulun amaçları ile dersin hedeflerinin uyuşup uyuşmadığını veya birbirlerini destekleyip desteklemediğini kontrol eder (Sözüeroğlu, 2006: 18). Bu kapsamda okul müdürünün öğrenmeyi kesintiye uğratmayacak bir biçimde sınıf ziyaretleri yapması,

belli aralıklarla sınıf ve okul toplantıları yapması, okula geldiğinde odasına kapanmak yerine okulun her yerinde görünmesi ve öğrencilerle sürekli iletişim halinde olması, öğretmenler gibi öğretim kaynağı ve rol model olarak öğrenme-öğretme sürecini izlemesi beklenir (Şişman, 2014: 87-88).

Öğretim liderliği rolü, okul yöneticisinin öğrenme öğretme sürecini değerlendirmesinin yanında sürecin işleminde anahtar rolde bulunan öğretmenleri de sürekli olarak denetlemesi gerektirmektedir. Belirlenen ve paylaşılan amaçların, analizi yapılan program paralelinde ne derece gerçekleştiği hususunda öğretmenler uygulayıcı konumlarında değerlendirilebilir. Öğretmen olan okul yöneticileri, öğretmenin “öğretme, idare ve yönetim, mesleki konu alanı uzmanlığı ve öğrenci danışmanlığı” görevleri olduğunu unutmamalı ve denetimlerinde bu alanlardaki eksikliklerini gidermeye çalışmalıdır. Yöneticinin, öğretmenleri izleme ve değerlendirmedeki amaçları; öğretim ve öğretmenin kalitesinin kontrolü, öğretmenin mesleki gelişmesi ve öğretmenin güdülenmesidir (Erdoğan, 2000: 184; Aksoy, 2006: 22).

2.2.2.3. Mesleki gelişimi teşvik

Hızla gelişen bilgi ve teknoloji karşısında diğer mesleklere göre öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve yetiştirmeleri mesleki olarak bir zorunluluk haline gelmiştir. Ayrıca, öğrencilerin başarılı olmasında iyi yetişmiş öğretmenlerin önemi büyüktür. Eğitim yöneticileri bunu sağlamak için öğretmenlere ve diğer personele gerekli yardımı yapmak ve onlara bu fırsatları hazırlamakla yükümlüdürler (Başaran, 2000: 138; Toker, 2007: 21-22).

Öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük yapılabilecek bazı faaliyetler; okul içinde ya da dışında hizmet içi eğitimlere, okulda düzenlenecek konferans ve seminer gibi etkinliklere katılma, eğitim konusunda okula kaynak kişiler getirme ve bazı konulardaki eğitim fırsatlarından öğretmenleri haberdar etme biçiminde olabilir. Ayrıca lisansüstü eğitime devam etmek isteyen öğretmenlerin teşvik edilmesi ve bu öğretmenler için kolaylaştırıcı önlemleri almalı, eğitim ve öğretmenlikle ilgili dergi, makale gibi kaynakların ulaşmasına öncülük etmelidir (Hallinger ve Murphy, 1985: 222; Toker, 2007: 21-22; Şişman, 2014: 94-95). Öğretmenlere yönelik düzenlenecek

her türlü yetiştirme faaliyetlerinden önce, öğretmenlerin hangi alanlarda yetişmeye ihtiyaçları olduğunun, yine öğretmenlerle birlikte tartışılarak belirlenmesi ve buna göre bir planlama yapılması okul yöneticisinin önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır (Önder, 2010: 31). Bu noktada öğretmenler için hazırlanan eğitim faaliyetlerinin okul hedefleriyle tutarlı olması, göz önünde tutulması gereken bir koşuldur (Çelebi, 2009: 40).

Okul müdürü, öğretmenlerini iyi tanıyan faklı üstünlüklerini paylaşarak belirli konularda yetersizliği olan öğretmenlerin kendilerini fark etmelerine ortam hazırlamalıdır. Belirli alanlarda üstün becerileri ve donanımlı olan öğretmenlerden yararlanılarak kurum çalışanların gelişimine katkı sunulabilir (Çelik, 2013: 41). Öğretmenin gelişimini sağlamanın amacı; verimini, iş doyumunu ve okulun bir bütün olarak performansını arttırarak eğitim amaçlarını gerçekleştirmektir. Bu süreçte önemli olan sadece öğretmenlere bir takım bilgi, beceri ve tutuma yönelik eğitim vermek değil, bu eğitimin sınıflardaki öğrencilere ne derece yansıtıldığı da önemlidir. Bu yansıtma yeterli düzeyde olmadığı zaman gösterilen çabalar da tam olarak amacına ulaşmış olmayacaktır (Önder, 2010: 31).

Özetle, okul müdürünün temel görevlerinden biri, okuldaki bütün bireylerin mesleki yönden gelişmesine olanak sunarak öğretmenlerin kazandıkları yeni bilgi ve becerileri, okulda uygulayabilmesine de fırsat sağlamaktır.

2.2.2.4. Kaynaklar sağlama

Hızla gelişen teknolojik yenilikleri, öğretmenlerin eğitim ortamlarına aktarabilmesi için okul liderinin eğitim ortamlarını teknolojik gelişmelerle donatması, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakları (araç-gereç, teknoloji, zaman, mekan, öğretim materyali vb.) sağlması gerekir (Çelebi, 2009: 41; Deniz, 2015: 30). Kaynak sağlayıcısı olarak okul müdürü, okulun vizyon ve hedeflerine ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları sağlar, bu kaynakları bir araya getirerek gerekli olan yapıyı kurar (Çelik, 2013: 46). Öğretimsel kaynak olarak okul müdürü, daha iyi bir öğretim için sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmelidir. Bunun için de okul müdürü öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmalı, gerekli olan öğretim materyallerini ve stratejilerini kullanmaları için öğretmenleri özendirmelidir (Yörük

ve Akalın Akdağ, 2010: 69-70). Ayrıca okul müdürü, öğretim için gerekli kaynakları sağlamada ve sınıf içi öğretimi düzenlemede öncülük ederek öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı olarak etkileyebilirler (Hallinger ve Murhpy, 1985: 238).

Öğretim lideri olan okul müdürü belirlenen programın uygulanması sırasındaki gerekli koşulları sağlama ve aksaklıkları gidermede birinci derecede sorumludur (Şişman, 2014: 79-86). Programın etkili bir şekilde uygulanması için ihtiyaç duyulan tüm öğretim materyalleri, araç ve gereçleri okul müdürü sağlamalıdır. Ancak, özellikle bürokratik işlerin yoğunluğundan dolayı okul yönetimleri bu tür kaynak sağlama konusunda zaman bulamamakta veya önceliği bürokratik işlere vermektedirler (Aktepe ve Buluç, 2014: 240- 241).

2.2.2.5. Teşvikler sağlama

Bir okuldaki müdür öğretim lideri olarak, hedeflere ulaşmak için aynı zamanda öğrenci gelişimini de yakından izlemeli, çıkarımda bulunduğu sonuçları da öğretmenlere, öğrencilere geri bildirim olarak iletmelidir (Çelebi, 2009: 34). Öğrencilerle ilgili çeşitli konularda öğretmenlerin ortak görüş birliği oluşturmalarında okul müdürü öncülük etmelidir. Öğrencilerin durumlarıyla ilgili çeşitli kayıtlar tutulmalı, bu kayıtlar analiz edilerek okulun geleceğine yönelik yeni politikaların belirlenmesi gerekir. Okul müdürü, öğretim süreci ve öğrencilerin başarı düzeyleriyle ilgili olarak yapılacak değerlendirme sonuçlarını; öğretmen, öğrenci ve velilerle paylaşmalı ve başarı ve başarısızlıkların nedenleri üzerinde konuşmalıdır. Öğrenci başarısını geliştirmek için yeni stratejiler ve yöntemler belirlenmelidir (Şişman, 2014: 88-90).

Öğretim lideri olarak okul müdürleri, öğretmenlerin eğitim programlarını hazırlamasından programların tamamen uygulayıp sonlandırmasına kadar geçen süreçte öğretmenlerin gelişimleri için yol gösterici olmalıdır (Sezgin, 2000: 8). Ayrıca öğretmenlerin başarılarının görülmesi, takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi onların okulla bütünleşmelerini de sağlayacaktır. Ödüllendirilen başarılar, başarının pekiştirilmesinin yanında çalışanların motivasyonu ve morali açısından da önemlidir (Şişman, 2014: 96).

Okulda öğretim lideri olan okul müdüründen beklenen davranışlar; okulun amaçları ile öğretmen, öğrenci ve yardımcı personelin gereksinimleri arasında denge kurabilme, ekip çalışmasını teşvik etme, akademik başarı ve çabaları destekleme, ödül ve ceza sistemini adil bir biçimde kullanabilme, kendisine verilen yetki gücünden ziyade insanları etkileme gücünden yararlanma ve ortak kararların uygulanmasına örnek olabilmedir (Gümüşeli, 1996: 104-120; Bursalıoğlu, 2010: 26). Yöneticilerin öğretimin gelişmesi için okullarda olumlu bir hava yaratabildikleri, öğretmen ve öğrencileri programda yer alan etkinlikler konusunda bilinçlendirdikleri, böylece öğrenci başarısında etkili oldukları saptanmıştır (Balcı, 2002: 123).

2.2.2.6. Destek sağlama

Eğitim ve yönetim sürecine katılanların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin birbirlerinden çok farklıdır. Okul müdürü bu ihtiyaçları karşılayarak herkesin zevkle çalışabileceği, güvene dayalı bir okul ortamı oluşturmalıdır. Öğretmen ve öğrencilerin kendilerini güvenli ve özgür hissettikleri, düşüncelerinin önemsendiği ve takdir edildiği ortamlarda daha başarılı olacakları söylenebilir (Toker, 2007: 21; Şişman, 2014: 96-97). Taymaz'a (2009: 74-76) göre okul yöneticisinin olumlu okul ortamını oluşturmak için yapabileceği çalışmalar: amaç ve politikalar geliştirmek, yapılacak çalışmaları planlamak, görev dağılımını yapmak ve kaynakları sağlamak, paydaşlarla işbirliği ve onlara rehberlik yapmak, mesleki yardımda bulunmak, ilgililerin motivasyonlarını artırmak, yapılan çalışmaları izlemek ve eksiklikleri zamanında gidermektir.

Öğretim lideri olarak okul müdürünün öğretmenleri desteklerken üzerinde durması gereken bazı noktalar vardır. Bunlar; öğrenme ve öğretme çalışmalarına vurgu yapmak, eğitimciler arasındaki işbirliğini desteklemek, eğitimcilerin birbirlerine model olmasını sağlamak, programların yeniden tasarlanmasına teşvik etmek, hayat boyu öğrenmeyi desteklemek, akademik çalışmaların sonuçlarından yararlanmak ve bu sonuçlara göre okulda farklı uygulamalarda bulunmaktır (Blase ve Blase, 2000: 135).

Okuldaki eğitimi tesadüfe bırakmamak ve çocuklara olumlu davranışlar kazandırmak için ailenin ve çevrenin etkin olarak desteğini almak gerekir (Yiğit ve

Bayrakdar, 2006: 73). Okul aile işbirliğinin geliştirilmesi her şeyden önce sunulan eğitim öğretim etkinliklerini zenginleştirir. Okul ile çevre arasındaki kopukluk ortadan kaldırılmış olur. Ayrıca bu ilişkinin gelişmesi öğrencilerin okul ve öğretmenler hakkında olumlu duygular geliştirmesini sağlar (Erdoğan, 2000: 178-180).

2.3. Denetim

Örgütler, insan yaşamında önemli rol oynamaktadır ve aynı zamanda insan yaşamının her alanını kapsayacak bir yaygınlığa ulaşmıştır. Toplumların örgütlenmesinin ve örgütlenmenin bu denli yaygınlaşmasının birçok sebebi olsa da en önemli sebebi insanların yaşama gereksinimlerinin karşılanması olduğu söylenebilir. Örgütü oluşturan bireyler önceden belirlenmiş hedeflere ulaşılması için uyum ve işbirliği içinde kendilerine verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirmek zorundadırlar. Belirlenmiş bu hedeflere en iyi şekilde ve en kısa zamanda ulaşılması gerekir (Aytaç, 2004: 191; Gündüz, 2012: 1). Werner'ın (1993: 165-166) ifade ettiği gibi hem örgütlerin iş görenlerinin nasıl bir performans gösterdiği hakkında bilgi sahibi olmaya hem de iş görenlerin kendi performanslarıyla ilgili bilgiye sahip olma hakkı vardır. Örgütlerde bu bilgiye ulaşmanın en önemli aracının denetim olduğu söylenebilir. Ayrıca sürecin etkililiğini belirleyebilmenin tek yolu da denetimdir (Aytaç, 2004: 191; Gündüz, 2012: 1).

Örgütte iş görenler açısından bakıldığında denetim, iş görenlerin çalışmalarının kontrolünü, yönetilip yönlendirilmesini, değerlendirilmesini ve geliştirilmesini ifade etmektedir (Brazier vd., 2004: 1). Denetim sürecinde örgütün faaliyetleri belli bir plana göre sürekli olarak izlenir. Süreçte ortaya çıkan eksiklikler belirlenir, eksikliklerin giderilmesi için gerekenler yapılır ve örgütün çalışmasını aksatabilecek hatalar için gerekli önlemler alınır (Şahin vd., 2011: 224). Denetim, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirme görevinin yanında, gizil olarak da sistemin varlığını koruma, düzeltme ve disipline etme görevlerini de yerine getirir. Ayrıca denetim, örgütün yöntem ve tekniklerden sapmalarına karşı sistemi korur (Göker ve Gündüz, 2014: 130).

Kızılkant'a (2011: 11) ve Aydın'a (2014: 1) göre denetim, örgütlerin belirlenen amaçlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi, varsa eksikliklerin ve çözüm yollarının ortaya konularak örgütün daha etkili olması için yapılan çalışmalardır. Denetim, örgütün etkin biçimde varlığını sürdürebilmesi için gerekli koşulların korunup geliştirilmesine dönük faaliyetleri, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilme durumlarını ortaya koymak, varsa eksiklikleri gidermek ve sürecin gelişmesi için önerilerde bulunmadır (Tezel 2001: 123-124; Altay 2006: 17; Temiz 2018: 8). Taymaz (2005: 4) denetimi, kamu ya da tüzel kurumlarda yapılan işlemlerin kanun, tüzük, yönetmelik, genelge gibi mevzuatlara uygunluğunun yetkili kimseler tarafından belirlenmesi süreci olarak Bursalıoğlu (2010: 126) ise denetimi kamu yararı için davranışı kontrol etme süreci olarak tanımlamıştır. Denetimi, Toker Gökçe (2009: 75) bir örgütün hedeflenen örgütsel, yönetsel ve ürünsel amaçlarından sapmasının önüne geçmek için sürecin izlenmesi ve gerektiğinde düzeltilmesi, Çınar (2015: 4) ise bir görev ya da bir sürecin yerine getirilme derecesinin belirlenmesi yani kısaca yapılması gereken şeylerin yapılıp yapılmadığının ortaya konması şeklinde ifade etmiştir.

Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarı'sında denetim; "Kamu kurum ve kuruluşlarının faaliyet ve işlemlerinde hataların önlenmesine yardımcı olmak, çalışanların ve kuruluşların gelişmesine, yönetim ve kontrol sistemlerinin geçerli, güvenilir ve tutarlı hale gelmesine rehberlik etmek amacıyla; hizmetlerin süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre; tarafsız olarak analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek; kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor haline getirerek ilgililere duyurmaktır." şeklinde tanımlanmıştır (TBMM, 2003: 35).

Kısaca özetlemek gerekirse denetim; örgütün hedeflerine yine örgütün yararı için ulaşıp ulaşılmadığının yetkili kişiler tarafından nesnel olarak belirlenmesidir. Denetim sürecinin sonunda belirlenen eksiklikler giderilerek örgütün gelişmesi sağlanır.

2.3.1. Eğitim denetimi

Eğitim; bireylere bilgi, beceri, tutum, davranış, alışkanlık kazandıran ve bireylerin zihinsel gelişimini, karakter oluşumunu ve ahlaki değerlerin kazanmasını sağlayan bir süreçtir. Eğitimde yer ve zaman kısıtlaması yoktur (Gökyer ve Namlı, 2015: 710). Bu sebeple bireylerin yaşamını daha kaliteli hale gelmesini sağlayan eğitim etkinlikleri her yerde ve her zaman gerçekleştirilebilir (Yeşil, 2018: 9-10). Eğitimin diğer bir görevi de kişileri sosyalleştirmektir. Eğitim sayesinde birey toplumun, toplum da bireyin kültürünü alır. Birey, aldığı kültürü içselleştirerek toplumun kültürünü geliştirir (Ergün, 2014: 1). Birey bu davranış değişikliğini kendiliğinden kazanabilir ancak bu davranışın planlı bir şekilde, kasıtlı ve istenilen yönde olmasını sağlayan kurumlar eğitim kurumlarıdır. Ayrıca eğitim kurumları; bireyin iyi bir vatandaş olarak yetişmesini sağlama, bireye çok yönlü bakış açısı kazandırma ve bireyin kendini gerçekleştirme gibi becerileri geliştirmelerini sağlamayı amaçlar (Özgan, 2011: 986).

Eğitim denetimi kavramı örgütsel etkililik ve okul etkililiği çalışmaları sonrasında ortaya çıkmış olan bir kavramdır. Eğitim faaliyetleri değişmez olmadığı için sürekli kontrol ve iyileştirme mekanizmalarının devreye girmesini gerekli kılar (Uludüz, 1996: 8). Eğitim kurumlarının hedeflenen amaçlara ulaşma derecesini belirlemek için kontrol ve değerlendirmeler yapılır. Bu kontrol ve değerlendirmeler “denetim” adı altında toplanmaktadır (Gülşen, 2009: 150). Eğitimde denetim; yanlışların bulunup düzeltilmesi, eksikliklerin tamamlaması, problemlerin çözülmesi, okulların devamlılığı ve etkililiğinin sağlanması, eğitim süreçlerinin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Denetim eğitim örgütlerini sistemli ve planlı hale getirmektedir (Uludüz, 1996: 8; Erdem ve Eroğul, 2012: 14). Ayrıca eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi ve okulun mekanizmaların iyi bir şekilde işlemesi için zorunlu temel fonksiyonlardan birisidir. Bu yüzden denetimin yokluğu ya da eksikliği eğitim öğretim sürecinde bazı aksamalara ve yanlış yürütülen faaliyetlere sebep olmaktadır. Eğitim sistemi; hedef belirleme, değiştirme, araştırma ve denetim alt sistemlerinden oluşmaktadır. Bu nedenle denetim, bir eğitim sisteminin ayrılmaz ve önemli bir parçasını teşkil

etmektedir. Kısaca, denetimsiz bir eğitim sistemi düşünülemez (Öz, 2003: 179; Yıldız vd., 2016: 2432).

Kayıkçı (2004: 9) eğitim denetimini, önceden belirlenmiş hedefler ve ilkeler doğrultusunda çevresel koşullar da dikkate alınarak eğitimden etkilenen tüm paydaşların işbirliği içinde bilimsel yöntemlerle nesnel olarak eğitim kurumlarındaki her türlü insan ve madde kaynağının, program ve çalışmaların değerlendirilmesi sonucunda belirlenen eksiklik, aksaklık ve problemlerin giderilmesi için kuruma ve çalışanlara yapılan destek ve liderlik hizmetini içeren bir süreç olarak tanımlamıştır. Eğitimde denetim, kurumda çalışan personelin görevlerinin yapılma şeklinin gözlenmesi ve eksikliklerinin ortaya konulması, bunların düzeltilebilmesi için gerekli tedbirlerin alınması, var olan sorunların çözülmesi ve uygulanan yöntemlerin geliştirilmesini sağlayarak eğitim öğretimin amaçlarına en uygun yöntemi bulmaya yardımcı olmaktadır (Taymaz, 2005: 31; Göksoy ve Yenipınar, 2012: 39). Eğitimde denetim, eğitim kurumlarının amaç, hedef ve ilkeler doğrultusunda çalışmasını değerlendirir. Çalışmaların etkin ve verimli olmasına rehberlik eder, çeşitli kurumların eşgüdümlü çalışmasını sağlar, kurumlar arasında işbirliğini geliştirir (Gündüz, 2012: 3). Eğitimde denetim; eğitim sistemlerinin sürekli gelişmesi ve ilerlemesinin en önemli unsurlarından biri olmak üzere yapılan çalışmaları değerlendirerek daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için görevlilere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve kendilerini geliştirmede rehberlik etmektir (Su, 1974: 36; Çetin, 2012: 3-10). Eğitimde denetim, bir denetçinin aynı zamanda yönetici, lider, rehber ve öğretici olarak görev yapmasını zorunlu kılmaktadır (Taymaz, 2005: 31).

Eğitimde denetim; eğitim kurumlarında daha etkili bir öğrenme ve öğretme ortamlarının oluşturulması, geliştirilmesi, verilen eğitimin kamu yararı adına belirlenen ilke ve kurallara göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi, eğitim planlarının gerçekleştirilmesi sırasında yapılanlarla yapılması gerekenin karşılaştırılması, belirlenen hedef, amaç ve kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının tespit edilmesi ve aksaklıkların kaynağının bulunup gerekli değerlendirmelerin yapılması ve eksiklikleri gidermek için rehberlik etme süreci olarak tanımlanabilir (Başaran, 2000: 137; Tekin ve Yılmaz, 2012: 36; Temiz, 2018: 16). Önceden

belirlenmiş olan eğitim ve öğretim amaçlarının, eğitim kurumlarında, başta okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere tüm ilgililer tarafından gerçekleştirilme derecesinin saptanmasıdır. Kısaca; eğitimde denetim, eğitim ve öğretimin faaliyetlerinin geliştirilmesi amacıyla, uygulamaların başarı derecesini objektif olarak ortaya koyma sürecidir (Kaya, 1996: 184-185).

Eğitimde denetim, öğretmen ve yöneticiler açısından öğrencilerin en iyi ve en etkili şekilde öğrenecekleri ortamları sağlama konusunda kendilerini gözden geçirme faaliyetidir. Bu gözden geçirme sürecinde problemler belirlenir, çözüm için yeni bakış açısı kazanılır ve yeni fikirler üretilir. Okul müdürü, genellikle deneyim sahibi ve daha önce sınıf ortamında bulunmuş bir öğretmen olduğundan bu süreçlere zaten vakıf olacaktır. Denetimle ilgili önemli bir başka görüş, denetimin öğrencilere neler kazandırıldığını araştırmak, öğretimi değerlendirme yollarını belirlemek ve öğretmenin ders planında öncelikli olarak neye yer verdiğini anlamak olarak algılanmaktadır. Bu nedenle denetim anlayışını geliştirmek, öğretimin anlamlı olup olmadığını gözlemlemek için hayati bir önem taşımaktadır (Robbins ve Alvey, 2004: 93). Eğitimde denetim, öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak amacıyla, öğretmenlere yardımcı bir kaynak olmakla beraber, öğretmenlerin mesleki gelişiminin teşvik edilmesi; eğitimin amaçlarının yeniden belirlenmesi ve düzenlenmesi; öğretimde kullanılan yöntemlerin ve eğitimin değerlendirilmesinin geliştirilmesi gibi eylemleri kapsar (Gökçe, 1994: 2; Marczely, 2001: 8; Öz, 2003: 182; Gündüz, 2008: 29). Aynı zamanda anayasamızda belirtildiği gibi devlet adına “Gözetim ve Denetim” organıdır, görevlilerin kanunlara, yönetmeliklere, emirlere uygun olarak çalışmasını izleyen bir devlet mekanizmasıdır (Öz, 2003: 182).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi yönetim bilimindeki gelişmelerin etkisiyle denetim kavramı tanımı da değişikliğe uğramıştır. İlk başlarda denetim, hataların ortaya konması ve eksikliklerin giderilmesi şeklinde tanımlanırken günümüzde, öğretmenin geliştirilmesi, desteklenmesi, öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması şeklinde tanımlanmaktadır.

2.3.2. Eğitimde denetimin amaçları ve işlevleri

Örgütlerin devamlılığı için belirlenen amaçların gerçekleşmesi gerekir. Amaçlara ulaşmak için örgütlerde yapılan faaliyetlerin izlenmesi ve denetim altına alınması şarttır (Öz, 2003: 30). Eğitimde denetimin amacı, eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve eylemleri tespit etmek olmalıdır (Bursalıoğlu, 2010: 133). Başaran'a (2000: 137) göre ise eğitim denetiminin amacı, eğitim faaliyetlerini yerine getiren okulun etkililiğini ve devamlılığını sağlamaktır. Denetim ister okul müdürü tarafından isterse de müfettişler tarafından yapılsın denetimde tek amaç okulun etkililiğidir. Okulun etkililiğini sağlamakta en temel unsur olan öğretmenlerin; genel kültür, alan ve pedagojik formasyon bilgilerinin sürekli yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekir (MEB, 2011a: 7).

Gökçe (1994: 76) eğitim denetiminin amaçlarını, eğitimle ilgili sorunları saptamak ve varsa çözüme kavuşturmak, eğitimin, okulun ve derslerin belirlenen amaçlara ulaşılma derecesini belirlemek, değerlendirmek ve gereken düzeltmeleri yapmak, kullanılan yöntem, teknik, araç ve gereçlerin amaç ve konulara uygun olma durumunu belirlemek, eksiklik varsa gereken düzeltmeleri yapmak, öğrenci başarısının uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ne düzeyde değerlendirildiğini belirlemek ve değerlendirmek, öğretmenin yeterliliğini, yetenek kabiliyetini, başarısını ve öğrencilerle olan ilişkisini değerlendirmek ve öğretmene rehberlik etmektir. Okulların öğretimsel hedefleri gerçekleştirme amacıyla, okulların etkililiği ve verimliliği yakından takip edilmesi ve sürekli artışı için gerekli önlemlerin alınması için denetim etkinlikleri yapılır (Memduhoğlu, 2012: 136).

Taymaz'a (2005: 173) ve Sağlam ve Aydoğmuş'a (2016: 21) göre eğitimde denetimin amacı, eğitimde belirlenen amaçlarının gerçekleştirilmesi sırasında ortaya çıkan sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların çözümü için yeni stratejilerin belirlenmesi, belli aralıklarla okul içindeki mevcut durumun belirlenmesi ve olması gerekenle karşılaştırılması yapılarak sürekli gelişmenin sağlanması ve nitelikli bireylerin yetişmesine zemin hazırlamaktır. Denetimin temel amacı, eğitimde belirlenen amaçlarının ne derecede gerçekleştirildiğini belirlemek, eğitim kurumlarının daha başarılı olması için gereken önlemleri almak, eğitim sisteminin

sağlıklı işleyişine katkı sağlamak ve sürecin geliştirilmesine dönük çabalardır (Kayıkçı, 2005: 508; Duykuluoğlu, 2013: 30).

Ayrıca Şubat 2001 tarihli, 2521 sayılı Tebliğler Dergisi MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesine göre denetimin genel amaçları şu şekildedir:

- Kurumun çevreyle kaynaşmasına ve öğretmen, veli ve yöneticiler arasında iyi ilişkiler kurmasına yardımcı olmak,
- Kurum çalışanlarının birlik ve beraberliğini artırmak, işlerin yürütülmesinde çalışanlar arasında eşgüdümü sağlamak,
- Kurum personelinin işbaşında yetişmelerini sağlamak, çalışanların performanslarını adil ve nesnel olarak değerlendirmek,
- Öğretmenin görevini en iyi şekilde yapmasına motive etme, karşılaştığı problemlerin çözümünde yol gösterme ve sınıf içindeki eğitimsel liderliğini belirleme,
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde en uygun yöntem hakkında öğretmene yardımcı olmak,
- Kurumdaki insan, madde kaynaklarının ve zamanın ekonomik ve verimli kullanılmasını sağlamak,
- Çalışanların motivasyonlarını ve morallerini en üst düzeye çıkarmak, iş doyumunu sağlamak ve verimliliği arttırmaktır,
- Kurumların belirlenen plan ve programlara uygun olarak çalışıp çalışmadığını değerlendirmek, gerekli düzeltici ve geliştirici çalışmalar yapmak.

Yukarıda belirtilen ifadelere bağlı olarak denetimin amaçlarının; eğitim ve öğretim etkinliklerindeki sorunların giderilmesi, eksikliklerin giderilmesi, verimliliği arttırmak, birlikte ve işbirliği içinde çalışma, insan ve madde kaynaklarını etkin ve ekonomik bir biçimde kullanmak, öğretmeni hem mesleki hem de kişisel olarak desteklemek ve ona rehberlik etmek, öğretmenin iş başında yetişmesini sağlamak ve eğitim-öğretim alanındaki yeniliklere uyum göstermesine yardımcı olmaktır.

2.3.3. Denetimin ilkeleri

Denetim eğitimin amaçlarına ulaşmasına hizmet eden, planlı bir faaliyettir. Bu faaliyet esnasında yapılıp yapılmaması gereken davranışları bilmek denetimin etkililiğini artırır. Bu nedenle, Türkiye’de eğitimin amaçlarının gerçekleşmesinin, eğitim örgütlerinin etkililiğinin ve verimliliğinin sağlanmasının denetim ilkelerine uyulmasıyla mümkün olabileceği söylenebilir (Gökçe, 1994: 78).

Başar (1995: 5-6) denetim ilkelerini şu şekilde ifade etmiştir:

-Amaçlılık ilkesi: Uyulması gereken ilkelerin başında gelir. Denetimin yakın ve uzak amaçlarına uygun olması demektir. Denetimde eksik ve hata aramaktan çok rehberlik ön planda olmalıdır.

-Planlılık ilkesi: Ulaşılmak istenen sonuçların belirlenerek önceden planlanmasıdır. Bir nevi amaçlara ulaşmak için kılavuzdur. Plan, kaynakların etkili kullanılması ve geleceğin görülebilmesi açısından gereklidir.

-Süreklilik ilkesi: Düzeltme ve geliştirmeler sürekli olarak yapılmalıdır. Süreklilik, denetimi belli periyotlarla ve kişileri özdenetimli yapmakla sağlanır. Okul müdürleri devamlı okulda bulunması sebebiyle sürekli denetim yapma şansına sahiptir.

-Nesnellik ilkesi: Denetimin en önemli ilkesidir. Çünkü nesnellik olmayan bir denetimde bilimsellik de olmaz. Denetim sürecinde toplanan ve değerlendirilen verilerin nesnel olması gerekir. Bu nedenle denetçi, yansız davranmalı ve duygularıyla hareket etmemelidir. Ayrıca belirlenen denetim ilkeleri de nesnel olmalıdır.

-Bütünlük ilkesi: Denetlenen durumun tamamının ele alınması, birkaç parçadan elde edilen bilgi ile bütün hakkında karar verilmemesidir. Karar verirken tüm etkenler düşünülmelidir.

-Durumsallık (görelilik) ilkesi: Denetim sürecinde durumsal farklılıkların ve koşulların etkilediği her şeyin dikkate alınmasıdır. Beklentiler ve değer yargıları belirlenirken farklılıklar ve koşullar dikkate alınmalıdır.

-**Açıklık:** Denetçinin denetim amaçlarında, sürecinde ve sonuçlarında gizli ve belirsiz olmamasıdır.

-**Demokratiklik ilkesi:** Denetçinin denetimden etkilenen herkesin düşüncelerine açık olması ve denetim sürecine denetlenenleri de katması demektir.

Öz (2003: 32-33) iyi bir denetimde dikkat edilmesi gereken ilkeleri; öğretmene rehberlik eder, önceden belirlenen amaçlar ve planlar doğrultusunda yapılır, uzmanlık ister, iyi bir denetim demokratik katılımlıdır, yaratıcılık gerektirir, felsefeye ve bilimsel metotlara dayanır şeklinde ifade etmiştir. Aydın'a (2014: 13-16) göre ise okullarda etkili eğitim için yapılması gereken denetimin şu ilkelere sahip olması gerekir; bireylerin güçlü yanlarını desteklemelidir, öğretmenlerin kendilerini kanıtlamalarına fırsat verilmelidir, sorumluluk sadece denetçinin olmayıp tüm paydaşlar tarafından üstlenilmelidir ve öncelikle eğitimin acil sorunlarına odaklanılmalıdır. Gökçe'ye (1994: 78) göre denetim ilkeleri ise; denetim önceden belirlenen amaçlar göz önünde bulundurularak belli bir plana göre yürütülür. Denetimin temelinde iyi insan ilişkileri ve işbirliği vardır, denetime herkesin demokratik katılımını sağlar. Denetim bilimsel ve nesnel esaslara dayalıdır ve eylemleri arasında tutarlılık söz konusudur. Denetimde bireysel farklılıklar, öğrenci, okul ve çevre koşulları dikkate alınır. Denetim sürekliliği olan bir durumdur ve eğitim etkinliklerinin tamamını kapsar. Denetim sonucunda elde edilen veriler denetlenen kişilerle açık bir şekilde paylaşılır.

Milli Eğitim Bakanlığı teftiş kurulu yönetmeliğinde rehberlik ve denetim ilkeleri aşağıdaki gibi verilmiştir (MEB, 2017a: 47):

- Bireysel ve çevresel faktörler göz önünde bulundurulmalıdır,
- İşbirliğini ve eşgüdümü esas almalıdır,
- Bilimsel ve objektif dayanaklara sahip olmalıdır,
- Sistemin risk analizini iyi yapmalı ve risk varsa önlem alınmasını sağlamalıdır,
- Yolsuzluk ve suiistimale engel olmalıdır,
- Madde ve insan kaynaklarının ekonomik ve verimli kullanılmasını gerektirir,

- Demokratik, tarafsız, eşit, şeffaf, açık, bütüncül, devamlı, tutarlı ve güvenilir olmalıdır,
- Kurum çalışanlarının mesleki yeterliliğini geliştirir,
- Kontrolü, düzeltmeyi ve iyileştirmeyi baz almalıdır,
- Başarıyı ön plana çıkarmalı, özendirme ve ödüllendirmeyi içermelidir.

Özetle denetimin etkili ve verimli olması için bazı denetim kurallarına uyulması gerekmektedir. Denetim belirli amaçlar ışığında planlı olarak yapılan ve devamlılığı olan eylemleri kapsamaktadır. Denetimin bilimsel bir dayanağının olması, demokratik katılımı esas alması ve işbirliğine önem vermesi gerekmektedir. Denetim sürecinde bireysel farklılıklar ve okulun bulunduğu çevre dikkate alınmalıdır. Denetim sırasında elde edilen veriler denetlenen kişilerle paylaşılmalı, bu paylaşım sırasında rehberlik ön plana çıkarılarak eksikliklerin giderilmesi için öneriler ortaya konmalıdır.

2.4. Ders Denetimi

Okullar, öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkarmalarına ve geliştirmelerine vesile olan eğitim kurumlarıdır (Dea, 2016: 108). Okullar gerek sosyal ve politik gerekse ekonomik açıdan toplumların gelişmesine önemli derecede destek olmaktadır (Bursalıoğlu, 2014: 37). Okullar eğitimde üretimin yapıldığı yer olması nedeniyle okulların varlığının çok önemli olduğu söylenmektedir. Çünkü eğitimde belirlenen hedeflere ancak okullar aracılığıyla ulaşılabilir (Korumaz ve Kocabaş, 2013: 392). Okullardaki tüm paydaşlar belirlenen bu amaçları gerçekleştirmek ve toplumun gelişmesi için üzerine düşen görevleri yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Fakat bu süreçte öğretmenlerin etkisi diğer paydaşlardan daha fazladır. Öğrenciler ailelerinden sonra en fazla zamanı okulda öğretmenleriyle geçirmekte ve öğretmenleriyle sürekli etkileşim halinde oldukları için öğretmenlerini örnek almaktadırlar. Öğretmenler öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkiledikleri için çocukların geleceklerini belirlemede öğretmenlerin kilit noktada oldukları söylenebilir (Owala vd., 2016: 121-122). Toplumun akıbetini belirleyen öğretmenlerin iş performanslarının eğitim öğretim sürecinin etkili ve verimli olmasında önemli olduğu söylenebilir (Öztürk ve Deniz, 2008: 579).

Yaşadığımız bu çağda yeni bilgiler sürekli artmakta ve var olan bilgiler değişmekte, gelişen teknolojiyle birlikte var olan öğretim yöntem ve tekniklerinin bazıları işlevselliğini yitirmekte ve yeni yöntem-teknikler eklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin baş döndüren bu değişim ve gelişime ayak uydurabilmesi gerekmektedir. Bunun için de öğretmenlerin gelişmesine katkı sağlayarak ve onları eğitim öğretim sürecinde destekleyerek performanslarını artırmak gerekmektedir (Konan ve Oğuz, 2014: 125). Öğretmen denetimi, öğretmenlerin performanslarını artırmada önemli bir unsurdur (Mohd vd., 2013: 245). Öğretmen denetimi ders denetimi şeklinde yapılmaktadır. Türk eğitim sisteminde ders denetimi yapılmasını belirten yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde öğretmenin denetim ve değerlendirmesinin müfettişler tarafından yapılacağı ifade edilmiştir. Ancak 24.05.2014 tarihinde yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin 57. maddesinde müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görev ve yetkileri ile ilgili olarak “652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17'nci maddesinde belirtilen görevleri yapar.” denilmiştir (MEB, 2014: 15). 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin ilgili maddesinde ise öğretmen denetimini maarif müfettişlerinin gerçekleştireceği ile ilgili herhangi bir ifade yer almamaktadır (MEB, 2011b: 6-7). 17 Nisan 2015 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği 54. maddesinde, “2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren Bakanlığa bağlı tüm eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin başarı, verimli ve gayretlerini ölçmek üzere her ders yılı sonunda okul müdürleri tarafından değerlendirme yapılacaktır.” hükmü yer almaktadır (MEB, 2015: 16). Bu yönetmelik gereği öğretmenlerin denetimi okul müdürlerine bırakılmıştır. Okul müdürlerinin görev alanları arasında da sayılan öğretmen denetim görevinin genelde müfettişlerce gerçekleştirilmesi sebebiyle okul müdürleri bu görevi tam olarak yerine getirememektedirler. Yılmaz (2009: 25) ders denetim görevinin okul müdürleri tarafından yapılmasında önemli bazı gelişmelerin olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

-Okul müdürlerinin liderlik rollerine verilen önemim artması. Okul müdürünün öğretim, karizmatik, dönüşümcü, vizyoner vb. liderlik rollerine sahip olması beklenmektedir,

- Aynı okul iklimi içinde olan okul müdürünün öğretmen denetimden daha verimli sonuçlar elde edebileceği fikri,
- Öğretmenleri denetleyebilecek müfettiş sayısının yetersiz olması,
- Denetimin amacının değişmesi. Denetimde artık rehberliğin, düzeltmenin ve geliştirmenin ön planda olması,
- Müfettişlerin çok kısa bir süre içinde denetim yapmaları,
- Denetim de dahil olmak üzere tüm etkinliklerin eğitim öğretim faaliyetlerini geliştirmek için yapıyor olması,
- Denetimin okulu geliştirmesinde önemli bir paya sahip olması,
- Okulun etkili olması için okul müdürlerine düşen sorumlulukların olması,
- Başarı için öğretmenin performansının artırılması gereği,
- Denetim sistemindeki yetersizlikler.

Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin aynı okulda bulunması nedeniyle, yöneticilerin öğretmenleri tüm yönleriyle tanımaları açısından avantajlı konumda oldukları söylenebilir. Yine okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin aynı ortamda bulunması denetim uygulamasının sadece birkaç kez ile sınırlı kalmayıp sürece yayılmasını sağlayarak öğretmenin gerçek performansının belirlenmesinde etkili olabilir (Yeşil, 2018: 35). Başol ve Kaya (2009: 8) tarafından yapılan bir araştırmada ders denetimlerinin müfettişlerin yerine okul müdürlerinin yapmasının daha yararlı olacağı görüşü ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak da öğretmenler müfettişlerin kendilerini kısa bir sürede yüzeysel olarak denetlediklerini ve bu denetimin kendilerine herhangi bir mesleki ve kişisel gelişimlerine katkısının olmadığını belirtmişlerdir. Arslanargun ve Göksoy (2013: 105) tarafından yapılan diğer bir araştırmada da ders denetiminin kimin tarafından yapılması istersiniz sorusuna öğretmenlerin yarısı kurum müdürü cevabını vermiştir. Nedeni olarak da eğitim öğretimin uzun soluklu bir süreç olduğunu ve bu süreçte en güvenilir denetlemenin kurum müdürü tarafından yapılacağını belirtmişlerdir. Catano ve Stronge (2007: 380)

ve Ekpoh ve Eze (2015: 31) tarafından yapılan iki ayrı çalışmada okul müdürlerinin gerçekleştireceği ders denetimlerinin okulun belirlenen hedeflerine ulaşmasında ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısında önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır. (Sharma vd., 2011: 34) tarafından Malezya, Hindistan ve Tayland'dan katılımcılarla gerçekleştirilen araştırmada denetimde sürekliliğin ancak okul müdürleriyle sağlanacağı sonucuna ulaşılmıştır. Yunus vd., (2011, 54) tarafından yapılan bir çalışma ile okul müdürlerinin ders denetiminde gösterdiği performansın öğretim müfredatının işlenişinden öğretmenlerin etkili ders araç gereçleri geliştirme ve uygulama sürecine kadar eğitim öğretimin birçok aşamasına olumlu katkılarının olduğu belirlenmiştir. Nakpodia (2011: 15) ve Regina'nın (2010: 439) tarafından yapılan araştırmalarda da okul müdürünün ders denetiminin öğretmenin sınıftaki hakimiyetinde ve sınıf içi disiplininde çok önemli bir yere sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nin 62. Maddesinde ders denetimiyle ilgili ifadeler şu şekildedir:

Öğretmen ders denetimleri, genel denetimlerle birlikte veya bunlardan bağımsız olarak gerçekleştirilir. Denetimler sırasında, öğretmenlerin, kendi alanlarındaki ve uygulamadaki yeterlikleri, göreve bağlılıkları, çalışmaları, öğretim yöntemleri, Millî Eğitim Temel Kanununda öngörülen hedeflerini; bu hedeflere ulaşılması yönündeki gayretleri, öğrencilerin yetiştirme düzeyleri ve dersler sonucunda elde edilen çıktılarının okuldaki eğitim ortamına ve çevreye yansımaları araştırılır (MEB, 1993: 14)

Taymaz'a (2005: 163) göre ders denetimi okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde yaptıkları çalışmaları gözleme, inceleme ve değerlendirilme etkinlikleridir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliğini, etkinlik çalışmalarını, kullandığı yöntem-teknikleri ve kullanma başarısını, öğrencilerin dersti anlama düzeylerini inceleyip değerlendirmeye dönük gerçekleştirilen faaliyetlere ders denetimi denir (Taymaz, 2005: 164; Dağlı, 2006: 3). Ders denetimi; dersle ilgili yapılan hazırlıkların, ders içindeki uygulamaların ve ders dışı faktörlerin denetimine (Erdem 2006: 275); öğretmenin, öğrencilere konuyu aktarabilme kabiliyetini, kullandığı öğretim yöntem ve materyallerini, bilgi ve becerilerini birleştirebilme

yeteneğine (Owala vd., 2016: 122) denir. Ders denetiminde hem sınıf içindeki etkinliklerde etkililiği ve verimliliği artırmak hem öğretmenin kendi denetimini yapmasını sağlamak hem de sürecin mevzuata uygunluğunu belirlemek amaçlanmaktadır (Uçar, 2012: 84). Kısaca öğretmen denetiminin amacı, öğretme ve öğrenme kalitesini artırarak okulların öğretim kalitesini yükseltmektir (Muraina ve Olanrewaju, 2016: 80). Bouchamma ve Basque (2012: 631) tarafından yapılan bir araştırmada okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetiminin sınıf içi etkinliklere ve öğretimin kalitesine olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur.

Ders denetimi öğretim etkinliklerinin planlanmasından, bu etkinliklerle ulaşılması amaçlanan sonuçların değerlendirilmesine kadar bütün öğrenme öğretme süreçlerinde etkili kararlar almada önemlidir (Bouchamma ve Basque, 2012: 631). Denetim sırasında derslerle ilgili hazırlıklar, planlamalar, uygulamalar, değerlendirmeler ve ders dışı faktörler denetlenmektedir (Erdem 2006: 275). Eğitim denetiminde olduğu gibi ders denetimi de sadece sorunların tespiti için yapılmamaktadır. Ders denetimi dersin işlenmesine engel olabilecek öğretmen kaynaklı sorunların çözümü için öneriler sunmak amacıyla yapılmaktadır (Erdem ve Eroğul, 2012: 14). Ders denetiminin okullarda hesap verebilirlik ve mesleki gelişim olmak üzere iki önemli işlevi vardır. Hesap verebilirlik öğretmenlerin yeterlilik ve performans kriterleri açısından hedeflenen minimum düzeye ulaştıklarını ifade etmektedir. Mesleki gelişim ise öğretmenlerin mevcut mesleki becerilerinin farkında olarak bu becerileri geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalardır (Millman ve Hammond, 1990: 116-117). Öğretmenlerin hangi alanlarda gelişmeye ihtiyaç duyduğu belirlenerek bu ihtiyaçların ne tür eğitim etkinlikleri ile giderilebileceğine karar verilir; öğretmenlerin performans, verimlilik, ders yöntemlerinin etkililiği, bilgi seviyesi ve yaptığı çalışmaların eğitim sistemine ve müfredata uygunluğu incelenmektedir (Bouchamma ve Basque, 2012: 631; Erdem ve Eroğul, 2012: 14). Tüm bu denetim süreçleri sonunda okulların öğretim süreçlerinde etkililiği ve hesap verebilirlik düzeyi hakkında fikir sahibi olunmaktadır.

Mesleki gelişim sürecinde öğretmenlerin kendi çabaları her zaman yeterli olmamaktadır (Taşdan, 2008: 75). Ders denetimi, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğretiminin iyileştirilmesine yardımcı olmaktadır (Dea, 2016: 108). Aynı

zamanda bu denetim süreçleri okulun akademik amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Duykuluoğlu, 2016: 46-47). Bu yüzden ders denetimi, sadece kontrolle kalmayıp öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunacak ve sınıfta öğretimi iyileştirecek bir biçimlendirme devam etmelidir (Benigno, 2016: 128). Denetimle öğretmene mesleki yardım sağlanması, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırmada destek olma, eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili düşünme, tartışma ve yeni araştırma alanları oluşturulması sağlanabilir (Köybaşı ve Dönmez, 2012: 240; Zepeda, 2016: 1-2).

Ders denetimi yaparak öğretmenlerin çalışmalarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak ve okulun etkililiğini arttıracaktır. Ancak bu döngü birbirinden bağımsız olarak değil etkileşim içerisinde yürütülmelidir (Millman ve Hammond, 1990: 167). Öğretmenlerin denetiminin, bir bütün olarak hem okulun hem de öğrenme öğretme sürecinin daha etkili olmasına kısacası öğretimin tüm aşamalarına katkı sağlayacağı söylenebilir (Konan ve Oğuz, 2015: 64; Duykuluoğlu, 2016: 47). Öğretimde varsa aksaklıklar tespit edilir ve aynı zamanda bu aksaklıkların öğretimin hangi alanından kaynaklandığı da ortaya konulabilir. Öğretim ihtiyaçları net olarak belirlendikten sonra öğretimin kalitesinin artırılmasına dönük çalışmalar planlanabilir (Duykuluoğlu, 2016: 47). Bununla birlikte öğretilerde bulunan eksiklikler giderilir, yenilikler ve değişiklikler tanıtılır ve yetenekleri geliştirilmeye çalışılarak mesleki olarak gelişimi sağlanır (Taymaz, 2005: 163).

Denetlenmeye karşı direnme insanın doğası gereği bir durumken denetimin de kaygı uyandırıcı bir süreç olduğu söylenebilir. Çünkü okul müdürü tarafından yapılacak bir olumsuz değerlendirme, öğretmenin özlük haklarında olumsuz sonuçlara yol açabilir (Göker ve Gündüz, 2014: 132-134). Bu yüzden ders denetiminin daha başarılı olabilmesi için öğretmen ile yönetici arasındaki iletişimin önemli bir etken olduğu söylenebilir. Okul yöneticileri ancak etkileyici ve inandırıcı iletişim yeteneğine sahip olursa çevresinde daha olumlu bir hava yaratabilmektedir (Özdayı, 1998: 223). Oluşan bu olumlu havayla, denetim uygulaması öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle birlikte bireysel gelişimlerine de katkıda bulunabilir (Konan ve Oğuz, 2014: 124). Okul müdürünün denetim sürecindeki davranışları,

öğretmenleri motive edici, destekleyici, moral verici, öğretmeni ve okulu geliştirici özellikte olmalıdır (Bulut, 2018: 22).

2.4.1. Ders denetim süreci

Ders denetimi okul tarafından öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak ve okulun hedeflerine ulaşmasını sağlamak amacıyla etkili öğretmen davranışlarının oluşturulmasını öngören okul tarafından belirlenen planlı etkinliklerdir (Farley, 2010, 12). Bu tanımdan denetimin yapılandırılmış etkinlikler süreci olduğu ve belirli aşamalar halinde gerçekleştiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Denetim süreci başlamadan bu süreçten ne beklendiği ve süreç sonunda hangi kazanımların hedeflendiği açıkça ortaya konulmalıdır. Ölçme aşamasında denetim sürecinde elde edilecek bilgilerin hangi araçlarla elde edileceği belirlenmelidir. Değerlendirme aşamasında var olan durumla hedeflenen durum arasında bir karşılaştırma yapılır. Bu karşılaştırmanın olabilmesi için önceden belirlenmiş standartların olması gerekmektedir. Daha sonraki aşama ise ders denetimi sürecinde tespit edilen eksikliklerin giderilmesi ve öğretim etkinliklerinin kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmaları ifade eder. Kısaca bu aşama öğretmenler için mesleki gelişim planlarının hazırlandığı aşamadır (Duykuloğlu, 2016: 55-56).

Ders denetimi sürecinde gözlem öncesinde öğretmenle bir görüşme yapılması önemlidir. Bu görüşme okul müdürü ve öğretmen arasında etkili bir iletişimin oluşmasını sağlar (Panigrahi, 2012: 61). Ders denetiminin ana çerçevesi çizilir ve sürecin bütün aşamalarını etkileyecek olan kararlar alınır. Aynı zamanda görüşmede gözlem araçları da öğretmenle paylaşılmalıdır (Saginor, 2008: 131-132). Bu aşamada okul müdürü önemli gördüğü noktaları öğretmene sorma fırsatı bulur. Öğretmenin verdiği cevaplar doğrultusunda okul müdürü gözlemlerde hangi noktalara daha fazla dikkat edeceğine karar vermiş olur. Okul müdürleri tarafından gerçekleştirilecek ders denetimlerinde bu aşamaya gereken önem verilmeli ve öğretmenlerin denetime karşı olumlu tutum oluşturmaları sağlanmalıdır.

Okul müdürü öğretmenin durumunu ve nelere ihtiyaç duyduğunu belirlemek amacıyla ders gözlemi yapar. Ders gözlemi için önceden belirlenmiş bir ders saatinde gözlem yapacağı sınıfa öğretmenle birlikte gider. Öğrencilerin tamamını görebileceği

bir noktaya oturur. Sınıf içinde olumlu bir havanın oluşması için sınıfın bir üyesi gibi davranır. Bu süreçte dersin akışına müdahale etmez ve öğrencilerin dikkatini dağıtacak davranışlarda bulunmaz. Eğer gerek görürse dersin sonlarına doğru öğrencilerin konu hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmek için birkaç soru sorabilir (MEB, 2011a: 10). Derste nelerin gözleneceği derse hazırlık, derse işleme ve değerlendirme olmak üzere üç başlık altında listelenebilir. Hazırlık aşamasında öğretmenin ders planına, kullanacağı araçlara, kendini ve öğrencileri derse hazırlamasına dikkat edilebilir. Dersin işleniş kısmında ise derse karşı ilgisi, derse anlatış şekli, öğrencide ilgi uyandırıp uyandırmadığı, eski konularla olan bağlantıyı kurması dikkat edilecek noktalardandır (Başar, 1995). Ayrıca denetim sonucunda öğretmene vereceği geri bildirim için kısa notlar tutabilir. Dersin bitişi beklenerek öğretmenle birlikte sınıftan çıkılır (MEB, 2011a: 10). Ders denetimlerinde sadece ders gözlemlerinin değerlendirilmesiyle yetinilmeyerek, öğretmenin müfredat programını, yıllık ve günlük ders planlarını ne kadar uygulamış olduğu, soru düzenlemedeki yeterliği, yaptığı yazılı sınavlar, verdiği ödevler, laboratuvar çalışmaları, öğrencileri bireysel çalışmalara yöneltmedeki başarısı, okul içi ve okul dışı faaliyetleri ve davranışları da incelenip değerlendirilmelidir (Karakütük vd, 1997: 819-820). MEB'e (2016: 2) göre okul müdürü ders denetimi sırasında zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarını, öğretmen not çizelgelerini, proje ödevlerinin değerlendirilmiş örneklerini, varsa egzersiz, sosyal etkinlik ve rehberlik çalışmalarına ilişkin belgeleri denetler.

Ders denetimi kapsamında yapılan sınıf gözlemi sonrası öğretmenle mutlaka bir değerlendirme görüşmesi yapılmalıdır. Bu görüşmedeki amaç öğretmene geri dönüşte bulunarak öğretimin geliştirilmesi için yol gösterici olmaktır (Jeffrey ve Woods, 1998: 24; Atchade, 2006: 214). Denetim sonrası görüşme geri bildirim için ders denetimlerinin önemli bir aşaması olduğu için okul müdürünün çok hassas davranması gerekir. Geri bildirim yapılırken öğretmenin suçlayıcı değil yapıcı bir biçimde eleştirilmesi, hatalarını kendisinin görmesi için çalışılması, geri bildirimle ilgili görüşlerini ifade edebilmesi konusunda fırsat verilmelidir (Duykuluoğlu, 2016: 58). Öğretimin geliştirilmesi için yapılacakların planlandığı bir safha olması nedeniyle (Saginor, 2008: 135-136) geri bildirimlerde mutlaka mesleki gelişimine vurgu yapılmalıdır (Duykuluoğlu, 2016: 58).

Başarılı bir deneti süreci geçirmek için denetimle neyin hedeflendiği önceden belirlenmeli, plansız uygulamalardan kaçınılmalıdır. Denetleme aşamasında öğretmenden istenenler gerçekten uzak olmamalıdır. Denetim sürecinde okulun ve öğretmenin imkanları bilinerek denetim bu imkanlar göz önüne alınarak yapılmalıdır. Mesleki ilişki ön planda tutularak tarafsız bir denetim sürecinin gerçekleşmesi sağlanmalıdır. Değerlendirme aşamasında daha önceden yapılan denetim sonuçları göz ardı edilmemelidir (Memişoğlu, 2001: 23-24). Başar'a (1995: 5-7) göre ise denetleme süreci mevcut durumu ortaya koyma, ortaya konulan bu durumu bir ölçütle kıyaslayarak değerlendirme ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan eksiklerin giderilmesi, hedeflerden sapmaların düzeltilmesi, daha iyi bir denetim süreci ve sonucu için tavsiyelerde bulunmak üzere üç aşamadan oluşur. Tarafsız bir değerlendirmenin gerçekleşebilmesi için değerlendirme kriterlerinin önceden belirlenmiş ve öğretmenle paylaşılmış olmalıdır. Değerlendirme esnasında öğretmenin denetim sürecine dâhil olması sağlanmalıdır. Çünkü değerlendirmede amaç yargıya varmak değil öğretmeni geliştirmektir (Bursalıoğlu, 2014: 125).

2.4.2. Ders denetiminin amaçları

Her okul belirlediği amaçlara ulaşabilmek için sahip olduğu araç, gereçleri ve yararlandığı kaynakları en etkin şekilde kullanıp geliştirmelidir. Okulun amaçlarına ulaşması elinde bulunan kaynakları etkili bir şekilde kullanmasına bağlıdır. Bu nedenle, okul çalışmalarından gereken başarının alınabilmesi için öğretmenlerin sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması gereklidir. Belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşamadığını öğrenmenin diğer bir yolu da ders denetimidir (Memişoğlu ve Ekinci, 2013: 207). Aynı zamanda ders denetiminin, öğretim süreçlerinde etkililiğin farklı öğelerini tek bir çatı altında bir araya getirme görevi de vardır. Eğitimin ana unsurlarından olan öğretme, öğrenme ve denetim faktörlerinden herhangi birinin eksik olması durumunda eğitim sisteminin etkililiğinden söz edilemez (Fritz ve Miller, 2003: 13).

Okul müdürleri için hazırlanan ders denetim kılavuzunda ‘‘Öğretme-öğrenme sürecinde hedeflere ulaşılması, planlanan çalışmalar ile gerçekleştirilen faaliyetlerin birbirleriyle uyumluluğunu ve sapmalarını tespit ederek, giderilmesine ışık tutulması, öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki problemlerde yardım ve rehberlikte

bulunulması amacıyla üst yönetime görüş sunmak denetimin asıl görevi olup, bu görevin yerine getirilmesinde en önemli sorumluluk da okul müdürüne düşmektedir.” denilmektedir (MEB, 2016: 1).

Taymaz’a (2005: 164) göre ders denetiminin amaçları; öğretmenin öğretim faaliyetlerindeki başarısını, öğretimdeki eksikleri belirleyerek çözüm için yol göstermesini, derslerde uyguladıkları öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmesini ve zenginleştirmesini sağlamaktır. Öğretmenleri görevlerini tam ve eksiksiz yapmaya isteklendirmek, öğretmenlere okulda yapılan öğretimde birlik ve beraberliğin önemini kavratmak, öğretmenlerin denetime olan önyargısını yıkmak ve denetime olan güvenilirliklerini artırmaktır. Ayrıca öğretmene karşılaştığı problemleri çözmede, öğrenci başarısını değerlendirirken bilimsel olmasında, öğretim araç- gereçlerinin tedarik edilmesinde ve kullanılmasında yardımcı olmak ders denetiminin diğer amaçlarındandır.

Öğretmen denetimi, mesleki gelişim ve mesleki durum hakkında karar vermeye yönelik iki amaçla yapılır. Birinci amaç, öğretmenin mesleki gelişimine destek olarak eğitim faaliyetlerinin etkili ve verimli gerçekleştirilmesine katkıda bulunur. İkinci amaç da ise öğretmen performansı değerlendirilerek öğretmenin durumu hakkında karar verilir (Özmen ve Batmaz, 2006: 107). Ders denetiminin amaçları mevcut durumu ortaya koymak değil, eksiklikleri gidererek öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükseltmek (Fritz ve Miller, 2003: 13), öğretmenlere yardımcı, destek ve yol gösterici olmak, öğretmenin öğretim faaliyetini gerçekleştirme esnasında ortaya çıkan ya da çıkabilecek problemlerin tespit edilip çözümünde aktif rol oynamak (Erdem ve Eroğul, 2012: 15-16), öğretim faaliyetleriyle ilgili materyalleri ve metodları seçme, değerlendirme ve uygulamada öğretmene lider olmak ve bu sayede öğretmenin sınıf içindeki davranışlarını etkileyerek öğretimin kalitesini artırmak (Şişman, 2014: 84-87; Dea, 2016: 108), örgütsel problemlerin dersin etkili ve verimli bir şekilde işlenmesine engel olmasına izin vermemek (Dağlı, 2001: 212), öğretmenlere destek olmak ve öğretmenler arasında işbirliğinin gelişmesine katkı sağlamak (Goldhammer ve Cogan, 1973; Akt. Zepeda, 2016: 45) olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca ders denetimin amacı, sadece öğrenci başarı oranını yükseltmek değil, aynı zamanda öğretmenin hem öğretimsel,

eğitsel becerilerini hem de kişisel becerilerini geliştirmektedir (Marzano, Frontier ve Livingston, 2011: 105).

Eğitim-öğretimi geliştirmek, öğretim programlarını, materyallerini ve etkinliklerini geliştirmek, öğretmen ve personelin gelişimini teşvik etmek, personelin işbirliği içinde çalışmasını sağlamak, öğretmene ihtiyacı olan yardımda bulunmak, öğretmenin öğrencilerde öğrenme isteği uyandırmasında yardımcı olmak, öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirmek, öğretmenlerin öğretme yetenekleri hakkında bilgi sahibi olmalarına ve yeni öğretim tekniklerini denemelerine yardımcı olmak, müfredat programının gelişmesini desteklemek denetimin amaçlarındandır (Su, 1974: 73; Öz, 2003: 180; Memişoğlu, 2004: 31; Gündüz, 2008: 41; Burant, 2009: 22).

Tüm bu görüşler çerçevesinde denetimin temel amacının öğretmenlerin gelişmesine katkı sağlayarak onların eksikliklerini gidermesi, öğretim sürecinde daha zengin yöntem, teknik ve materyal kullanarak daha aktif rol alarak öğretimin kalitesinin artırılmasına destek olduğu söylenebilir.

2.4.3. Ders denetiminin boyutları

Eğitimde denetim faaliyetleri okulun hedeflenen amaçlarıyla yakından ilgilidir. Buradan hareketle okullarda ders denetimi yapılırken denetim esnasında bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir (Görgün Karakış, 2019: 10-11). Dikkat edilmesi gereken bu noktaları denetim boyutları belirlemektedir.

Başar (1988), denetimin boyutlarını; öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinin denetimi, ders etkinliklerinin planlanması ve uygulanması alanındaki etkinliklerin denetimi, okul, aile ve çevre olanaklarının denetimi, yasal ve yönetsel metinlere ve Türk milli eğitiminin temel amaçlarına uygunluklarının denetimi şeklinde ifade etmektedir. MEB (2011) tarafından ise denetim boyutları; dersi planlama, öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri, öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma, özel alan program/içerik bilgisi, öğretim durumu, bireysel özellikler şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada Fırıncioğulları Bige (2014) tarafından geliştirilen ‘‘Müdürlerin Ders Denetim’’ ölçeği kullanıldığı için onun belirlediği denetim boyutları ele alınmıştır. Bunlar şu şekildedir:

1.Planlama

2.Sınıf Yönetimi ve İletişimi

3.Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme

2.4.3.1. Planlama

Okul müdürleri ders denetimi esnasında derslerin amacına uygun olarak ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planlarının yapılmasını, derslerin bu planlara göre işlenilmesini (Taymaz, 2005: 155), ders planında konunun özelliklerine uygun araç-gereçlerin yer almasını, amaç ve konulara uygun yöntem ve tekniklerin belirtilmesini denetler (Gökçe, 1994: 73). Ayrıca okul müdürleri ders planının öğrenci merkezli, bireysel farklılıkları dikkate alarak hazırlanıp hazırlanmadığını ve öğrencilere verilecek ödevlerin planda belirtilip belirtilmediği de denetler (MEB, 2011: 29).

2.4.3.2. Sınıf yönetimi ve iletişimi

Ders denetimlerinde, öğretmenin öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırması, Türkçeyi etkili, akıcı ve kurallara uygun bir biçimde kullanması ve kullandırması (MEB, 2001: 11), sınıf hakimiyeti, öğrencileri derse motive etmesi ve beden dilini etkili kullanması gözlemlenir (MEB, 2016). Denetimde öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı sevgi, saygı ve güvene dayalı ilişkinin kurulması, öğrencilerin kendilerine ifade etmelerine olanak sağlanması ve öğrencilerin verdiği cevaplara öğretmenin vereceği tepkiler gözlemlenir (Taymaz, 2005: 156). Ayrıca denetimlerde öğretmenin zamanı etkili kullanması da denetlenir (Şişman, 2014: 86).

2.4.3.3. Sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme

Okul müdürü ders denetimlerinde öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencileri bireysel ve grup etkinliklerine yöneltmesini, sorumluluk almasını ve grup bilinci kazandırmasını (Fırıncioğulları Bige, 2014: 46), ders içerisinde

öğrencilere yönelttiği soruların dersle olan ilişkisini, soruların öğrencilerin seviyelerine uygunluğunu, derslerde uygun yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilere eleştirci düşünme, karar verme, kendini yönetme, yaratıcı gücünü geliştirme gibi imkanlar vermesini, öğrencilere verdikleri ödevleri ve ders dışı olumlu etkinlikler hakkında öğrencileri teşvik edip etmemesini denetler (Taymaz, 2005: 159). Teknolojik gelişmelerin ve bilimsel çalışmaların sınıf içi etkinliklere yansımalarına ve katkıda bulunma durumuna dikkat eder (Gökçe, 1994: 76). Ayrıca konunun anlatımında daha önceki konularla ilişkilendirme ve yaşamla bağlantı kurma durumu da denetlenir (Başar, 1995).

2.5. Öğretim Liderliği ile Ders Denetimi Arasındaki İlişki

Gelişim ve değişimin en sık yaşandığı okullarda, öğretimin geliştirilebilmesi için denetlenmesi gerekmektedir. Sürekli gelişim halinde olan okullardan beklentilerin artması beraberinde okul müdürlerinin de sorumluluklarının artmasına neden olmuştur. Artan sorumluluklar arasında okul müdürlerinin denetim etkinliklerine daha fazla önem vermesi gelmektedir. Diğer bir sorumluluk ise okul müdürlerinin artık birer öğretim lideri olarak görülmesidir. Yaşanan değişimlerle beraber bir öğretim lideri olan okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerini denetlemeli ve bu etkinlikleri geliştirici yönde düzenlemeler yapmalıdır (Yılmaz, 2009: 20). Okul müdürlerinin bunları yapmasındaki amaç eğitim öğretim etkinliklerinin geliştirilmesidir (Erdem ve Sarpkaya, 2011: 77). Canakay'a (2013: 26) göre denetim sürecinin olmazsa olmazları arasında liderlik davranışları yer almaktadır. Denetim vasıtasıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeleri okul müdürlerinin birer öğretim lideri rollerinin olduğunu göstermektedir. Yılmaz (2009: 20) burada öğretim lideri olan okul müdürünün denetim rolüne vurgu yaparken Canakay (2013: 26) ise denetimde okul müdürünün liderlik rollerine vurgu yapmaktadır.

Okul müdürünün öğretim liderliği çerçevesindeki temel görevlerinden biri de okulun hedeflerinin sınıflarda uygulama haline dönüşmesini sağlamaktır. Bu kapsamda okul amaçlarını öğretmenlerle birlikte belirleme, öğretmenlere ihtiyaç duydukları eğitimsel desteği sağlama ve sınıf ziyaretleriyle sınıftaki eğitimi gözlemlenecek yer alır (Hallinger ve Murphy, 1985: 222). Okul müdürü ders denetimi

kapsamında da öğretmenin öğretim faaliyetlerini hem sınıf ortamında hem de sınıf dışında izler, durumunu saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme çalışmalarını yapar (Ünal, 2016: 261). Okul müdürü yaptığı bu ders denetimiyle hem öğretmeni hem de öğretimi izleyerek eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Gün, 2019: 34).

Öğretim liderleri öğretimin belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığının tespitini yaparken aynı zamanda öğretimde meydana gelen eksiklikleri gidermeye çalışır. Bu açıdan bakıldığında öğretim liderliğinin öğretimin kalite ve kontrolünü belirlemeye yönelik bir liderlik türü olduğu söylenebilir (Çelik, 2013: 41-43). Kısacası öğretim liderliğinde esas olan öğretimi geliştirmektir (Şişman, 2014: 53). Öğretim lideri olan okul müdürleri öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim etkinliklerini denetlemeleri ve bu etkinlikleri geliştirmeleri için öğretmenlere her türlü desteği sağlamaları gerekmektedir (Fırcınoğulları Bige, 2014: 4-5). Okul müdürleri; öğretmenlerle iş birliği içerisinde olup yakın ilişkiler kurmalı, öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmeli, belirli aralıklarla sınıf ziyaretleri yaparak sınıf içi etkinlikleri denetlemeli ve süreci değerlendirmelidir. Tüm bunları yaparken öğrencilerle etkileşimde bulunarak ve öğretmenlere rehber olarak okul etkililiği üzerinde ağırlığını göstermelidir (Fırcınoğulları Bige, 2014: 4-5; Şişman, 2014: 87-90).

Öğretmenlerin öğretim yöntemleriyle öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Güven, 2004; Afacan vd. 2013). Araştırmalar öğretmenlerin ders işleyiş yöntemiyle öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında denge kurabilmek için okul yöneticilerinin çaba göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Demirtaş, 2015: 9). Öğretim lideri olan okul müdürleri öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini kullanma ve derinlemesine bilgi sahibi olmalarının önünü açarak öğrencinin akademik başarısını artırmada önemli rol oynarlar (Graczewski vd., 2009: 72-73). Bu amaçla, okul müdürleri denetim aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleşme düzeylerini, amaçlara uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımını tespit etmelidir (Kaplan, 2019: 42-43).

Okul müdürünün en önemli görevi, öğretim liderliği ve öğretmenlerin değerlendirilmesidir (Dönmez, 2002: 27). Okul müdürü, bir öğretim lideri olduğu için ders denetimi yapmalı, öğretmeni ve öğretim sürecini gözlemlemelidir (Balcı,

2013: 125). Denetimden hoşlanmayan öğretmenlere karşı, ders denetiminde okul müdürünün bir öğretim lideri olarak yaklaşması öğretimin geliştirilmesine katkı sunar (Şişman, 2014: 91). Okul müdürü ders denetimini yapıcı bir anlayışla yapmalı, denetim yaptığı öğretmene model olmalıdır. Öğretim lideri olarak öğretmenlerle beraber ortak bir vizyon belirlemeli, bütün öğretmenleri belirlenen bu vizyona ulaşmaları için güdülemelidir (Buran, 2018: 139).

Okulun en önemli ve temel amacı, öğrencilerin iyi yetiştirilmesidir (Ünal, 2016: 261). Öğretim lideri olan okul müdürünün de asıl amacının “Öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak” olduğunu hatırlaması (Erdoğan, 2000: 165) ve bu bağlamda öğrenci başarısını yükseltmek için okulun akademik performansının geliştirilmesini sağlamalıdır (Aktepe ve Buluç, 2014: 228). Okul müdürü öğrencilerin iyi şekilde yetiştirilmesinde denetim ve değerlendirme süreçlerinden yararlanır (Ünal, 2016: 261). Ders denetim sürecinde müdürlerin yapacakları gözlem ve denetimler, okulun amaçlarına ilişkin beklentilerin yanında, öğretim için gerekli kaynakları sağlama, sınıf içi öğretimi düzenleme, öğretmenleri değerlendirme ve geliştirme, olumlu okul ikliminin oluşmasına öncülük etme gibi davranışlarıyla öğrencilerin akademik başarılarını da dolaylı olarak etkilerler (Hallinger ve Murhpy, 1985: 238). Okul müdürleri; denetim süreciyle okuldaki eğitim kalitesini arttırarak her öğrenci için mümkün olan en iyi eğitimi sağlamakla sorumludur (Ünal, 2016: 261). Buradaki en temel amaç öğrencinin yetişmesini sağlamak için öğretmenin iyileştirilmesidir (Kaplan, 2019: 46).

Öğretim liderliği, öğretmenlere rehberlik yaparak onların mesleki gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlaması nedeni ile ders denetimleri açısından çok önemlidir (Blase ve Blase, 2000: 130-131). Öğretim lideri olarak okul müdürü öğretmenle sürekli iletişim halinde olarak ve ortak hareket ederek öğretmene doğrudan mesleki rehberlik yapmakta ve akademik gelişimi için destek sağlamaktadır (Çelik, 2013: 41; Glickman vd., 2014: 15). Akademik gelişimi sağlayabilmesi için okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ile ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir (Çelik, 2013: 41). Ayrıca okul müdürü yeniliği destekleyerek değişime daha kolay ayak uydurmayı sağlaması gerekmektedir (Glickman vd., 2014: 15).

Okulu amaçlarına ulaştırma ve geliştirmenin yolu, okulun insan kaynağı olan öğretmenlerin iyileştirilmesinden geçmektedir. Okul müdürlerinin hem yeni hem de deneyimli (Ünal, 2016: 262) öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için bir öğretim lideri gibi davranmaları gerekmektedir (Şişman, 2014: 91-92). Bir okulun etkili olabilmesi için iyi yönetilmesi gerekir. İyi yönetim için doğru bir planlama, işbirliği, öğretmenlerin birbiri ile uyumu ve sağlıklı iletişim ortamı gerekmektedir (Başaran, 2006: 140). Bunun için öncelikle öğretim lideri olan okul müdürü misyon ve vizyonuyla, kariyer planıyla okul çalışanlarına örnek olmalıdır (Şişman, 2014: 91-92). Öğretmenleri iyileştirmek ve geliştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda bir programın hazırlanması önemlidir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında öğretmenleri denetleyerek kendilerini geliştirmeye istekli olan öğretmenler için uygun ortamı oluşturması gerekmektedir (Gümüşeli, 2014: 304-306). Branşları ile ilgili dergilerin ve makalelerin aylık olarak öğretmenlerine ulaşmasını sağlamalı, hizmet içi eğitim faaliyetlerine, seminerlere ve yüksek lisans programlarına yönlendirmeli ve teşvik etmeli, eğitim öğretim sürecinde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları temin etmeli ve teknoloji kullanımında yeni yeterlikler kazanmalarını sağlamalıdır. Böylece öğretmenlerimizin günümüz teknolojisine ve bilgi çağına ulaşabilmeleri ve öğrencilere daha faydalı olabilmeleri sağlanmış olur (Bozkurt, 2019: 48; Uzlar, 2019: 19-20). Eğitim denetiminin yararlarının yalnızca bireysel değil, örgütsel düzeyde de dikkate alınması örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu da etkileyebilir. Eğitimin ve denetimin tüm boyutları ile ele alınması öğretmeni ve okulları daha iyi anlama, motivasyonu artırma, iş doyumunu ve verimliliği yükseltecektir (Şişman, 2014: 91-92; Özdemir, 2019: 33-34).

Kutsyuruba (2003: 107-108) tarafından Kanadalı ve Ukraynalı ortaöğretim öğretmenlerine, okullarında gerçekleştirilen denetim yeterliliğine ilişkin yapılan çalışmada hem Kanadalı hem de Ukraynalı öğretmenler yapılan ders denetimlerinin mesleki gelişim için son derece önemli olduğunu ve bu açıdan okul müdürlerinin tüm branş öğretilerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak öğretim liderliği becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir başka çalışmada denetim sonucunda öğretmenlerle bilgi

paylaşımının yapılmasında ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine verilen katkıda öğretim liderliği rolünün büyük olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Bush, 2011: 17).

Bu bilgiler ışığında okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasında ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretim liderliğinin boyutlarını Weber (1989: 192); okul misyonunu belirleme, müfredatı ve öğretimi yönetme, olumlu bir okul iklimi oluşturma, öğretmenleri izleme, öğretim programını değerlendirme, değerlendirme ve geri dönütte bulunma; Şişman (2014; 72-101) ise okul vizyon ve misyonun yönetimi, okul programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, okul ikliminin ve kültürünün yönetimi, okul çevresinin yönetimi olarak belirlemiştir. Diğer taraftan Ağaoğlu (2014: 185-193) okul müdürlerinin etkili denetim ve değerlendirme yapması için bazı rollere sahip olması gerektiğini belirtmiş ve bunların öğretmenlerin yaratıcı gücünü ortaya çıkararak okulun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıran ve öğrenci başarısını artıran öğretim liderliği, eğiticilik, etkili kararlar alarak uygulayan yöneticilik, öğretmenlerin gelişimi için mesleki destek olma, yeniliklere ayak uydurabilmek için sürekli araştırma yapma, belirlenen amaçlara ulaşabilme için çalışanları güdüleme ve ulaşılan amaçların derecesini belirlemek için izleme-değerlendirme rolleri olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda bu ifadeler de öğretim liderliği ile ders denetimi arasındaki ilişkinin varlığını destekler niteliktedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Aksoy (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini, öğretmen görüşleri açısından belirlemektir. Araştırmada ölçme aracı olarak Şişman tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri yüksek çıkmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri

kıdeme ve bransa göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ayrıca okulun büyüklüğü, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışını etkilememektedir.

Sözüeroğlu (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen ve okul müdürleri görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini ne derecede yerine getirdiklerini belirlemektir. Araştırmanın evrenini İskenderun ilçesindeki yansız seçimle örnekleme metoduyla belirlenen 54 ilköğretim okulunda çalışan 270 müdür ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre okul müdürleri kendilerini yeterli düzeyde öğretim liderliği davranışları sergilediklerini düşünürlerken öğretmenler ise okul müdürlerine göre müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını daha az sergilediklerini düşünmektedirler.

Önder (2010) tarafından yapılan araştırmanın hedefi ilköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bunu sınırlayan etkenleri belirlemektir. Araştırma Uşak il merkezindeki tesadüfi yöntemle seçilen 50 ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 502 öğretmen ve 50 okul müdürüne uygulanmıştır. Araştırmada veri toplamak için Şişman (2004) tarafından geliştirilen okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin, öğretim liderliği davranışlarına genel olarak yeterli düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bütün öğretim liderliği davranış boyutlarında ilköğretim ile ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri arasında ve aynı şekilde her iki okul türünün yöneticileri ile öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ancak ilköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İlköğretim okulu öğretmenleri ortaöğretim öğretmenlerine göre okul müdürlerini öğretim liderliğini konusunda daha başarılı görmekte iken okul yöneticileri bütün öğretim liderliği boyutlarında kendilerini öğretmenlere göre daha başarılı görmektedirler.

Yüce (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemi Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 450 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre ilköğretim

okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini çoğunlukla yerine getirdikleri ve öğretmenlerin kuruma bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin cinsiyeti, branş, hizmet süresi, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Gelmez (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim okullarındaki okul müdürlerinin yaptığı denetimin öğretmenlerin mesleki gelişim ve yeterliliklerine etkisini öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine göre belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre; okullarda yapılan denetimlerin öğretmenlerin mesleki ve gelişim yeterliliklerine etkisi öğretmen ve okul müdürlerinin cinsiyetine, medeni hallerine, öğrenim düzeylerine, kıdemlerine, görevlerine, yapılan denetim sayısına ve müfettişlerin denetim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermezken okul müdürlerinin denetim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okullarda denetimin sadece müfettişler tarafından yapılması görev farklılığına göre değişmemekte, sadece okul müdürleri tarafından yapılması görev farklılığına göre değişmektedir.

Fırıncioğulları Bige (2014) tarafından yapılan “İlkokul Müdürlerinin Ders Denetimleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Şişli ilçesindeki 18 ilkokulda görev yapan 266 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek yardımıyla toplanmış ve ölçek "Planlama", "Sınıf Yönetimi ve İletişimi", "Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme" olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada öğretmen görüşleri, ölçeğin 3 boyutunda da olumlu düzeyde olduğu, öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı; okul müdürlerinin branşlarına göre öğretmenlerin görüşleri arasında "Planlama" boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunduğu, okul müdürlerinin denetim için ayırdıkları süreye göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler ders denetimlerinden beklentilerini; rehberlik, geri dönüt, araç ve gereç eksikliklerini tamamlama, ödül-teşekkür ve eğitim niteliğinin artması şeklinde ifade etmişlerdir.

Cengiz (2015) tarafından yapılan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi adlı araştırma İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan 552 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup sonuçları şu şekildedir: Öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını genel olarak “çoğunlukla” yerine getirdikleri ve okul müdürlerinin mesleki ve yöneticilik kıdemleri, yönetim konusunda katıldığı seminer sayısı, okuldaki öğrenci sayısı müdürün öğretim liderliği davranış düzeylerini etkiledikleri görülmektedir.

Alagöz (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul müdürlerinin ders denetim yetkinlik düzeylerini yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Araştırma tarama modelinde olup araştırmanın örneklemini İstanbul ili Arnavutköy, Beylikdüzü, Bayrampaşa, Bağcılar, Gaziosmanpaşa, Esenler ve Esenyurt ilçelerindeki okullarda görev yapan 127 okul yöneticisi ve 340 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için “Okul Müdürünün Ders Denetimine İlişkin Yetkinlik Düzeyleri” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul müdürleri, kendilerini ders denetimi konusunda yetkin görürken; öğretmenler ise müdürleri ders denetimi konusunda tam olarak yetkin görmemişlerdir. Ortaokul öğretmenleri müdürlerini ilkokul ve lise öğretmenlerine göre ders denetiminde daha yetkin görmüşlerdir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre okul müdürlerinin denetimdeki yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Deniz (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren ders denetiminin okul müdürleri tarafından yapılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma nicel bir araştırma olup araştırmanın örneklemini Bursa ve Balıkesir illerindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 1237 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için İlğan (2014) tarafından geliştirilen “Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde; öğretim kademesi, yaş ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunurken, cinsiyet değişkeninde herhangi anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın,

“öğretimi ve öğretmeni geliştirme” ve “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutlarında olduğu ve bu farklılığın öğretim kademesi değişkeninde ortaokul öğretmenleri lehine; yaş değişkeninde 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine; kıdem değişkeninde ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin Yener (2017) tarafından müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşlerine göre meslek lisesinde çalışan müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını etkileyen faktörlerin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin okul amaçlarını belirleme ve öğretimi denetleme/değerlendirme konularında zayıf olduğu ancak hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin müdüre kolayca ulaşabildiği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye olumlu baktığı anlaşılmaktadır.

Kurtar (2018) tarafından yapılan araştırmada Edirne ilindeki ilkökul öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak müdürlerin denetim rollerine ilişkin Ekleme (2001) tarafından geliştirilen ölçek ve öğretmenlerin motivasyon rollerine ilişkin Yıldırım (2006) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkökul öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Buran (2018) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi” isimli araştırmanın örneklemini Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerindeki özel eğitim, anaokulu, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 15 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada veri analizinin basitliği, araştırmacıya kendini ifade etme kolaylığı ve araştırılan konunun bütün boyutları hakkında bilgi edinilmesinden dolayı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcılar; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini taşımadıklarını, ders denetimlerinin de denetimde etkililiği, okulda iç huzuru sağlaması, okulu ve

öğretmeni daha iyi tanması nedeniyle okul müdürü tarafından yılda iki kez yapılması gerektiğini, ilk yapılan denetimin rehberlik amaçlı ve ikinci yapılan denetimin performans değerlendirme şeklinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar denetim yapan okul müdürlerinin alan bilgisinin, etkili iletişim becerilerinin, vizyon sahibi ve rol model yeteneğinin olması gerektiğini; okul müdürlerinin denetim esnasında katılımcı rolü yerine izleyici rolünü tercih ettiklerini, sınıf içi iletişime önem verdiklerini, denetim sonunda öğretmenlere daha çok olumlu geri dönüşte bulduklarını ifade etmişlerdir. Ders denetimlerinin öğretmene mesleki gelişim ve zümreler arası işbirliği konusunda, öğrenciye ise akademik başarı anlamında destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temiz (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilkököl ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin denetim rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerinin belirlenmesidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak okul müdürlerinin denetim yeterliliğini belirlemeye yönelik öğretmen ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin denetim yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre “iyi” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin denetim rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, yaş, hizmet süresi, yöneticilik deneyimi ve görev yaptıkları okula atanma türü değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Bal (2019); ilkököl ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde sergilediklerini belirlemek için yaptığı araştırmada veri toplamak için Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen ölçeğe bağlı olarak oluşturulan 11 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde; okul müdürlerinin öğretim liderliğinin; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunu daha içtenlikle yaptıkları, öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi boyutunda ders denetim görevlerini etkili olarak yerine getiremedikleri, öğretim zamanının korunması boyutunda derse zamanında gelmeyen öğrenciler için yeterli tedbir alamadıkları ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması boyutunda ise öğretmenlere mesleki gelişim için gerekli olan yönlendirme ve teşvikleri yapamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Görgün Karakış (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerini öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Araştırma nicel bir araştırma olup araştırmanın örneklemini Siirt ili merkez ve merkeze bağlı ilçe, belde ve köylerde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 1783 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Gündüz (2015) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Denetim Görevini Yerine Getirme Düzeylerini Belirleme” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin orta düzeyde denetim görevlerini yerine getirdiği ve bu denetim görevlerinin alt boyutlarını yerine getirmedeki oranlarına göre fazladan aza doğru sırası “fiziki mekânların denetimi”, “öğretmeni denetleme” ve “eğitim-öğretimi denetleme” şeklinde olduğu görülmektedir.

Marangoz (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmış ve araştırmanın örneklemini Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesindeki resmi ortaokullarda görev yapan ders denetimi geçirmiş 30 öğretmen ve ders denetimi yapmış 10 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre; okul müdürleri ders denetiminin amacının eksikleri belirleme ve düzeltme olduğunu, ders denetimlerinde en çok öğretim sürecine önem verdiklerini ve denetim sonunda öğretmenlere geri dönütte bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler ise ders denetiminin amacının evrak kontrolü olduğunu, ders denetimlerinde en çok öğretim sürecine ve evraklara önem verildiğini ve denetim sonunda geri dönüt verilmediğini ya da verilse de bunun rehberlik amaçlı olmadığını sadece durum hakkında bilgi verme şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Ders denetimlerinin aksayan yönleri değerlendirdiğinde okul müdürleri, müdürün alan bilgisi eksikliği, tutumu ve zaman problemi olduğunu belirtirken öğretmenler ise müdürün tutumu ve donanımı; planlılığın, sürekliliğin ve standartlığın olmadığı şeklinde belirtmişlerdir. Hem okul müdürleri hem de öğretmenler ders denetimlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Yurt içinde yapılan araştırmalarda genellikle okul müdürü ve öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmalarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme ve ders denetimleri düzeylerinin genellikle yeterli düzeyde

olduğu görülmektedir. Hem okul müdürü hem de öğretmen görüşlerinden yararlanılan araştırmalarda okul müdürleri kendilerini öğretmenlere göre öğretim liderliği davranışlarını daha çok sergilediklerini ve ders denetimlerinde daha yetkin olduklarını ifade etmişlerdir.

2.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Wildly ve Clive (1993) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan müdürlerinin öğretim liderliği algılarını müdür ve öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğretim liderliği davranışını hem öğretmenler hem de müdürler ortak bir sorumluluk olarak nitelendirmiştir. Genel olarak müdürler öğretmenlere göre daha fazla öğretim liderliği davranışları sergilediklerini düşünmektedirler. Araştırmada katılımcılar okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından “müfredatı yönetme” ve “değerlendirme ve geri bildirim sağlama” konularına en fazla sahip olduklarını ve “kaliteli öğretim için ödül ve tanınma sağlamak” konusuna ise hiç sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. İlköğretim okullarında görev yapan müdürler kendilerini o okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla öğretim liderliği özelliklerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenci sayısı 100’den az olan okul müdürleri kendilerini öğrenci sayısı 300-500 olan okul müdürlerine göre daha öğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir.

O'Donnell (2002) tarafından yapılan “‘Middle-levelprincipals' instructional leadership behaviors and student achievement’” isimli çalışmada kamuya bağlı orta dereceli okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Örneklemdaki okullar sosyoekonomik durumlarına göre rastgele seçilmiştir. Örnekleme her okuldan 4 öğretmen ve 1 okul müdürü seçilmiştir. Katılımcılara öğretimsel liderlik davranışları içeren 50 soruluk bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sosyoekonomik seviyesi yüksek olan okulların müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları öğrencilerin okuma başarılarını da etkilediği görülmektedir.

Rizzo (2004), "Teachers' Supervisors' Perceptions of Current and Ideal Supervision and Evaluation Practices" isimli araştırmada; devlet, özel ve dini okullarda görev yapan öğretmen ve okul müdürlerinin okullarında yapılan mevcut ve ideal denetim uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 345 öğretmen ve 58 müfettiş oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 46 soruluk bir ölçek yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve müfettişlerin algılarının, klinik denetim alanında kullanılan ölçme araçları ve çeşitli gözlem metodları, öğretmen ve müfettiş arasındaki karşılıklı güven ilişkileri, işbirliği ve öğretmenlerin mevcut denetim sistemini geliştirme sürecine dahil olmadaki istekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca katılımcılar öğretmen ve denetçi arasında güvene dayalı işbirliğinin daha fazla olması, denetimde denetçinin öğretmenlere açık olması neticesinde güven ortamının oluşması, denetimin sürekli hale getirilmesi ve daha sık aralıklarla yapılması denetimin etkililiğini artıran unsurlar olduklarını ifade etmişlerdir.

Greenwood (2009), tarafından yapılan araştırmanın amacı yüksek performans ve gelişmeye ihtiyacı olan ortaokul müdürlerinin öğretimsel rollerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 278 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri okul türü, katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların çoğu okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına sahip olduğunu belirtmiştir. Araştırmada etkili öğretim liderliği boyutları önem sırasına göre entelektüel uyarım (zihinsel teşvik), rol model olma, öğretmenlere bireysel destek sağlama, öğretmenlere işbirliğini teşvik etme, vizyon belirleme ve paylaşma şeklinde sıralanmaktadır. Kadın katılımcılar öğretimsel liderliğin tüm boyutlarında erkek katılımcılara göre yüksek ortalama puana sahiptir. Sadece kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının tümünü göstermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yüksek lisans ve üzeri eğitim alan öğretmenler lisans eğitimi alan öğretmenlere göre öğretimsel liderlik davranışlarına daha fazla önem vermektedirler. Okul türü değişkenine göre öğretimsel liderlik boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Minnear-Peplinski (2009) tarafından yapılan “Principals’ and Teachers’ Perceptions of Teacher Supervision” isimli araştırmanın iki yönlü amacı vardır. Bunlardan birincisi okullarda profesyonel ve bürokratik yaklaşımların hangisinin daha çok kullanıldığını tespit etmektir. İkincisi ise öğretmen denetimde öğretimsel denetim ve mesleki gelişim tekniklerinin hangisinin daha çok tercih edildiğini belirlemektir. Araştırma sonucunda yöneticiler ve öğretmenler denetimde; profesyonellik, öğretim denetimi ve mesleki gelişim tekniklerinin yaygın kullanıldıklarını belirtmişlerdir. Okullar ilk ve ortaokullar olarak ikiye ayrıldığında öğretmen denetiminde ilkökul müdürleri daha çok profesyonel olarak öğretimsel denetim ve mesleki gelişim tekniklerini kullanırken yüksek lisans derecesine sahip ortaokul müdürleri ise daha çok bürokratik değerlendirme tekniklerini kullanmaktadırlar. Katılımcılar müdürlerin öğretmen denetimlerinde genellikle profesyonel öğretimsel denetim tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Denetimlerde okulun içinde ve dışında işbirliği eksikliği olduğunu ve denetimlerin yılda bir ile iki kez yapıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların çoğu görev süresi ve ihtiyaca bağlı olarak denetim yöntemlerinde ve değerlendirme araçlarında farklılaşma olduğunu ifade etmişlerdir.

Sim (2011), tarafından yapılan “Instructional Leadership Among Principals Of Secondary Schools In Malaysia” araştırmanın amacı okul müdürlerinin öğretim liderliği rolünü ve öğretim liderliği ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada 220 öğretmene Hallinger (1987) tarafından tasarlanan “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri öğretimsel liderlik rollerinin 7 boyutunu da başarıyla yerine getirdikleri ve öğretimsel liderlik rolleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

Yunus vd., (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine okul müdürlerinin gerçekleştirdiği denetim etkililiklerinin öğretmenlerin performanslarına, müfredatın uygulanmasına ve öğretim için araç-gereç hazırlamasına etkisini incelemektir. 120 ortaokul öğretmenin katıldığı araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri denetim etkililiklerinin öğretmen performansı, müfredatın uygulanması ve öğretim için araç-gereç

hazırlanmasına etkisi olduğu çıkmıştır. Müfredatın uygulanma bulgusu Teh Kah Hoe (1985), öğretim için araç-gereçlerinin hazırlanması bulgusu Yaacob Ibrahim (1990) ve öğretmen performansına bulgusu Mohd Kassim Jaafar (1998) tarafından yapılan araştırmalarla desteklemektedir.

Egwu (2015) tarafından yapılan ‘‘Principals’ Performance In Supervision Of Classroom Instruction In Ebonyi State Secondary Schools’’ isimli çalışmada okul müdürlerinin yaptıkları denetimin sınıf içi eğitimin geliştirilmesiyle ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ebonyi Eyaleti’ndeki devlet okullarında çalışan rastgele seçilen 360 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler 12 maddelik bir ölçekle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf içi eğitimin geliştirilmesinde denetim ve denetim performans etkisinin büyük olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada kentsel ve kırsal ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin ortalama performans puanları arasında önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur. Denetime, erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha olumlu bakmaktadır. Ayrıca çalışmada denetimin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alınarak yapılması gerektiği ifade edildi.

Yasser ve Amal (2015) tarafından yapılan ‘‘Teachers’ Perceptions of Principals’ Instructional Leadership in Omani Schools’’ isimli çalışmanın amacı öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliklerine ilişkin algılarını ve cinsiyetin bu algılar üzerindeki etkisini araştırmaktır. Veri toplamak için ‘‘Öğretim Yönetimi Derecelendirme Ölçeği’’ 368 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre okul müdürleri öğretim liderliğinin üç boyutuna da genelde orta düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Katılımcılar okul müdürlerinin öğretim liderliği boyutlarından ‘‘Öğretim Programını Yönetme’’ boyutunda en yüksek düzeyde, ‘‘Okul Görevi Oluşturma’’ boyutunda en düşük düzeyde sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim liderliği boyutlarından ‘‘Okul Misyonu Oluşturma’’ boyutunda ise cinsiyetler arasında önemli farklılıkların olduğu ve farklılığın kadınların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lyonga (2018) tarafından yapılan ‘‘Supervision and Teachers’ Work Performances in Primary Schools in Konye Sub-Division in Cameroon’’ isimli çalışmanın amacı okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri denetimin öğretmenlerin

performansı üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada veri toplamak için seçilen 6 okuldan 28 öğretmen ve 6 okul müdürüne ölçek uygulanmıştır. Araştırmaya göre okul müdürleri denetimi düzenli yapması halinde öğretmenlerin performanslarının artacağı, eğitim öğretim sürecinin iyileştirileceği ve daha verimli hale geleceği belirtilmiştir. Katılımcılar okul müdürlerinin ders denetimlerini; öğretim faaliyetlerinin gözlemlenmesi, öğretmenlerin derslerde kullandıkları yöntem-tekniklerin incelenmesi, öğrencilerin ödevlerin, öğretmenlerin çalışmalarının ve planlarının kontrol edilmesi şeklinde yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrenme ve öğretmen etkinliklerinin nasıl geliştirileceği konusunda okul müdürlerinin kendilerine denetim sayesinde rehberlik ettiğini ifade etmişlerdir.

Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında okul müdürlerinin genel olarak öğretim liderliği rollerini sergiledikleri, öğretim liderliği ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğu ve denetimin eğitim öğretim sürecinin gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri çözümleme teknikleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelendiği bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da şu an var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2010: 77). Araştırmada, genel tarama modeli türlerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlar. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değer verme, ölçme) ilişkiyel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2010: 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Düzce ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde 2019–2020 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2'de Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan istatistik verilerine dayalı olarak; ilkokul, ortaokul ve lise kurum sayıları ile bu okul türlerinde görev yapan öğretmen sayıları verilmiştir. Toplamda 134 okuldaki 2769 öğretmen araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır.

Tablo 2. Evren Kapsamındaki Okul Türleri ve Bu Okullarda Çalışan Öğretmen Sayıları

Araştırma Evreni	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Okul Sayısı	55	53	26	134
Öğretmen Sayısı	916	885	968	2769

Düzce İli Merkez İlçesindeki okullar ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere tabakalara ayrılmıştır. Bu okul türlerinde görev yapan en az 338 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler oranlı tabakalama yöntemiyle belirlenmiştir. Ayrıca 55 ilkokuldan 16 ilkokul, 53 ortaokuldan 15 ortaokul ve 26 liseden 12 lise küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme (stratified sampling) yöntemi, evrendeki alt grupların belirlenmesini ve bu alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsiliyetini sağlayan bir örnekleme yöntemidir. Küme örnekleme ise, evrendeki tüm grupların örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahip olduğu örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2011: 84-85).

Örnekleme büyüklüğünü belirlemede, sınırları belli bir evren için hazırlanmış olan aşağıdaki örnekleme büyüklüğünü belirleme formülünden yararlanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2011: 94):

$$n = n_0 / [1 + (n_0 - 1) / N], n_0 = (t^2 \cdot p \cdot q) / d^2$$

n: örnekleme alınacak kişi sayısı

N: Evrendeki kişi sayısı

p: belli bir özelliğe sahip olma oranı

q: belli bir özelliğe sahip olmama oranı

t: Z sayısı (istenilen güven aralığında)

d: katlanılabilir hata oranı

N=2769

p=0,5

q=0,5

t=1,96

d=0,05

$$n_0 = [(1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5] / (0,05)^2 = 384,16$$

$$n = 384,16 / [1 + (384,16 - 1) / 2769] = 338$$

Bu sonuca göre uygun örnekleme büyüklüğü en az 338 olmalıdır. Örnekleme sayısını 3 okul türüne dağıtmak için aşağıdaki tabaka ağırlığı formülü kullanılmıştır:

Tabaka ağırlığı= Örneklem büyüklüğü/Evren büyüklüğü=338/2769= 0,12 olmalıdır. Tabaka ağırlığı %12 olarak hesaplanmıştır. Böylece çalışma evreninin % 12'si alınarak örneklem büyüklüğü olan 338 kişi dengeli bir şekilde tabakalara dağıtılmıştır. Merkez ilçedeki üç okul türünde görev yapan öğretmenlerin % 12'si alınarak örneklemin çalışma evrenini temsil etmesi sağlanmıştır. Yani örneklem, çalışma evreninin %12'sini teşkil etmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Evren ve Örneklem İçerisindeki Tabakalara Göre Dağılımları

Okul Türü ve Öğretmen Sayıları	Evren (n)	Evren (%)	Örneklem (n)	Örneklem (%)
İlkokul	916	33,08	112	33,13
Ortaokul	885	31,96	108	31,95
Lise	968	34,96	118	34,92
Toplam	2769	100	338	100

Tablo 3'teki verilere göre Düzce ili Merkez ilçesinde görev yapan 2769 öğretmenin 916'sı (%33,08) ilkokullarda, 885'i (%31,96) ortaokullarda ve 968'i (%34,96) liselerde görev yapmaktadır. Bu bilgiler göz önünde bulundurularak belirlenen örnekleme yer alan öğretmenlerin ise 112'si (%33,13) ilkokullarda, 108'i (% 31,95) ortaokullarda ve 118'i (%34,92) liselerde görev yapmaktadır. Tablo 4'te ölçeklerin dağıtım ve işlenmesiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeklerin Dağıtım ve İşlenme Bilgileri

	Dağıtılan	İşlenen	İşlenme Oranı
İlkokul	140	124	88,57
Ortaokul	140	121	86,43
Lise	140	123	87,86

Araştırma sonrasında geçersiz ölçeklerin olacağı göz önünde bulundurularak, tüm kademelere 140'ar ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçeklerden ilkokullarda 16'sı, ortaokullarda 19'u ve liselerde 17'si olmak üzere toplam 52 ölçek tamamı boş bırakıldığı, aynı cevaplardan oluştuğu veya eksik doldurulduğu için veri analizine dâhil edilmemiştir. Analize uygun olan ölçek sayısı 368 olarak belirlenmiştir. Bu nedenle örneklem 368 öğretmenden oluşmaktadır.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin ölçekteki kişisel bilgiler bölümündeki demografik değişkenlere göre dağılımları ise Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	206	56
	Erkek	162	44
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	45	12,2
	6-10 yıl	96	26,1
	11-20 yıl	133	36,1
	21 yıl ve üstü	94	25,5
Okul türü	İlkokul	124	33,7
	Ortaokul	121	32,9
	Lise	123	33,4
Eğitim durumu	Önlisans	18	4,9
	Lisans	290	78,8
	Yüksek Lisans	60	16,3
Branş	Sınıf	115	31,3
	Sayısal	68	18,5
	Sözel	71	19,3
	Yetenek dersleri	44	12
	Din kültürü	31	8,4
	Yabancı dil	39	10,6

Tablo 5’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu kadın öğretmenler (n=206, % 56) kalan kısmı da (n=162, % 44) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmen kıdemleri incelendiğinde örnekleme 45 öğretmenin (%12,2) 0-5 yıl, 96 öğretmenin (%26,1) 6- 10 yıl, 133 öğretmenin (%36,1) 11-20 yıl, ve 21 yıl ve üzeri süre görev yapan öğretmen sayısının 94 (%25,5) olduğu görülmektedir. Katılımcılar arasında kıdem bakımından en yüksek oranı 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve en düşük oranı 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Okul kademeleri açısından yapılan dağılıma bakıldığı zaman dengeli bir dağılım göze çarpmaktadır. İlkokul kademesinde çalışan öğretmenler örneklemin %33,7’ini (n=124), ortaokul kademesinde çalışan öğretmenler örneklemin %32,88’ini (n=121) ve lise kademesinde çalışan öğretmenler de örneklemin %33,42’sini (n=123) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında %4,9’unu (n=18) önlisans, %78,8’ini (n=290) lisans ve %16,3’ünü

(n=60) yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir. Örneklemin büyük çoğunluğunu lisans mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.

Branş bakımından incelendiğinde öğretmenlerin % 31,3'ü (n:115) sınıf öğretmenliği alanında, %18,5'i (n:68) sayısal branş (matematik, fen bilgisi, fizik, kimya ve biyoloji) alanlarında, %19,3'ü (n:71) sözel branş (Türkçe, sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, edebiyat ve felsefe) alanlarında, %12'si (n:44) yetenek dersleri (resim, müzik, beden eğitimi ve teknoloji tasarım) alanında, %8,4'ü (n:31) din kültürü dersi alanında ve %10,6'sı (n:39) yabancı dil dersi alanında görev yaptıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri örneklem içindeki en yüksek orana sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ile Lineburg (2010) tarafından geliştirilen ve Kazak (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretim Liderliği” ölçeği ile Fıncıoğulları Bige (2014) tarafından geliştirilen “Müdürlerin Ders Denetimleri” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır.

Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı okul türü, eğitim durumu ve branş değişkenlerinin sorulduğu ‘Kişisel Bilgi Formu’ yer almaktadır.

İkinci bölümde öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ilgili görüşlerini ölçen “Öğretim Liderliği” ölçeği sunulmuştur. Ölçek beşli likert tipi, 29 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğinin birinci faktörü 5 maddeden oluşmakta ve madde yük değerlerinin 0.35 ile 0.82 arasında değer aldığı görülmüştür. Birinci faktör altında yer alan 5 madde “Mesleki Gelişimi Teşvik” alt boyutunu oluşturmaktadır. İkinci faktör 5 maddeden oluşmakta ve bu faktörde madde yük değerlerinin 0.60 ile 0.83 arasında değer aldığı görülmüştür. İkinci faktör altında yer alan 5 madde “Kaynaklar Sağlama” alt boyutunu oluşturmaktadır. Üçüncü faktör 5 maddeden oluşmakta ve bu faktörde madde yük değerlerinin 0.46 ile 0.82 arasında değer aldığı görülmüştür. Üçüncü faktör altında yer alan 5 madde “Amaçları İletme” alt boyutunu oluşturmaktadır. Dördüncü faktör 5 maddeden oluşmakta ve bu faktörde madde yük değerlerinin 0.67 ile 0.89

arasında değer aldığı görülmüştür. Dördüncü faktör altında yer alan 5 madde “Teşvikler Sağlama” alt boyutunu oluşturmaktadır. Beşinci faktör 5 maddeden oluşmakta ve bu faktörde madde yük değerlerinin 0.57 ile 0.86 arasında değer aldığı görülmüştür. Beşinci faktör altında yer alan 5 madde takım halinde “Destek Sağlama” alt boyutunu oluşturmaktadır. Altıncı faktör ise 4 maddeden oluşmakta ve bu faktörde madde yük değerlerinin 0.43 ile 0.94 arasında değer aldığı görülmüştür. Altıncı faktör altında yer alan 4 madde “Öğretimi Denetleme” alt boyutu olarak ifade edilmiştir. Ölçeğe uygulanan güvenirlik analizi testinin sonucunda Cronbach’s alpha (α) değeri ise 0.952 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach’s alpha (α) değerleri ise sırasıyla; Mesleki Gelişimi Teşvik=0,739, Kaynaklar sağlama= 0,853, Teşvikler sağlama= 0,829, Öğretimi denetleme= 0,739 ve Destek sağlama= 0,827 olarak bulunmuştur (Kazak, 2016: 127-133).

Bu araştırma kapsamında toplanan verilerde ise ölçeğe uygulanan Cronbach Alpha güvenirlik analizi testinin sonucunda ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı 0,953 çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ayrı ayrı bakıldığında ise Cranbach Alpha değerinin “Mesleki Gelişimi Teşvik” alt boyutunda 0,717; “Kaynak Sağlama” alt boyutunda 0,844; “Öğretimi Denetleme” alt boyutunda 0,780; “Amaçları İletme” alt boyutunda 0,814; “Teşvikler Sağma” alt boyutunda 0,808 ve “Destek Sağlama” alt boyutunda 0,833 olduğu görülmüştür.

Üçüncü bölümde öğretmenlerin, Fırıncioğulları Bige (2014) tarafından geliştirilen ve okul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşlerini ölçen “Müdürlerinin Ders Denetimleri” ölçeği sunulmuştur. Ölçek 32 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü 6 maddeden oluşmakta ve bu faktörün madde yük değerlerinin .603 ile .763 arasında değer aldığı görülmüştür. Birinci faktör altında yer alan 6 madde “Planlama” alt boyutu olarak ifade edilmiştir. İkinci faktörü 12 maddeden oluşmakta ve bu faktörün madde yük değerleri .563 ile .786 arasında değişmektedir. İkinci faktör altında yer alan 12 madde “Sınıf Yönetimi ve İletişimi” alt boyutu olarak ifade edilmiştir. Üçüncü faktörü ise 14 maddeden oluşmakta ve bu faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .629 ile .801 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör altında yer alan 14 madde “Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme” alt boyutu olarak ifade edilmiştir. Yapılan

güvenirlilik testi sonucunda birinci faktörün (planlama) cronbach-alpha katsayısı .93 ($p<.001$), ikinci faktörün (sınıf yönetimi ve iletişimi) cronbach-alpha katsayısı .96 ($p<.001$), üçüncü faktörün (sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme) cronbach-alpha katsayısı ise .97 ($p<.001$) olarak bulunmuştur (Fırıncıoğulları Bige, 2014: 90-91)

Bu araştırma kapsamında toplanan verilerde ise ölçeğe uygulanan Cronbach Alpha güvenirlilik analizi testinin sonucunda ölçeğin tamamının güvenirlilik katsayısı 0,973 çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ayrı ayrı bakıldığında ise Cranbach Alpha değerinin “Planlama” alt boyutunda 0,919, “Sınıf Yönetimi ve İletişimi” alt boyutunda 0,945 ve “Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme” alt boyutunda 0,954 olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik için normal olarak kabul edilen değer aralığı 0,70 ile 1.00 arasındadır ve güvenirlilik 1.00’a yaklaştıkça artmaktadır (Seçer, 2015: 219). Buna göre “Öğretim Liderliği” ve “Müdürlerinin Ders Denetimleri” ölçeklerinde de güvenirlilik katsayısı 1.00’a yakın olduğundan elde edilen veriler, ölçeklerin güvenilir bir ölçme araçları olduğunu göstermektedir.

Tablo 6’da “Öğretim Liderliği” ve “Müdürlerin Ders Denetimleri” ölçeklerinin beşli likert derecelendirme biçimi ve puan aralıkları gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretim Liderliği ve Müdürlerin Ders Denetimleri Ölçeklerinin Beşli Likert Derecelendirme Biçimi ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1,00-1,79	Çok Düşük
Katılmıyorum	2	1,80-2,59	Düşük
Biraz Katılıyorum	3	2,60-3,39	Orta
Katılıyorum	4	3,40-4,19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,20-5,00	Çok Yüksek

Tablo 6’da görüldüğü üzere, “Öğretim Liderliği” ve “Müdürlerin Ders Denetimleri” ölçeklerinin maddeleri 5’li likert tipi olarak alınmıştır. Öğretmenlerin “Öğretim Liderliği” ölçeğinin 26 olumlu madde (EK-1) ve “Müdürlerin Ders Denetimleri” ölçeğinin 19 olumlu madde (EK-2) hakkındaki görüşleri; “Hiç Katılmıyorum” için 1, “Katılmıyorum” için 2, “Biraz Katılıyorum” için 3,

“Katılıyorum” için 4 ve “Tamamen Katılıyorum” için 5 şeklinde ve öğretmenlerin “Öğretim Liderliği” ölçeğinin üç olumsuz madde (EK-1) ve “Müdürlerin Ders Denetimleri” ölçeğinin 13 olumsuz madde (EK-2) hakkındaki görüşleri ise; “Hiç Katılmıyorum” için 5, “Katılmıyorum” için 4, “Biraz Katılıyorum” için 3, “Katılıyorum” için 1 ve “Tamamen Katılıyorum” için 1 şeklinde kodlanarak SPSS programına veri girişleri yapılmıştır.

Ayrıca katılımcıların ölçekteki maddelere verdikleri cevapların sınıflandırılması için dağılım aralığı hesaplanmıştır. Bunun için Sümbüloğlu (1993), tarafından geliştirilen; Dağılım aralığı=En büyük değer-En küçük değer/Derece sayısı formülü kullanılmıştır. Böylece dağılım aralığı=5-1/5 formülünden 0.80 olarak hesaplanarak aralık sınır değerler belirlenmiştir. Belirlenen bu aralık değerlerine denk gelen ölçek değerlendirme ifadeleri de Tablo 6’da belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2018).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılacağı örneklem grubu belirlendikten sonra Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli onay ve izinler alınmıştır. Çalışmadaki ölçekler örneklem gruba 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulanmış ve uygulama üç aya yakın sürmüştür. Araştırmaya dahil edilen okullara araştırmacı tarafından bizzat gidilerek okul müdürlerine araştırma hakkında bilgi verilmiş, uygulama için izin alınmış, gönüllü olan öğretmenlere ölçek formları dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçek formları araştırmacı tarafından araştırmada değerlendirmek üzere toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin değerlendirilerek analiz edilmesinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22 istatistik paket programından faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan her iki ölçekten (Öğretim liderliği ölçeği ve müdürlerin ders denetim ölçeği) alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları elde edilmeden ve hangi tür (parametrik ya da non-parametrik) testlerin yapılacağına karar vermeden önce araştırmanın ders

denetimi ve öğretim liderliği değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik varsayımlarında $n > 50$ ise Kolmogrov Smirnov testinin $p > 0,05$ olması halinde dağılımın normal olduğu varsayılır ve parametrik testler uygulanır. Aynı şekilde basıklık ve çarpıklık (skewness ve kurtosis) değerlerinin kendi hata katsayılarına bölümlerinden elde edilen değerlerin $\pm 1,96$ aralığının içinde olması halinde de parametrik testlerden devam edilir. Buna göre öğretim liderliği ve ders denetim değişkenlerine ilişkin normallik dağılım göstergeleri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 7. Araştırmanın Ders Denetimi ve Öğretim Liderliği Değişkenlerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Normalik Testleri						Çarpıklık- Std. Hata	Basıklık - Std.Hata
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk				
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p		
Ders Denetimi	0,103	368	0,000	0,943	368	0,0	-0,962 0,127	1,262 0,254
Öğretim liderliği	0,057	368	0,006	0,976	368	0,0	-0,381 0,127	-0,303 0,254

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 7'ye bakıldığında ders denetimi değişkenin Kolmogrov-Smirnov testi p değerinin 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata katsayısına bölümünden elde edilen değerlerin (ders denetimi değişkeni: çarpıklık için $-0,962 / 0,127 = -7,57$; basıklık için $0,1,262 / 0,254 = 4,97$), (öğretim liderliği değişkeni: çarpıklık için $-0,381 / 0,127 = -3,00$; basıklık için $-0,303 / 0,254 = -1,19$) $\pm 1,96$ aralığının dışında olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretim liderliği ve ders denetimi değişkenlerinin normal dağılım göstermediğine ilişkin Q-Q histogramları EK-7'de gösterilmiştir.

Yukarıda verilen hem Skewness-Kurtosis değerlerinin Standart hata katsayısına bölümlerinden elde edilen sonuçlar, hem Kolmogrov Smirnov testi sonuçları hem de Q-Q histogramı verilerin normal dağılmadığını göstermektedir (EK-7). Bu durumda verilerin analizinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Öğretmenlerinin öğretim liderliği ve ders denetim ölçekleri puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için "Mann Whitney-U",

mesleki kıdem, çalıştığı okul türü, eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için "Kruskal Wallis" nonparametrik testler uygulanmıştır. Anlamli farklılık çıkmışsa farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve ardından düzeltilmiş p (Adjusted Sigma) değerleri üzerinden grup farklılıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetim davranışları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Brown sıra farkları korelasyon analizi ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ders denetim davranışlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2018). Bulgular tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlar tabloların altına yapılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde belirlenen alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Alt Problemlere Ait Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeylerine yönelik bulgular

Tablo 8’de okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeği ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 8. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Mesleki Gelişimi Teşvik	368	3,92	0,67
Kaynak Sağlama	368	4,12	0,69
Amaçları İletme	368	4,11	0,63
Teşvikleri Sağlama	368	3,99	0,77
Destek Sağlama	368	4,13	0,65
Öğretimi Denetleme	368	3,75	0,79
Ölçeğin Genel Ortalaması	368	4,01	0,60

Tablo 8’e bakıldığında okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Mesleki Gelişimi Teşvik alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,92$; $SS= 0,67$; Kaynak Sağlama alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 4,13$; $SS= 0,69$ olarak hesaplanmıştır. Amaçları İletme alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 4,11$; $SS= 0,63$; Teşvikleri Sağlama alt boyutunun ortalama değeri $\bar{X}= 3,99$; $SS= 0,77$

şeklinde hesaplanmıştır. Destek Sağlama alt boyutunun ortalama değeri $\bar{X}= 4,13$; $SS= 0,67$ ve Öğretimi Denetleme alt boyutunun ortalama değeri $\bar{X}= 3,75$; $SS= 0,79$ olarak hesaplanmıştır. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği ölçeğinin genel ortalamasına bakıldığı zaman $\bar{X}= 4,01$; $SS= 0,60$ olarak hesaplandığı ve okul müdürlerinin “yüksek” düzeyde öğretim liderliği davranışları sergiledikleri görülmektedir. Alt boyutlar içerisinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan alt boyut Destek Sağlama iken en düşük aritmetik ortalamaya sahip alt boyut Öğretimi Denetleme şeklinde tespit edilmiştir.

4.1.2. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiye ait bulgular

Tablo 9’da okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeği ve alt boyutları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki istatistiksel farklılığa yer verilmiştir.

Tablo 9. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Ölçeğinin Öğretmenlerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Mesleki Gelişimi Teşvik	Kadın	206	178,13	36695,00	15374,00	0,193
	Erkek	162	192,60	31201,00		
	Toplam	368				
Kaynakları Sağlama	Kadın	206	182,96	37689,00	16368,00	0,752
	Erkek	162	186,46	30207,00		
	Toplam	368				
Amaçları İletme	Kadın	206	182,46	37586,50	16265,50	0,676
	Erkek	162	187,10	30309,50		
	Toplam	368				
Teşvikleri Sağlama	Kadın	206	176,27	36312,00	14991,00	0,092
	Erkek	162	194,96	31584,00		
	Toplam	368				
Destek Sağlama	Kadın	206	183,33	37765,00	16444,00	0,810
	Erkek	162	185,99	30131,00		
	Toplam	368				
Öğretimi Denetleme	Kadın	206	185,74	38261,50	16431,50	0,801
	Erkek	162	182,93	29634,50		
	Toplam	368				
Genel Toplam	Kadın	206	180,90	37266,00	15945,00	0,464
	Erkek	162	189,07	30630,00		
	Toplam	368				

Tablo 9’da yer alan analiz sonuçlarına göre mesleki gelişimi teşvik alt boyutu öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel anlamlı bir fark göstermemektedir

($U=15374,00$; $p=0,193$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin (Sıra ort.: 192,60) kadın öğretmenlerden (Sıra ort.: 178,13) daha yüksek ortalamalarının olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla, anlamlı farklılık olmamakla beraber erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, okul müdürlerinin mesleki gelişime kendilerini daha fazla teşvik ettiklerini algıladıkları görülmektedir.

Kaynakları Sağlama alt boyutuna bakıldığında öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=16368,00$; $p=0,752$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise erkek öğretmenlerin (Sıra ort: 186,46) kadın öğretmenlerin ortalamasının (Sıra ort: 182,96) üzerinde olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin kaynakları sağlama konusundaki tutumlarını daha olumlu algılamaktadır.

Üçüncü alt boyut olan Amaçları İletme ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı fark yoktur ($U=16265,00$; $p=0,676$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise erkek öğretmenlerin (Sıra ort:187,10) kadın öğretmenlerden (Sıra ort.:182,46) yüksek puana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin amaçları iletme alt boyutunu daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Dördüncü alt boyut olan Teşvikleri Sağlama ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık yoktur ($U=114991,00$; $p=0,092$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına göre erkek öğretmenlerin (Sıra ort: 194,96) puanı kadın öğretmenlerden (Sıra ort: 176,27) yüksektir. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin teşvik sağlama durumları erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılanmaktadır.

Beşinci alt boyut olan Destek Sağlama ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık yoktur ($U=16444,00$; $p=0,810$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına göre erkek öğretmenlerin (Sıra ort: 185,99) puanı, kadın öğretmenlerden (Sıra ort: 183,33) yüksektir. Diğer bir anlatımla erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin destek sağlama düzeyleri kadın öğretmenlerin algılarından yüksektir.

Son alt boyut olan Öğretimi Denetlemeye bakıldığında ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir ($U=16431,00$; $p=0,801$; $p>0,05$). Sıra ortalamaları erkek öğretmenler (Sıra ort: 182,93) kadın öğretmenlere göre (Sıra ort:185,74) daha düşük puana sahiptir. Başka bir deyişle kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimi denetleme algısı erkek öğretmenlerden yüksektir.

Okul Müdürlerinin Öğretim liderliği ölçeğinin geneline bakıldığında ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir ($U=15945,00$; $p=0,464$; $p>0,05$). Sıra ortalamaları erkek öğretmenler (Sıra ort: 189,90) kadın öğretmenlere göre (Sıra ort:180,90) daha yüksek puana sahiptir. Farklı bir deyişle erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin genel algısı kadın öğretmenlerden yüksektir.

Tablo 10'da okul müdürlerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki kıdemleri yönünden farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis testine yer verilmiştir.

Tablo 10. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Mesleki Gelişimi Teşvik	0-5 yıl	45	173,84	3	1,621	0,655
	6-10 yıl	96	178,88			
	11-20 yıl	133	184,86			
	21+ yıl	94	194,83			
	Toplam	368				
Kaynakları Sağlama	0-5 yıl	45	202,12	3	2,562	0,464
	6-10 yıl	96	191,35			
	11-20 yıl	133	176,47			
	21+ yıl	94	180,43			
	Toplam	368				
Amaçları İletme	0-5 yıl	45	193,62	3	0,506	0,918
	6-10 yıl	96	186,33			
	11-20 yıl	133	181,44			
	21+ yıl	94	182,59			
	Toplam	368				
Teşvikleri Sağlama	0-5 yıl	45	169,71	3	1,390	0,708
	6-10 yıl	96	191,69			
	11-20 yıl	133	185,88			
	21+ yıl	94	182,29			
	Toplam	368				
Destek Sağlama	0-5 yıl	45	193,48	3	1,004	0,800
	6-10 yıl	96	188,54			
	11-20 yıl	133	177,83			
	21+ yıl	94	185,51			
	Toplam	368				
Öğretimi Denetleme	0-5 yıl	45	178,26	3	2,496	0,476
	6-10 yıl	96	190,41			
	11-20 yıl	133	174,88			
	21+ yıl	94	195,07			
	Toplam	368				
Genel Toplam	0-5 yıl	45	184,48	3	0,646	0,886
	6-10 yıl	96	188,17			
	11-20 yıl	133	178,82			
	21+ yıl	94	188,79			
	Toplam	368				

Tablo 10'a göre okul müdürlerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel farklılığı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Buna göre Mesleki Gelişimi Teşvik alt boyutu öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =1,621, p=0,655; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama 21+ yıl kıdemi olan öğretmenlerde (Sıra ort: 194,83) iken en düşük ortalama 0-5 yıl arası mesleki kıdemi olan (Sıra ort: 173,84) öğretmenlerdedir.

İkinci alt boyut olan Kaynakları Sağlama, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =2,562, p=0,464; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerde (Sıra ort: 202,12) iken en düşük ortalama 11-20 yıl arası mesleki kıdemi olan (Sıra ort: 176,47) öğretmenlerdedir. Üçüncü alt boyut olan Amaçları İletme, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =0,506, p=0,918; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerde (Sıra ort: 193,62) iken en düşük ortalama 11-20 yıl arası mesleki kıdemi olan (Sıra ort: 181,44) öğretmenlerdedir.

Dördüncü alt boyut olan Teşvikleri Sağlama, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =1,390, p=0,708; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerde (Sıra ort: 191,69) iken en düşük ortalama 0-5 yıl arası mesleki kıdemi olan (Sıra ort: 169,71) öğretmenlerdedir. Beşinci alt boyut olan Destek Sağlama, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =1,004, p=0,800; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerde (Sıra ort: 193,48) iken en düşük ortalama 11-20 yıl arası mesleki kıdemi olan (Sıra ort: 177,83) öğretmenlerdedir.

Altıncı alt boyut olan Öğretimi Denetleme, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =2,496, p=0,476; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama 21+ yıl kıdemi olan öğretmenlerde (Sıra ort: 195,07) iken en düşük ortalama 11-20 yıl arası mesleki kıdemi olan (Sıra ort: 174,88) öğretmenlerdedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeğinin genel toplamı ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [χ^2 (sd=3, n=368) =0,646, p=0,886; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama 21+ yıl kıdemi olan öğretmenlerde (Sıra ort: 188,79) iken en düşük ortalama 11-20 yıl arası mesleki kıdemi olan (Sıra ort: 178,82) öğretmenlerdedir.

Tablo 11’de okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi yönünden farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis testine yer verilmiştir.

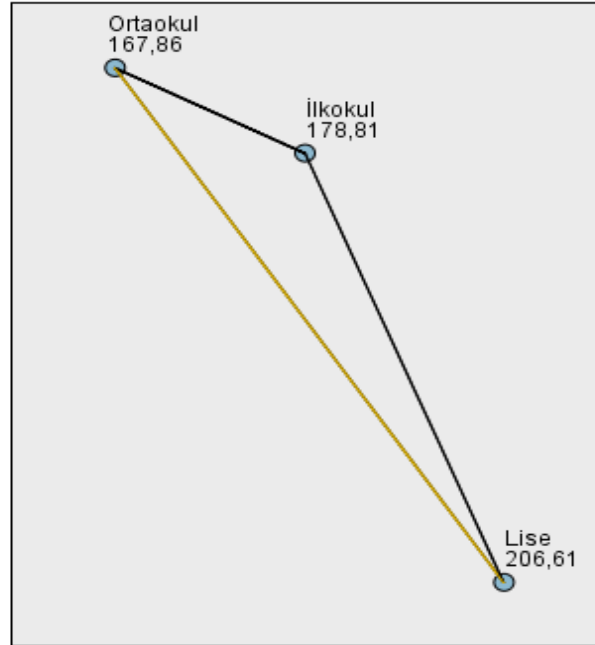
Tablo 11. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi

Alt Boyut	Okul Kademesi	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Mesleki Gelişimi Teşvik	İlkokul	124	178,81	2	8,703	0,013*
	Ortaokul	121	167,86			
	Lise	123	206,61			
	Toplam	368				
Kaynakları Sağlama	İlkokul	124	165,79	2	8,311	0,016*
	Ortaokul	121	183,34			
	Lise	123	204,51			
	Toplam	368				
Amaçları İletme	İlkokul	124	174,03	2	3,118	0,210
	Ortaokul	121	182,10			
	Lise	123	197,42			
	Toplam	368				
Teşvikleri Sağlama	İlkokul	124	174,74	2	3,566	0,168
	Ortaokul	121	179,89			
	Lise	123	198,87			
	Toplam	368				
Destek Sağlama	İlkokul	124	172,69	2	3,119	0,210
	Ortaokul	121	184,47			
	Lise	123	196,43			
	Toplam	368				
Öğretimi Denetleme	İlkokul	124	180,94	2	0,346	0,841
	Ortaokul	121	188,81			
	Lise	123	183,85			
	Toplam	368				
Genel Toplam	İlkokul	124	173,69	2	4,281	0,118
	Ortaokul	121	179,47			
	Lise	123	200,35			
	Toplam	368				

Tablo 11'e göre okul müdürlerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel farklılığı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Buna göre Mesleki Gelişimi Teşvik alt boyutu öğretmenlerin çalıştıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =8,703, p=0,013; p<0,05]. Anlamlı çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek içinse öncelikle Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve ardından düzeltilmiş p değerleri üzerinden grup farklılıkları belirlenmiştir. Şekil 1'de ve Tablo 12'de gruplar arası farklılık görülebilir:

Şekil 1. Mesleki Gelişimi Teşvik Alt Boyutu İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Arasındaki İstatistiksel Farkın Kaynağı

Pairwise Comparisons of çalıştığınız okul kültürü



Tablo 12. Mesleki Gelişimi Teşvik Alt Boyutu İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi İkili Karşılaştırmaları

Grup1-Grup2	Test İstatistik	Standart Hata	Std. Test İstatistik	p	Düzeltilmiş p
Ortaokul-İlkokul	10,955	13,536	0,809	0,418	1,000
Ortaokul-Lise	-38,754	13,564	-2,857	0,004	0,013*
İlkokul lise	-27,799	13,481	-2,062	0,039	0,118

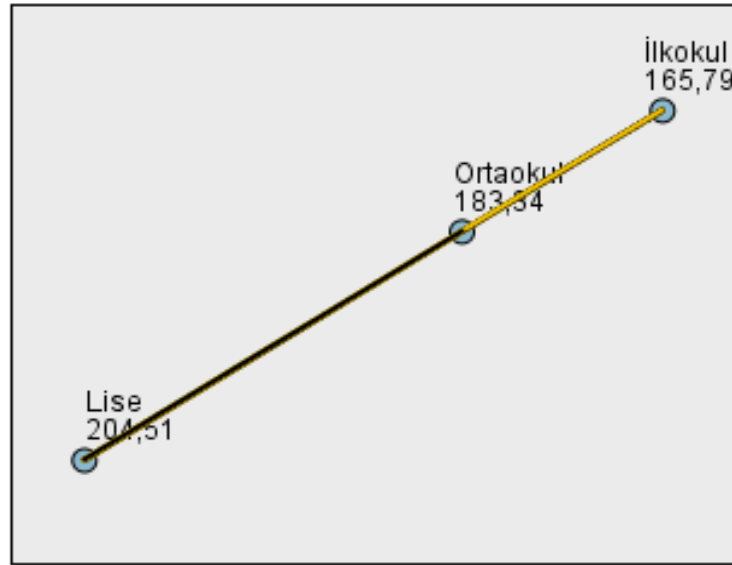
Şekil 1’de Bonferroni düzeltmesi sonrası oluşan düzeltilmiş p değerine (Adjusted Sigma) göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışının *mesleki gelişimi teşvik alt boyutu* ortaokul kademesi ile lise kademesi arasında anlamlı fark vardır ve anlamlı fark, lise kademesinde çalışan öğretmenler lehinedir.

İkinci alt boyut olan Kaynakları Sağlama, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =8,311, p=0,016; p<0,05]. Anlamlı çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek içinse öncelikle Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve ardından düzeltilmiş p değerleri

üzerinden grup farklılıkları belirlenmiştir. Şekil 2’de ve Tablo 13’de gruplar arası farklılık görülebilir:

Şekil 2. Kaynakları Sağlama Alt Boyutu İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Arasındaki İstatistiksel Farkın Kaynağı

Pairwise Comparisons of çalıştığınız okul kültürü



Tablo 13. Kaynakları Sağlama Alt Boyutu İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi İkili Karşılaştırmaları

Grup1-Grup2	Test İstatistik	Standart Hata	Std. Test İstatistik	p	Düzeltilmiş p
İlkokul-Ortaokul	-17,553	13,505	-1,300	0,194	0,581
İlkokul-Lise	-38,722	13,449	-2,879	0,04	0,012
Ortaokul-Lise	-21,169	13,532	-1,564	0,118	0,353

Şekil 2’de Bonferroni düzeltmesi sonrası oluşan düzeltilmiş p değerine (AdjustedSigma) göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışının *kaynakları sağlama alt boyutu* ilkökul kademesi ile lise kademesi arasında anlamlı fark vardır ve anlamlı fark, lise kademesinde çalışan öğretmenler lehinedir.

Tablo 11’e göre üçüncü alt boyut olan Amaçları İletme, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =3,118, p=0,210; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek değer lise

kademesinde çalışan öğretmenlerde (Sıra Ort: 197,42) iken en düşük değer ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerdedir (Sıra ort: 174,03).

Dördüncü alt boyut olan Teşvikleri Sağlama, öğretmenlerin mesleki çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =3,566, p=0,168; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek değer lise kademesinde çalışan öğretmenlerde (Sıra Ort: 198,87) iken en düşük değer ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerdedir (Sıra ort: 174,74).

Tablo 11'e göre beşinci alt boyut olan Destek Sağlama, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =3,119, p=0,210; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek değer lise kademesinde çalışan öğretmenlerde (Sıra Ort: 196,43) iken en düşük değer ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerdedir (Sıra ort: 172,69).

Altıncı alt boyut olan Öğretimi Denetleme, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =0,346, p=0,841; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek değer ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerde (Sıra Ort: 188,81) iken en düşük değer ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerdedir (Sıra ort: 180,94).

Okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeğinin genel toplamı ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [χ^2 (sd=3, n=368) =4,281, p=0,118; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek değer lise kademesinde çalışan öğretmenlerde (Sıra Ort: 200,35) iken en düşük değer ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerdedir (Sıra ort: 173,69).

Tablo 14'te okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi yönünden farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis testine yer verilmiştir.

Tablo 14. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi

Alt Boyut	Mezuniyet	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Mesleki Gelişimi Teşvik	Ön Lisans	18	149,28	2	3,306	0,191
	Lisans	290	183,47			
	Lisansüstü	60	200,03			
	Toplam	368				
Kaynakları Sağlama	Ön Lisans	18	149,61	2	2,063	0,357
	Lisans	290	186,28			
	Lisansüstü	60	186,38			
	Toplam	368				
Amaçları İletme	Ön Lisans	18	134,58	2	4,741	0,093
	Lisans	290	185,21			
	Lisansüstü	60	196,03			
	Toplam	368				
Teşvikleri Sağlama	Ön Lisans	18	136,44	2	3,916	0,141
	Lisans	290	186,95			
	Lisansüstü	60	187,07			
	Toplam	368				
Destek Sağlama	Ön Lisans	18	135,03	2	4,266	0,118
	Lisans	290	186,17			
	Lisansüstü	60	191,29			
	Toplam	368				
Öğretimi Denetleme	Ön Lisans	18	160,06	2	1,661	0,436
	Lisans	290	183,68			
	Lisansüstü	60	195,78			
	Toplam	368				
Genel Toplam	Ön Lisans	18	141,19	2	3,481	0,175
	Lisans	290	185,21			
	Lisansüstü	60	194,05			
	Toplam	368				

Tablo 14'e göre okul müdürlerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin mezuniyet durumları arasında istatistiksel farklılığı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Buna göre Mesleki Gelişimi Teşvik alt boyutu öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =3,306, p=0,191; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama lisansüstü mezunu (Sıra Ort: 200,03) öğretmenlerde iken en düşük ortalama ön lisans mezunu (Sıra ort: 149,28) öğretmenlerdedir.

İkinci alt boyut olan Kaynakları Sağlama öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =2,063, p=0,357; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama lisansüstü mezunu (Sıra Ort: 186,38) öğretmenlerde iken en düşük ortalama ön lisans mezunu (Sıra ort: 149,61)

öğretmenlerdedir. Üçüncü alt boyut olan Amaçları İletme öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =4,741, p=0,093; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama lisansüstü mezunu (Sıra Ort: 196,03) öğretmenlerde iken en düşük ortalama ön lisans mezunu (Sıra ort: 134,58) öğretmenlerdedir.

Dördüncü alt boyut olan Teşvikleri Sağlama öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =3,916, p=0,141; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama lisansüstü mezunu (Sıra Ort: 187,07) öğretmenlerde iken en düşük ortalama ön lisans mezunu (Sıra ort: 136,44) öğretmenlerdedir. Beşinci alt boyut olan Destek Sağlama öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =4,266, p=0,118; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama lisansüstü mezunu (Sıra Ort: 191,29) öğretmenlerde iken en düşük ortalama ön lisans mezunu (Sıra ort: 135,03) öğretmenlerdedir.

Son alt boyut olan Öğretimi Denetleme öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =1,661, p=0,436; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama lisansüstü mezunu (Sıra Ort: 195,78) öğretmenlerde iken en düşük ortalama ön lisans mezunu (Sıra ort: 160,06) öğretmenlerdedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeğinin geneline bakıldığında öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =3,481, p=0,175; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama lisansüstü mezunu (Sıra Ort: 194,05) öğretmenlerde iken en düşük ortalama ön lisans mezunu (Sıra ort: 141,19) öğretmenlerdedir.

Tablo 15'te okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin branşları yönünden farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis testine yer verilmiştir.

Tablo 15. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Branşları Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi

Alt Boyut	Mezuniyet	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Mesleki Gelişimi Teşvik	Sınıf Öğretmenliği	115	178,26	5	5,515	0,356
	Sayısal Dersler	68	171,71			
	Sözel Dersler	71	177,00			
	Yetenek Dersleri	44	197,22			
	Din Kültürü	31	209,42			
	Yabancı Dil	39	204,71			
	Toplam	368				
Kaynakları Sağlama	Sınıf Öğretmenliği	115	167,25	5	10,558	0,061
	Sayısal Dersler	68	185,67			
	Sözel Dersler	71	173,06			
	Yetenek Dersleri	44	197,02			
	Din Kültürü	31	218,10			
	Yabancı Dil	39	213,33			
	Toplam	368				
Amaçları İletme	Sınıf Öğretmenliği	115	173,50	5	8,393	0,136
	Sayısal Dersler	68	173,61			
	Sözel Dersler	71	176,75			
	Yetenek Dersleri	44	198,67			
	Din Kültürü	31	202,26			
	Yabancı Dil	39	219,92			
	Toplam	368				
Teşvikleri Sağlama	Sınıf Öğretmenliği	115	176,50	5	8,362	0,137
	Sayısal Dersler	68	172,04			
	Sözel Dersler	71	171,81			
	Yetenek Dersleri	44	212,51			
	Din Kültürü	31	205,08			
	Yabancı Dil	39	204,96			
	Toplam	368				
Destek Sağlama	Sınıf Öğretmenliği	115	172,64	5	7,849	0,165
	Sayısal Dersler	68	177,44			
	Sözel Dersler	71	176,56			
	Yetenek Dersleri	44	192,81			
	Din Kültürü	31	217,87			
	Yabancı Dil	39	210,33			
	Toplam	368				
Öğretimi Denetleme	Sınıf Öğretmenliği	115	182,09	5	4,848	0,435
	Sayısal Dersler	68	181,62			
	Sözel Dersler	71	171,01			
	Yetenek Dersleri	44	182,05			
	Din Kültürü	31	216,89			
	Yabancı Dil	39	198,21			
	Toplam	368				
Genel Toplam	Sınıf Öğretmenliği	115	173,90	5	8,868	0,114
	Sayısal Dersler	68	175,67			
	Sözel Dersler	71	172,62			
	Yetenek Dersleri	44	196,14			
	Din Kültürü	31	215,74			
	Yabancı Dil	39	214,82			
	Toplam	368				

Tablo 15'e göre okul müdürlerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel farklılığı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Buna göre Mesleki Gelişimi Teşvik alt boyutu öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =5,515, p=0,356; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama din kültürü öğretmenlerinde (Sıra Ort: 209,42) iken en düşük ortalama sayısal derslerin öğretmenlerindedir (Sıra ort: 177,00). İkinci alt boyut olan Kaynakları Sağlama öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =10,558, p=0,061; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama din kültürü öğretmenlerinde (Sıra Ort: 218,10) iken en düşük ortalama sınıf öğretmenlerindedir (Sıra ort: 167,25). Üçüncü alt boyut olan Amaçları İletme öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =8,393, p=0,136; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama din kültürü öğretmenlerinde (Sıra Ort: 202,26) iken en düşük ortalama sınıf öğretmenlerindedir (Sıra ort: 173,50).

Dördüncü alt boyut olan Teşvikleri Sağlama öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =8,362, p=0,137; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama yetenek dersleri öğretmenlerinde (Sıra Ort: 212,51) iken en düşük ortalama sözel derslerin öğretmenlerindedir (Sıra ort: 171,81). Beşinci alt boyut olan Destek Sağlama öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =7,849, p=0,165; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama din kültürü öğretmenlerinde (Sıra Ort: 217,87) iken en düşük ortalama sınıf öğretmenlerindedir (Sıra ort: 172,64).

Son alt boyut olan Öğretimi Denetleme öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =4,848, p=0,064351; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama din kültürü öğretmenlerinde (Sıra Ort: 216,89) iken en düşük ortalama sözel derslerin öğretmenlerindedir (Sıra ort: 171,01). Okul müdürlerinin öğretim liderliğinin genel toplamı öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =8,868, p=0,114; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama din kültürü öğretmenlerinde (Sıra Ort: 215,74) iken en düşük ortalama sınıf öğretmenlerindedir (Sıra ort: 173,90).

4.1.3. Okul müdürlerinin ders denetim davranış düzeyine yönelik bulgular

Tablo 16’da okul müdürlerinin denetim ölçeği ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 16. Okul Müdürlerinin Denetim Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Planlama	368	3,75	0,82
Sınıf Yönetimi ve İletişim	368	3,76	0,82
Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme	368	3,94	0,81
Ölçeğin Genel Ortalaması	368	3,84	0,75

Tablo 16’ya bakıldığında okul müdürlerinin ders denetim ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Planlama alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,75$; $SS= 0,82$; Sınıf Yönetimi ve İletişim alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,76$; $SS= 0,82$ olarak hesaplanmıştır. Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,94$; $SS= 0,81$ şeklinde hesaplanmıştır. Okul Müdürlerinin Ders Denetimi ölçeğinin genel ortalamasına bakıldığı zaman $\bar{X}= 3,84$; $SS= 0,75$ olarak hesaplandığı ve okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar içerisinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan alt boyut Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme iken en düşük aritmetik ortalamaya sahip alt boyut Planlama şeklinde hesap edilmiştir.

4.1.4. Okul müdürlerinin ders denetim davranışları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiye ait bulgular

Tablo 17’de okul müdürlerinin ders denetimleri ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki istatistiksel farklılığa yer verilmiştir.

Tablo 17. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Ölçeğinin Öğretmenlerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Planlama	Kadın	206	179,27	36929,00	15608,00	0,285
	Erkek	162	191,15	30967,00		
	Toplam	368				
Sınıf Yönetimi ve İletişim	Kadın	206	178,07	36681,50	15360,50	0,190
	Erkek	162	192,68	31214,50		
	Toplam	368				
Sınıf İçi Etk. ve Öğrenciyi Yönlendirme	Kadın	206	181,83	37456,00	16135,00	0,586
	Erkek	162	187,90	30440,00		
	Toplam	368				
Genel Toplam	Kadın	206	179,55	36987,00	15666,00	0,314
	Erkek	162	190,50	30909,00		
	Toplam	368				

Tablo 17’de yer alan analiz sonuçlarına göre *planlama* alt boyutu öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel anlamlı bir fark göstermemektedir ($U=15608,00$; $p=0,285$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin (Sıra ort.: 191,15) kadın öğretmenlerden (Sıra ort.: 179,27) daha yüksek ortalamalarının olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla, anlamlı farklılık olmamakla beraber erkek öğretmen görüşlerinin kadın öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim ölçeğinin planlama boyutunda daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Sınıf Yönetimi ve İletişim alt boyutu öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel anlamlı bir fark göstermemektedir ($U=15360,00$; $p=0,190$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin (Sıra ort.: 192,68) kadın öğretmenlerden (Sıra ort.: 178,07) daha yüksek ortalamalarının olduğu görülmektedir. Başka anlatımla, anlamlı farklılık olmamakla beraber erkek öğretmen görüşlerinin kadın öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim ölçeğinin sınıf yönetimi ve iletişim boyutunda daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme alt boyutu öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel anlamlı bir fark göstermemektedir ($U=16135,00$; $p=0,586$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin (Sıra ort.: 187,90) kadın öğretmenlerden (Sıra ort.: 181,83) daha yüksek ortalamalarının olduğu

görülmektedir. Farklı ifadeyle, anlamlı farklılık olmamakla beraber erkek öğretmen görüşlerinin kadın öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim ölçeğinin Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme boyutunda daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Ölçeğinin geneline bakıldığı zaman öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=15666,00$; $p=0,314$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin (Sıra ort.: 190,80) kadın öğretmenlerden (Sıra ort.: 179,55) daha yüksek ortalamalarının olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla, anlamlı farklılık olmamakla beraber erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin genel algısı kadın öğretmenlerden yüksektir.

Tablo 18’de okul müdürlerinin ders denetimlerinin öğretmenlerin mesleki kıdemleri yönünden farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis testine yer verilmiştir.

Tablo 18. Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Planlama	0-5 yıl	45	184,58	3	7,740	0,052
	6-10 yıl	96	172,02			
	11-20 yıl	133	175,48			
	21+ yıl	94	209,96			
	Toplam	368				
Sınıf Yönetimi ve İletişim	0-5 yıl	45	172,80	3	4,335	0,228
	6-10 yıl	96	180,68			
	11-20 yıl	133	177,59			
	21+ yıl	94	203,78			
	Toplam	368				
Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme	0-5 yıl	45	188,14	3	2,528	0,470
	6-10 yıl	96	191,05			
	11-20 yıl	133	172,91			
	21+ yıl	94	192,47			
	Toplam	368				
Genel Toplam	0-5 yıl	45	176,20	3	4,407	0,221
	6-10 yıl	96	184,20			
	11-20 yıl	133	174,30			
	21+ yıl	94	203,21			
	Toplam	368				

Tablo 18’e göre okul müdürlerinin ders denetimleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel farklılığı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

görülmektedir. Buna göre *Planlama* alt boyutu öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =7,740, p=0,052; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama 21+ yıl kıdemi olan öğretmenlerde (Sıra ort: 209,96) iken en düşük ortalama 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan (Sıra ort: 172,02) öğretmenlerdedir.

İkinci alt boyut olan *Sınıf Yönetimi ve İletişim* öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =4,335, p=0,228; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama 21+ yıl kıdemi olan öğretmenlerde (Sıra ort: 203,78) iken en düşük ortalama 0-5 yıl arası mesleki kıdemi olan (Sıra ort: 172,80) öğretmenlerdedir.

Üçüncü alt boyut olan *Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme* öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =2,528, p=0,470; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama 21+ yıl kıdemi olan öğretmenlerde (Sıra ort: 192,47) iken en düşük ortalama 0-5 yıl arası mesleki kıdemi olan (Sıra ort: 188,14) öğretmenlerdedir.

Okul müdürlerinin ders denetimlerinin genel ortalama puanı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =4,407, p=0,221; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama 21+ yıl kıdemi olan öğretmenlerde (Sıra ort: 203,21) iken en düşük ortalama 11-20 yıl arası mesleki kıdemi olan (Sıra ort: 174,3014) öğretmenlerdedir.

Tablo 19'da okul müdürlerinin ders denetimlerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi yönünden farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis testine yer verilmiştir.

Tablo 19. Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi

Alt Boyut	Okul Kademesi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Planlama	İlkokul	124	192,48	2	2,889	0,235
	Ortaokul	121	171,19			
	Lise	123	189,54			
	Toplam	368				
Sınıf Yönetimi ve İletişim	İlkokul	124	193,53	2	4,221	0,121
	Ortaokul	121	168,31			
	Lise	123	191,32			
	Toplam	368				
Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme	İlkokul	124	181,69	2	0,870	0,647
	Ortaokul	121	180,03			
	Lise	123	191,73			
	Toplam	368				
Genel Toplam	İlkokul	124	187,15	2	2,768	0,251
	Ortaokul	121	171,98			
	Lise	123	194,15			
	Toplam	368				

Tablo 19'a göre okul müdürlerinin ders denetimleri ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel farklılığı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir.

Buna göre *Planlama* alt boyutu öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =2,889, p=0,235; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerde (Sıra ort: 192,48) iken en düşük ortalama ortaokul kademesinde çalışan (Sıra ort: 171,19) öğretmenlerdedir.

İkinci alt boyut olan *Sınıf Yönetimi ve İletişim* öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =4,221, p=0,121; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerde (Sıra ort: 193,53) iken en düşük ortalama ortaokul kademesinde çalışan (Sıra ort: 168,31) öğretmenlerdedir.

Üçüncü alt boyut olan *Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme* öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =0,870, p=0,647; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek

ortalama ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerde (Sıra ort: 191,73) iken en düşük ortalama ortaokul kademesinde çalışan (Sıra ort: 180,03) öğretmenlerdedir.

Okul müdürlerinin ders denetimlerinin genel ortalama puanı öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =2,768, p=0,251; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama lise kademesinde çalışan öğretmenlerde (Sıra ort: 194,15) iken en düşük ortalama ortaokul kademesinde görev yapan (Sıra ort: 171,98) öğretmenlerdedir.

Tablo 20’de okul müdürlerinin ders denetimlerinin öğretmenlerin mezuniyet durumları yönünden farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis testine yer verilmiştir.

Tablo 20. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi

Alt Boyut	Mezuniyet	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Planlama	Ön Lisans	18	183,58	2	0,095	0,954
	Lisans	290	183,76			
	Lisansüstü	60	188,35			
	Toplam	368				
Sınıf Yönetimi ve İletişim	Ön Lisans	18	181,00	2	0,486	0,784
	Lisans	290	186,44			
	Lisansüstü	60	176,17			
	Toplam	368				
Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme	Ön Lisans	18	155,64	2	1,807	0,405
	Lisans	290	184,33			
	Lisansüstü	60	193,99			
	Toplam	368				
Genel Toplam	Ön Lisans	18	170,17	2	0,492	0,782
	Lisans	290	184,24			
	Lisansüstü	60	190,04			
	Toplam	368				

Tablo 20’ye göre okul müdürlerinin ders denetimleri ile öğretmenlerin mezuniyet durumları arasında istatistiksel farklılığı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Buna göre Planlama alt boyutu öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =0,095, p=0,954; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama lisansüstü mezunu (Sıra Ort: 188,35) öğretmenlerde iken en düşük ortalama ön lisans mezunu (Sıra ort: 183,58) öğretmenlerdedir.

İkinci alt boyut olan *Sınıf Yönetimi ve İletişim* öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =0,486, p=0,784; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama lisans mezunu (Sıra Ort: 186,44) öğretmenlerde iken en düşük ortalama lisansüstü mezunu (Sıra ort: 176,17) öğretmenlerdedir.

Üçüncü alt boyut olan *Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme* öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =1,807, p=0,405; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama lisansüstü mezunu (Sıra Ort: 193,99) öğretmenlerde iken en düşük ortalama ön lisans mezunu (Sıra ort: 155,64) öğretmenlerdedir.

Okul müdürlerinin ders denetimlerinin genel ortalama puanı öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =0,492, p=0,782; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama lisansüstü mezunu öğretmenlerde (Sıra ort: 190,04) iken en düşük ortalama ön lisans mezunu (Sıra ort: 170,17) öğretmenlerdedir.

Tablo 21'e okul müdürlerinin ders denetim davranışlarının öğretmenlerin branşları yönünden farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis testine yer verilmiştir.

Tablo 21. Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerinin Öğretmenlerin Branşları Yönünden Farklılaşmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi

Alt Boyut	Mezuniyet	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Planlama	Sınıf Öğretmenliği	115	188,63	5	6,209	0,286
	Sayısal Dersler	68	164,77			
	Sözel Dersler	71	171,98			
	Yetenek Dersleri	44	196,81			
	Din Kültürü	31	208,24			
	Yabancı Dil	39	196,74			
	Toplam	368				
Sınıf Yönetimi ve İletişim	Sınıf Öğretmenliği	115	192,13	5	3,827	0,575
	Sayısal Dersler	68	169,07			
	Sözel Dersler	71	173,28			
	Yetenek Dersleri	44	187,07			
	Din Kültürü	31	193,53			
	Yabancı Dil	39	199,26			
	Toplam	368				
Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme	Sınıf Öğretmenliği	115	180,53	5	2,106	0,834
	Sayısal Dersler	68	180,10			
	Sözel Dersler	71	184,79			
	Yetenek Dersleri	44	176,35			
	Din Kültürü	31	196,71			
	Yabancı Dil	39	202,83			
	Toplam	368				
Genel Toplam	Sınıf Öğretmenliği	115	184,84	5	3,113	0,683
	Sayısal Dersler	68	172,09			
	Sözel Dersler	71	177,75			
	Yetenek Dersleri	44	185,86			
	Din Kültürü	31	201,77			
	Yabancı Dil	39	202,15			
	Toplam	368				

Tablo 21'e göre okul müdürlerinin ders denetimleri ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel farklılığı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Buna göre *Planlama* alt boyutu öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =6,209, p=0,286; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama din kültürü öğretmenlerinde (Sıra Ort: 208,24) iken en düşük ortalama sayısal derslerin öğretmenlerindedir (Sıra ort: 164,77).

Sınıf Yönetimi ve İletişim alt boyutu öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =3,827, p=0,575; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama yabancı dil öğretmenlerinde (Sıra Ort: 199,26) iken en düşük ortalama sayısal derslerin öğretmenlerindedir (Sıra ort: 169,07).

Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme alt boyutu öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=2, n=368) =2,106, p=0,834; p>0,05]. Sıra Ortalamalarına göre en yüksek ortalama yabancı dil öğretmenlerinde (Sıra Ort: 202,83) iken en düşük ortalama yetenek dersleri öğretmenlerindedir (Sıra ort: 176,35).

Okul müdürlerinin ders denetimlerinin genel ortalama puanı öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [χ^2 (sd=3, n=368) =3,313, p=0,683; p>0,05]. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalama yabancı dil öğretmenlerinde (Sıra ort: 202,15) iken en düşük ortalama sayısal derslerin öğretmenlerinde (Sıra ort: 172,09) öğretmenlerdedir.

4.1.5. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetim davranışları arasındaki ilişkiye ait bulgular

Tablo 22’de okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetim davranışlarının öğretmen algılarına göre ilişkisini gösteren Spearman-RHO korelasyonu analizi testine yer verilmiştir.

Tablo 22. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Ders Denetim Davranışlarının Öğretmen Algılarına Göre İlişkisini Gösteren Spearman-RHO Korelasyonu Analizi

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Spearman's rho	Mesleki Gelişimi	r	1,000	,699**	,700**	,674**	,668**	,679**	,571**	,503**	,539**	,854**	,585**
	Teşvik	p	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
	Kaynakları	r		1,000	,700**	,735**	,745**	,581**	,496**	,458**	,514**	,851**	,540**
	Sağlama	p		.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N		368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
	Amaçları	r			1,000	,726**	,810**	,674**	,573**	,519**	,554**	,876**	,598**
	İletme	p			.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N			368	368	368	368	368	368	368	368	368
	Teşvikleri	r				1,000	,744**	,650**	,539**	,507**	,487**	,873**	,550**
	Sağlama	p				.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N				368	368	368	368	368	368	368	368
Destek	r					1,000	,686**	,597**	,540**	,539**	,884**	,597**	
Sağlama	p					.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N					368	368	368	368	368	368	368	
Öğretimi	r						1,000	,612**	,549**	,554**	,824**	,615**	
Denetleme	p						.	,000	,000	,000	,000	,000	
	N						368	368	368	368	368	368	
Planlama	r							1,000	,790**	,670**	,656**	,847**	
	p							.	,000	,000	,000	,000	
	N							368	368	368	368	368	
Sınıf Yönetimi ve	r								1,000	,707**	,598**	,904**	
İletişim	p								.	,000	,000	,000	
	N								368	368	368	368	
Sınıf İçi Etkinlikler	r									1,000	,615**	,916**	
ve Öğrenciyi	p									.	,000	,000	
Yönlendirme	N									368	368	368	
Öğretim Liderliği	r										1,000	,674**	
(Genel)	p										.	,000	
	N										368	368	
Ders Denetimi	r											1,000	
(Genel)	p											.	
	N											368	

*p<0,05; **p<0,01; r= Korelasyon Katsayısı; n= Örneklem; p= Sigma değeri

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetim davranışları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman Brown sıra farkları korelasyon analizi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeğinin ilk alt boyutu olan mesleki gelişimi teşvik ile ders denetimlerinin alt boyutları arasında planlama [$r = 0,57$, $p < 0,01$] arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Benzer şekilde mesleki gelişimi teşvik ile sınıf yönetimi ve iletişim [$r = 0,50$, $p < 0,01$], sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme [$r = 0,54$, $p < 0,01$] arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Farklı bir ifade ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mesleki gelişimi teşvikleri arttıkça ders denetimine ait olan planlama, sınıf yönetimi ve iletişim, sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme puanlarında da anlamlı artışlar söz konusudur.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeğinin ikinci alt boyutu olan mesleki kaynakları sağlama ile ders denetimlerinin alt boyutları arasında planlama [$r = 0,50$, $p < 0,01$] arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Benzer şekilde mesleki gelişimi teşvik ile sınıf yönetimi ve iletişim [$r = 0,46$, $p < 0,01$], sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme [$r = 0,51$, $p < 0,01$] arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Farklı bir ifade ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kaynakları sağlama düzeyi arttıkça ders denetimine ait olan planlama, sınıf yönetimi ve iletişim, sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme puanlarında da anlamlı artışlar söz konusudur.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan amaçları iletme ile ders denetimlerinin alt boyutları arasında planlama [$r = 0,57$, $p < 0,01$] arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Benzer şekilde mesleki gelişimi teşvik ile sınıf yönetimi ve iletişim [$r = 0,52$, $p < 0,01$], sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme [$r = 0,55$, $p < 0,01$] arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Farklı bir ifade ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin amaçları açık şekilde ifade etmeleri arttıkça ders denetimine ait olan planlama, sınıf yönetimi ve iletişim, sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme puanlarında da anlamlı artışlar söz konusudur.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan teşvikleri sağlama ile ders denetimlerinin alt boyutları arasında planlama [$r = 0,54$, $p < 0.01$] arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Benzer şekilde mesleki gelişimi teşvik ile sınıf yönetimi ve iletişim [$r = 0,51$, $p < 0.01$], sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme [$r = 0,49$, $p < 0.01$] arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Başka anlatım ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin teşvikleri sağlama davranışları arttıkça ders denetimine ait olan planlama, sınıf yönetimi ve iletişim, sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme puanlarında da anlamlı artışlar söz konusudur.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeğinin beşinci alt boyutu olan destek sağlama ile ders denetimlerinin alt boyutları arasında planlama [$r = 0,60$, $p < 0.01$] arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Benzer şekilde mesleki gelişimi teşvik ile sınıf yönetimi ve iletişim [$r = 0,54$, $p < 0.01$], sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme [$r = 0,54$, $p < 0.01$] arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Başka bir ifade ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin destek sağlama düzeyleri arttıkça ders denetimine ait olan planlama, sınıf yönetimi ve iletişim, sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme puanlarında da anlamlı artışlar söz konusudur. Okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeğinin son alt boyutu olan öğretimi denetleme ile ders denetimlerinin alt boyutları arasında planlama [$r = 0,61$, $p < 0.01$] arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Benzer şekilde öğretimi denetleme ile sınıf yönetimi ve iletişim [$r = 0,55$, $p < 0.01$], sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme [$r = 0,55$, $p < 0.01$] arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifade ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları arttıkça ders denetimine ait olan planlama, sınıf yönetimi ve iletişim, sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme puanlarında da anlamlı artışlar söz konusudur.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği ölçeğinin genel toplamı ile ders denetimlerinin genel toplam puanı arasında [$r = 0,67$, $p < 0.01$] pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Farklı bir ifade ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları olumlu şekilde arttıkça ve iyileştikçe ders denetimlerine ilişkin öğretmen algıları da olumlu şekilde artmaktadır.

4.1.6. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ders denetim davranışlarını yordamasına ilişkin bulgular

Tablo 23'te öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ders denetim davranışlarını yordamasına ilişkin basit regresyon analizi testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışının Ders Denetim Davranışlarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
(Sabit)	.534	.200		2,671	.008
Ders Denetim	.825	.049	.658	16,731	.000
R= .658	R ² = .433				
F(1,366)= 279,913	p<.01				

Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ders denetim davranışlarını ne oranda yordadığına ilişkin yapılan basit regresyon testi sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ders denetim davranışlarını anlamlı şekilde yordamaktadır (R=.658; R²= .433; p<0.01). Farklı bir anlatımla okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ders denetim davranışlarının %43,3'ünü açıklamaktadır.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar, tartışmalar ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler bulunmaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Sonuçlar ve sonuçlara ilişkin tartışmalar toplam 6 alt problem başlığı altında sunulmuştur.

5.1.1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeylerine ilişkin sonuçlar

Öğretim liderliği ölçeğinden elde edilen toplam puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri öğretim liderliği rollerini; Küp (2011), Cengiz (2015) “çoğunlukla”, Çakıcı (2010), Önder (2010), Karatay (2011), Köse (2016) “çoğu zaman”, Kazak (2016) ve Özgün (2018) “yüksek” düzeyde yerine getirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca alanyazına bakıldığında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. İnandı ve Özkan (2006) öğretmen görüşlerine göre müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini saptamışlardır. Kurt (2013) ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranış düzeylerini “ara sıra”, Erdoğan (2017) öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerini “çok seyrek” olarak tespit etmişlerdir. Ayrıca Aydın (2017) ortaöğretim

müdürlerinin “orta” düzeyde öğretim liderliği davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada ayrıca öğretmenlerin öğretim liderliğinin tüm alt boyutlarına ilişkin algıları da “yüksek” düzeyde olduğu görülmekte ve bu boyutların ortalamalarına göre en yüksekte en düşüğe göre sıralaması “Destek Sağlama”, “Kaynak Sağlama”, “Amaçları İletme”, “Teşvikleri Sağlama”, “Mesleki Gelişimi Teşvik” ve “Öğretimi Denetleme” şeklindedir. Alanyazında bu araştırmanın bulgularına benzerlik gösteren araştırmalar mevcuttur. Uzlar (2018) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim okulu müdürleri öğretim liderliği rollerinin tüm alt boyutlarını “çoğunlukla” düzeyde yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmış ve bu alt boyutlar da sırasıyla “Olumlu Öğrenme İklimi Oluşturma”, “Okul Misyonunu ve Amaçlarını Belirleme” ve “Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme” şeklindedir. Küp (2011) ilköğretim okulu müdürleri öğretim liderliği rollerinin tüm alt boyutlarını “çoğunlukla” yerine getirdiklerini en yüksek düzeyde “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunun olduğu ve en düşük düzeyde de “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunun olduğu tespit edilmiştir. İnceler (2005) ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretim liderliği davranışlarına ilişkin araştırmasında mesleki gelişim boyutuna ilişkin öğretim liderliği davranışlarını “çoğu zaman” yerine getirdiklerini saptamıştır. Ayrıca bu araştırmadaki “Destek Sağlama, Mesleki Gelişimi Teşvik ve Öğretimi Denetleme” boyutlarındaki bulguların tersine Kaya (2008), Yüce (2010), Ezer (2014) ve Ebcim (2019) tarafından yapılan araştırmalarda okul müdürleri öğretim liderliğinin “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunu “ara sıra” yerine getirdikleri saptanmıştır. Sertkaya (2015) ortaöğretim okul müdürleri öğretim liderliğinin “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunu “bazen”; öğretmenlerin, müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarını Çelebi (2009) “ara sıra”, Şahin Yener (2017) “bazen” düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Görüldüğü gibi alanyazında, öğretmenleri, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemesine ilişkin algıları farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların; okul kademesinden, müdürün liderlik rolünü sergileme biçiminden, okul ikliminden

ve daha pek çok değişkenden etkilenmiş olabileceği söylenebilir. Hatta aynı okulda müdür ve öğretmenler sabit kalsa bile, zamanla ğretmen algılarının değişmesi söz konusu olabilir.

5.1.2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ğretim liderliği algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, alıştukları okul türü, eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

5.1.2.1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ğretim liderliği algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Öğretim liderliği leği alt boyutları puanlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle kadın ve erkek öğretmenlerin, görev yaptıkları okullardaki müdürlerine ait ğretim liderliği davranışları algıları aynıdır. Okul müdürlerinin ğretim liderliği rollerini sergilerken erkek ve kadın ğretmen ayrımı yapmadıkları, bu yüzden de araştırma sonucunun cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir. “ğretimi Denetleme” alt boyutunda kadın öğretmenlerin ğretim liderliği puan ortalamaları erkek öğretmenlerin ğretim liderliği puan ortalamalarından yüksek iken, diğer tüm alt boyutlarda bu durum erkek öğretmenler lehinedir.

Aksoy (2006), elik (2006), Toker (2007), Kaya (2008), Yüce (2010), Kp (2011), Kurt (2013), Ezer (2014), Köse (2016), Yener (2017), Ebcim (2019) ve Uzlar (2019) araştırmalarında okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Karatay (2011) “ğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ile “Düzenli ğretme-öğrenme çevresi ve İklimi Oluşturma” alt boyutlarında cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılığın olduğuna ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. zgn (2018) yaptığı araştırmada “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine istatistik olarak anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir.

5.1.2.2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Gökyer (2004), Toker (2007), Kaya (2008), Yüce (2010), Küp (2011), Kurt (2013), Köse (2016), Aydın (2017), Özgün (2018) ve Ebcim (2019) araştırmalarında okul müdürlerinin öğreti liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aksoy (2006) okul müdürlerinin, öğretim liderliğinin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutlarının mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaştığını ve tüm boyutlardaki roller hakkında kıdemi “11–20 yıl ve 20 yıl üzeri” olan öğretmenlerin kıdemi “10 yıl ve altı” olan öğretmenlere göre görüşleri daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karatay (2011) öğretim liderliğinin “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olduğunu ve kıdemi “21-25 yıl” olan öğretmenlerin, kıdemi “6-10 yıl” olan öğretmenlere göre bu boyutta daha olumlu düşündüklerini tespit etmiştir.

5.1.2.3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının çalıştıkları okul değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Öğretim liderliği ölçeğinin alt boyutları olan “Mesleki Gelişimi Teşvik” ve “Kaynakları Sağlama” puanlarında öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte iken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin “Mesleki Gelişimi Sağlama” alt boyutuna ilişkin algıları ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına oranla daha yüksektir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin “Kaynakları Sağlama” alt boyutuna ilişkin algıları ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına oranla daha yüksektir. Lise eğitiminin öğrencilerin ergenlik dönemine denk geldiği bilinmektedir. Bu dönemde genç hızlı bir değişim ve gelişim içerisindedir. Bilişsel anlamda toplumun gelenek ve kurallarına karşı bakış açısı değişmektedir. Kuralların değişmez olduğunu düşünen çocuğun tersine genç bunların değişik durumlara göre farklılık gösterebileceğini kavrar (Yavuzer, 2008: 267-268). Bu

dönemde öğretmenlerin öğrencilerle çatışma yaşamaması ve öğrencilere yeterince hitap edebilmeleri için okul müdürleri öğretmenleri daha çok mesleki gelişime teşvik etmiş olabilir. Ayrıca lise dönemi sonunda bazı öğrencilerin eğitim hayatının sonlanmasıyla birlikte çalışma hayatına dahil oldukları bilinmektedir. Bunun için öğrencilerin lise döneminde yeterli donanımları kazanmaları için gerekli kaynakların öğretmenlere sağlanması gerekir. Kaynaklar sağlama boyutu liselerde bu yüzden yüksek çıkmış olabilir.

Özgün (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğretim liderliği davranışları ölçeğinin tüm alt boyutlarında aldıkları puanlar ile çalışılan okul türü arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin tüm alt boyutlar konusunda olumlu davranış düzeyleri, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, lisede görev yapan öğretmenlerin “Öğretim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” alt boyutu konusundaki algı düzeyleri, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İnandı ve Özkan (2006) tarafından yapılan ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Düzenleme” ve “Öğrenci Gelişimini İzleme” alt boyutlarında çalışılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı olarak farklılaşan bu üç boyutta da ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin algıları ilköğretimde çalışan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Diğer taraftan Kurt (2013) tarafından yapılan araştırmada ise ilkokul ve ortaokul müdürlerin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarının mezuniyet durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mezuniyet durum değişkenine göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğretim liderliği algı puan ortalamaları önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin öğretim liderliği puan ortalamalarından tüm alt boyutlarda daha yüksek ve mezuniyet durum değişkenine göre lisans mezunu

öğretmenlerin öğretim liderliği algı puan ortalamaları önlisans mezunu öğretmenlerin öğretim liderliği puan ortalamalarından tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yüce (2010), Karatay (2011), Ezer (2014), Köse (2016), Aydın (2017) ve Özgün (2018) tarafından yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin mezuniyet durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sertkaya (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretim liderliğinin “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı”, “Öğretimsel Süreci ve Öğrencileri Değerlendirebilme” ve “Düzenli Bir Öğrenim-Öğretim Ortamı ve Atmosferi Oluşturma” alt boyutlarında mezuniyeti yüksek lisans olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık sonucuna ulaşılmıştır. Aksoy (2006) İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliğinin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili öğretmen algılarında öğretmenlerin mezun yet durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2.5. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin algıları branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Yani öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları ölçeğin tüm alt boyutlarının hiçbirinde branşa göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin branşının herhangi bir etkisinin olmadığı, farklı branştaki öğretmenlerin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Kaya (2008), Çakıcı (2010), Yılmaz (2010), Yüce (2010), Küp (2011), Kurt (2013), Erdoğan (2017), Ebcim (2019) ve Uzlar (2019) tarafından yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aksoy (2006) araştırmasında ise okul müdürlerinin “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” ve “Öğretmenlerin

Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” düzeylerinde branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir.

Böylece; araştırmanın ikinci alt boyutuna ilişkin sonuçların alanyazında yapılan bazı araştırmalar tarafından hem desteklendiği hem de desteklenmediği sonucuna ulaşılabilir.

5.1.3. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin ders denetim düzeylerine ilişkin sonuçlar

Ders denetimi ölçeğinden elde edilen toplam puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin görüşleri “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin ders denetimin tüm alt boyutlarına ilişkin görüşleri de “yüksek” düzeyde olduğu ve en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun “Sınıf İçi Etkinlikler ve Öğrenciyi Yönlendirme”, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise “Planlama” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle okul müdürlerinin ders denetimlerinde planlama, sınıf yönetimi ve iletişimi ile sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme boyutlarında “Ders Denetimleri Ölçeği”nde belirtilen maddeleri dikkate alarak denetledikleri söylenebilir.

Alanyazına bakıldığında bu sonuçla benzerlik gösteren birçok araştırma bulunmaktadır. Fırıncıoğlu ve Bige (2014) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin tüm boyutlarda “olumlu” düzeyde, en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip alt boyutlar ile de araştırmamızla yakın benzerlik göstermektedir. Alagöz (2016) araştırmasında öğretmenler okul müdürlerin ders denetimleri hakkında tüm alt boyutlarda “yüksek” düzeyde görüş bildirmiş ve bu alt boyutlar sırasıyla “Yönetim İlişkileri”, “Eğitim, Öğretim ve Değerlendirme Durumu”, “Dersliğin Eğitim Öğretime Hazırlık Durumu”, “Mesleki Gelişim” şeklindedir. Duykuloğlu (2016) da araştırmasında okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini tüm boyutlarda “çoğu zaman” düzeyde saptamış ve en yüksek düzeyde “Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlemlenmesi” boyutu ve en az düzeyde ise “Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlemlenmesi” boyutu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin ders

denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin Bayraktutan (2011) ‘‘iyi’’, Bulut (2018) ‘‘çok’’ ve Temiz (2018) ‘‘iyi’’ düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Diğer taraftan alanyazında araştırmamızın sonucundan farklı sonuçlar gösteren çalışmalar da vardır. Kartal (1997) yaptığı araştırmada planlama etkinliklerinin ‘‘orta’’ düzeyde denetlendiği, Özbaş (2002) tarafından yapılan araştırmada ise okul müdürleri tarafından ‘‘Plan, Program ve Öğretim Uygulamasının Denetimi’’ boyutlarının ‘‘orta’’ seviyede, ‘‘Sınıf İçi Etkinliklerde Yapılanların Denetimi’’ boyutunun ‘‘az’’ seviyede denetlendiği sonucuna ulaşmıştır. Kipici (2019) araştırmasında okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin ‘‘Sınıf İçi Etkinlik ve Öğrenciyi Yönlendirme’’ boyutunun ‘‘orta’’ düzeyde, ‘‘Sınıf Yönetimi ve İletişimi’’ ve ‘‘Planlama’’ boyutlarının ‘‘düşük’’ düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki rol ve yeterliklerini Öncel (2006) ‘‘düşük’’, Özmen ve Batmaz (2006), Altun (2014) ve Görgün Karakış (2019) ise ‘‘orta’’ düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

5.1.4.1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerin puan ortalaması kadın öğretmenlerin puan ortalamasından yüksektir.

Bayraktutan (2011), Alagöz (2016), Ergen ve Eşiyok (2017), Bulut (2018), Kurtar 2018, Temiz (2018) ve Kipici (2019) tarafından yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Fıncıoğulları Bige'nin (2014) de araştırmasında erkek öğretmenlerin puan ortalaması tüm boyutlarda kadın öğretmenlerin puan ortalamasından yüksek çıkmıştır. Bu yönüyle de araştırmamızla benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan Şahin (2005), Göktaş (2008) ve Görgün

Karakış (2019) araştırmalarında öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir.

5.1.4.2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim algılarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Ders denetim ölçeği alt boyutları puanlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Diğer taraftan tüm alt boyutlarda mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin puan ortalamaları diğer öğretmenlerden daha yüksektir. Şahin (2005), Öncel (2006), Bayraktutan (2011), Fıncıoğulları Bige (2014), Alagoz (2016), Ergen ve Eşiyok (2017), Kurtar (2018) ve Temiz (2018) tarafından yapılan araştırmalardaki bulgular da araştırmayı desteklemektedir. Duykuluoğlu (2016) araştırmasında “Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlemlenmesi” ve “Gözlem Sonrası” boyutlarının öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Görgün Karakış (2019) da tüm alt boyutlarda öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir.

5.1.4.3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim algılarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Okul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri tüm alt boyutlarda öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayrıca tüm alt boyutlarda ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin ortalaması en düşük çıkmıştır. Bulut (2018) araştırmasında öğretmen görüşlerinin çalışılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Alagoz (2016) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiş ve ortaokulda çalışan öğretmenler ilkokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerini ders denetimlerinde daha yeterli görmüşlerdir. Görgün Karakış (2019) ise araştırmasında “Öğretmeni Denetleme” ve “Eğitim-Öğretimi Denetleme” alt boyutlarında çalışılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu, “Fiziki Mekânları Denetleme” alt boyutunda ise anlamlı bir

farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. “Öğretmeni Denetleme” alt boyutunda ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin liselerde çalışan öğretmenlere göre; “Eğitim-Öğretimi Denetleme” alt boyutunda ise ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlere göre daha çok olumlu görüş belirtmişlerdir.

5.1.4.4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim algılarının eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin, müdürlerin ders denetimleri ile ilgili görüşleri mezuniyet durumlara göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin mezuniyet durumu ne olursa olsun müdürlerin ders denetimlerine ilişkin görüşleri benzer düzeydedir. Bayraktutan (2011), Fıncıoğlu ve Bige (2014), Ergen ve Eşiyok (2017), Bulut (2018) ve Kurtar (2018) tarafından yapılan araştırmalarda müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öncel (2006) araştırmasında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, okul müdürlerinin denetim rol ve yeterliliğini düşük düzeyde gördüklerini tespit etmiştir. Kurtar (2018) ise araştırmasında okul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili lisans mezunu öğretmenler yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerden daha olumlu görüş ifade ettiklerini saptamıştır.

5.1.4.5. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin branşlarına göre okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öncel (2006), Bayraktutan (2011), Duykuluoğlu (2016) ve Kipici (2019) tarafından yapılan araştırmalarda müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri, öğretmenlerin branşına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Ergen ve Eşiyok (2017), Bulut (2018), Temiz (2018) araştırmalarında müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri, öğretmenlerin branşına göre anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiş ve branş öğretmenlerinin algılarının sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğunu ifade etmiştir. Görgün Karakış

(2019) ise araştırmasında anlamlı farkın sınıf öğretmenleri lehine olduğunu saptamıştır.

Okul müdürlerinin ders denetimi esnasında öğretmenleri objektif değerlendirdikleri, bu yüzden de cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, mezuniyet durumu ve branş değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

5.1.5. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkiye ait sonuçlar

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle bu değerışkenlerin birbiri ile ilişkili olduğu biri artarken diğerinin de artacağı görölmektedir. Kısaca okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını ne kadar çok sergilerse ders denetimine ilişkin öğretmen algıları da o yönde artacaktır. Ayrıca her iki ölçeğin tüm alt boyutları da birbiri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Görece olarak en yüksek ilişki öğretim liderliğinin “Öğretimi Denetleme” alt boyutu ile ders denetiminin “Planlama” alt boyutu arasında iken, görece olarak en düşük ilişki öğretim liderliğinin “Kaynakları Sağlama” alt boyutu ile ders denetiminin “Sınıf Yönetimi ve İletişim” alt boyutu arasında bulunmuştur.

Bu araştırmanın sonucunu destekleyen alanyazında farklı araştırmalar da mevcuttur. Yılmaz (2009) araştırmasında okul müdürlerinin artık tüm dünyada birer öğretim lideri olarak kabul edildiğini ve öğretmenlerin performansını artırmak için yapılan ders denetimlerinde bu öğretim liderliği davranışlarını sergilemeleri gerektiğini belirtmiştir. Memduhoğlu ve Zengin (2012) tarafından yapılan araştırmada denetimlerin etkili olabilmesi için denetmenlerin öğretim liderliği rollerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Buran (2018) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin ders denetimlerinde rol model olma, öğretmenleri güdüleme, tecrübelerini aktarma, ortak bir vizyon oluşturma, öğrenen okul ve öğrenci öğrenmesine odaklanma gibi öğretim liderliği davranışlarını sergilemediklerini saptamıştır. Görgün Karakış (2019) ise araştırmasında okul

müdürleri ders denetimlerinde denetleme rollerini yeterince yerine getiremediklerini dolayısıyla kendilerinden beklenen öğretim liderliği davranışlarını tam olarak gerçekleştiremediklerini ifade etmiştir.

5.1.6. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ders denetim davranışlarını yordamasına ilişkin sonuçlar

Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ders denetim davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı sonucuna ulaşılmıştır. Deniz (2017) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları denetim davranışının anlamlı ve etkili bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırma sonucumuzla yakın benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırmada öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin mesleki gelişime teşvik davranışları ile öğretmenlerin planlama, sınıf yönetimi ve iletişimi, sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme davranışları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu düzey daha yüksek seviyeye çıkarılabilir. Bunun için okul müdürleri mesleki gelişimleri için öğretmenlere daha çok destek olmalı ve bu bağlamda okul müdürleri zümreler arası işbirliğine daha çok önem verebilir, öğretmenleri seminer, konferans ve hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik edebilir.

2. Araştırmada okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları ile öğretmenlerin planlama, sınıf yönetimi ve iletişimi, sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme davranışları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu düzeyin daha yüksek çıkması için okul müdürlerinin ders denetim alanında donanımları artırılabilir. Bu bağlamda okul müdürlerine denetim ile ilgili hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir ve okul müdürleri eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmaları konusunda teşvik edilebilir.

3. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ders denetim davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemesinin önemini göstermektedir. Bunun için okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını kısıtlayacak tüm engeller kaldırılmalı ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileyecekleri ortamlar hazırlanmalıdır.

4. Okul müdürleri tarafından yapılan denetimler sonrasında öğretmenlere eksik gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleri ile birlikte öğretmenlerin olumlu yönlerinin de belirtilmesi ve bu şekilde motivasyonlarının artırılması sağlanabilir.

5. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği ile ders denetimleri arasındaki ilişki orta düzeyde ve pozitif yönde çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları arttıkça öğretmenlerin okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimleri ile ilgili algıları da artacaktır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını artırmak için okul müdürleri üniversitelerde öğretmen yetiştirme programıyla değil öğretim lideri olarak yetiştirecek farklı bir programla yetiştirilebilir, bunun için üniversitelerde bölümler oluşturulabilir ve öğretim liderliği ile ilgili dersler verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Çalışma evreni olarak Düzce ilinin merkez ilçesindeki resmi okullar ele alınmıştır. Düzce ili veya Türkiye evren alınarak çalışma genişletilebilir.

2. Bu araştırma sadece Düzce'deki devlet okullarında yapılmıştır. Aynı araştırma özel okullarda da yapıp karşılaştırmalar yapılabilir.

3. Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği ile ders denetimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla öğretmenlerden görüş alınmıştır. Benzer bir araştırma ile öğretmenlere ek okul müdürleri ve müdür yardımcılarının da görüşlerine başvurulabilir.

4. Bu araştırma nicel veri toplama yöntemi ile yürütülmüştür. Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullandığı karma tipte desenlenmiş ve daha ayrıntılı bulgulara ulaşma fırsatı verecek araştırmalar yapılabilir.

5. Daha spesifik bulgulara ulaşmak amacıyla araştırma sadece ilkokullarda, ortaokullarda ya da liselerde yapılabilir.

6. Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ders denetimleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Öğretim liderliği dışında diğer başka hangi faktörlerinin okul müdürlerin ders denetimlerine etkisine ilişkin araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, Z. Z. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeyi (İğdır İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü* (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Afacan, Ö., Karakuş, M. ve Uşak M. (2013). Öğretmenlerin bilgi düzeylerine ilişkin öğrenci algıları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 185-200.
- Ağaoğlu, E. (2012). Okul yöneticilerinin denetim ve değerlendirme rolü. (Ed.: S. Özdemir). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel akademi, 183-196.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akgündüz, A. (2004). *Lider Yöneticinin El Kitabı (3. Binyıl Yöneticilerine Özel)* (2. Baskı). İstanbul: Genç Beyin Yayınları.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik modelleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 235-246.
- Aktepe V. ve Buluç B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2): 227-247.
- Alagöz, S. (2016). *Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yetkinlik Düzeyleri Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altay, S. (2006). *Eğitim Yönetimi ve Yönetici, Müfettiş, Öğretmen Üçlüsü* (1. Baskı). Ankara: Yöntem Yayınları.
- Altun, B. (2014). *Denetime Eleştirel Yaklaşım: Öğretmen Denetimi Nasıl Olmalı?*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Ansar, A. (2015). Measuring the performance of school superintendent. *Journal of Education and Practice*, 6(2), 103-109.
- Arın, A. (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 98-121.
- Atchade, M. P. (2006). Teacher supervision and the concept of clinical supervision. *Sciences Sociales et Humaines*, 7(2), 209-214.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (6.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2017). *Ortaöğretim Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi (Gaziantep Örneği)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik bir perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(1), 189-217.
- Bal, K. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Sergilenmesine İlişkin Görüşleri (İstanbul İli Örneği)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Etkili Okul* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Rollerini. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Başar, H. (1988). *Öğretmenlerin Değerlendirilmesi* (1.Baskı). Ankara: H.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Başar, H. (1995). *Eğitim Denetçisi: Rollerini, Yeterlikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Başaran, İ. E. (2006). *Türkiye Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Ekinoks.
- Başol, G. ve Kaya, I. (2009). *The primary teachers' opinions on their performance evaluation by school administrators*. Erişim Adresi: https://www.academia.edu/6674499/The_primary_teachers_opinions_on_their_performance_evaluation_by_school_administrators
- Bayraktutan, İ. (2011). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Denetim Rollerini (Sivas İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Bell, R. M. (2013). Charismatic Leadership Case Study with Ronald Reagan as Exemplar. *Emerging Leadership Journeys*, 65(1), 83-91.
- Benigno, S. (2016). A viable solution to implementing effective instructional supervision. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 128-132.
- Bennis, W. (1999). *Bir Lider Olabilmek*. (Çeviren: Utku Teksöz). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Blase, J. and Blase, J. (2000). Effective instructional leadership, teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bouchamma, Y. and Basque, M. (2012). Supervision practices of school principals reflection in action. *US-China Education Review B*, 7(2012), 627-637.
- Bozkurt, S. (2013). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Sergilemelerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Bozkurt, E. (2019). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Brazier, A., Gait, A. and Waite, P. (2004). *Different types of supervision and the impact on safety in the chemical and allied industries*. Northwich: Entec UK Limited.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik*. (1.Baskı.) İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bulut, Ö. (2018). *Öğretimin Denetiminde Kurum Yöneticilerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Buran, K. (2018). *Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Burant, S. E. (2009). *The relationship of instructional supervision and Professional learning communities as catalysts for authentic professional growth: a study of one school division*. Unpublished master's thesis, University of Saskatchewan, Saskatoon.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Canakay, Ö. (2013). *Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik Görevlerini Yerine Getirmeleri Konusunda Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Catano, N. and Stronge, J. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 379-399.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, F. (2015). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cerit, Y. (2004). Küreselleşme sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerinin nitelikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 1-11.
- Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi (Sakarya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çalık, T. (2012). Yönetim Kuramları ve İnsan. (Editör: S. Özdemir). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi, 53-73.

- Çalık, T. ve Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretim Lideri Olmanın Anlamına İlişkin Fenomonolojik Bir Araştırma. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Çelebi, S. (2009). *Özel ve Kamu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin ve Müdür Yardımcılarının Alguları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çelenk, S. (2002). Geleceğin Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Bir Model Önerisi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. 16-17 Mayıs. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, 65-81.
- Çelik, B. (2006). *Özel ve Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Eğitim Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, M. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürlerinin yaptığı denetimin öğretmenlerin mesleki gelişim ve yeterliliklerine etkisi. *IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, Muğla.
- Çınar, A. (2015). *Okullarda Yapılan İdari Denetimlerin Okul Yöneticilerine Göre Etkililik Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlı, A. (2001). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim denetmenlerinin liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(2), 211-220.
- Dağlı, A. (2006). İlköğretim denetmenlerinin eğitim ve yaşam ile ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 1-8.
- Dea, M. (2016). The nexus between instructional supervision, supervisors' and teachers': the practical paradox and its effect on quality education a case of woliat zone administration elementary and secondary schools (1-8). *Journal of Education and Practice*, 7(7), 108-118.
- Demir, K. (2014). Öğretim Liderliği. (Editör: Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi, 321-334.
- Demircioğlu, E. C. (2015). Karizmatik liderliğin yönetsel açıdan değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*. 1(1): 52-69

- Demirtaş, H. (2015). Sınıf Yönetiminin Temelleri. (ED.: H. Kıran ve K. Çelik). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı yayıncılık, 1-30.
- Deniz, T. (2015). *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Müdür ve Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, Ü. (2017). *Öğretimsel Liderliğin Sınıf Denetimi Üzerine Yansıması: Öğretimsel Denetim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(1), 27-45.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2): 277-286
- Duykuluoğlu, A. (2016). *Lise Müdürlerinin Ders Denetim Görevine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ebcim, E. (2019). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Egwu, S. O. (2015). Principals' performance in supervision of classroom instruction in ebonyi state secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 99-105.
- Ekpoh, U. I. and Eze, G. B. (2015). Principals' supervisory techniques and teachers' job performance in secondary schools in Ikom Educatin Zone, Cross River State, Nigeria. *British Journal of Education*, 3(6), 31-40.
- Enueme, C.P. and Egwunyenga J. E. (2008). Principals' Instructional Leadership Roles and Effect on Teachers' Job Performance: A Case Study of Secondary Schools in Asaba Metropolis, Delta State, Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 16(1), 13-17.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, (162), 159-174.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları

- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: “Sürekli Geliştirme” Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 275-294.
- Erdem A. ve Sarpkaya R. (2011). Postmodernizmin Eğitim Denetimine Uygulanabilirliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, (4), 73-85.
- Erdem, A. R. ve Eroğul, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 13-26.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği* (1.Baskı). İstanbul: Sistem Yayınları
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve Okul Yönetimi* (8. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (7.baskı). İstanbul: Beta Yayınevi
- Eren, E. (2012). *Yönetim ve Organizasyon* (1. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilgileri Dergisi*, 3(1) 2-19.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim Felsefesi* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ezer, Ö. (2014). *Öğretim Liderliği İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Farley, G. C. (2010). *Instructional supervision: A descriptive study focusing on the observation and evaluation of teachers in cyberschools*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Fırıncioğulları Bige, E. (2014). *İlkokul Müdürlerinin Ders Denetimleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Findley B. and Findley D. (1992) Effective Schools: The Role Of Principal. *Contemporary Education*, 63(2), 102-104.
- Fritz, C. and Miller, G. (2003). Supervisory options for instructional leaders in education. *Journal of Leadership Education*, 2(2), 13-27.

- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık
- Gelmez, Ş. (2011). *İlköğretim Okullarında Okul Müdürlerinin Yaptığı Denetimin Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Yeterliliklerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. and Ross-Gordon, J. M. (2014). Başarılı okullar için denetim. (Ed.: M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu), *Denetim ve örgütsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım*. Ankara: Anı, 3-16.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 73-78.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2014). Denetime gösterilen tepki ve bu tepkiyi azaltma yolları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 129–148.
- Göksoy, S. ve Yenipınar, Ş. (2012). İstanbul ilinde görev yapan il eğitim denetmenlerinin denetim hizmetlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(5), 37-54.
- Göktaş, A. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin ve İlköğretim Müfettişlerinin Ders Denetimine İlişkin Yeterliliklerinin Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi (Kırıkkale İl Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Göktyer, N. (2004). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göktyer, N. ve Namlı, A. (2015). Yöneticilerin maarif müfettişlerince yapılan kurum denetimine yönelik algıları. *Turkishstudies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 707-724.
- Görgün Karakış, H. (2019). *Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Graczewski, C., Knudson, J. and Holtzman, D. J. (2009). Instructional Leadership İn Practice: What Does It Look Like And What İnfluence Does It Have? *Journal Of Education For Student Placed At Risk (JESPAR)*, 14(1), 72-96.
- Greenwood, W. P. (2009). *Teachers' perceptions of principals as instructional leaders in "distinguished" (high performing) and "needs improvement" (lowperforming) middle schools in urban metropolitan Atlanta, Georgia*. Doctoral dissertation, Mississippi State University, Mississippi.

- Gülşen, C. (2009). Eğitim denetiminde kalite yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (182), 149-166.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (2), 104-120.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (28): 531-548.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve Öğretim Yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, N. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ders Denetim Sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gündüz, Y. (2008). *Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Sisteminin Yenilenme İhtiyacı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 1-6.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (164).
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*. 30(3), 35-49.
- Hallinger, P. and Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1-20.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hogan, R., Curphy, G. J. and Hogan, J. (1994). What We Know About Leadership: Effectiveness and Personality. *American Psychological Association*, 1-33.
- Hoy, K. W. and Miskel, G. C. (2015). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Çev.: S. Turan) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). İstanbul: Beta

- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi* (2. Baskı). Ankara: Anı
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123–149.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- İrban, H. (2004). *Jandarma Okullar Komutanlığı Öğretim Başkanlığı Personelinin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jeffrey, B. and Woods, P. (1998). *Testing teachers: The effect of school inspections on primary teachers* (1. Printing). London: Farmer Press.
- Kaplan, İ. (2019). *Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimini Destekleyen Denetim Modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakütük, K., Aksoy, H. H. ve Akçay, R. C. (1997). Ortaöğretim ve yükseköğretimde bir yönetim süreci olarak değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 817-847.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kartal, S. (1997). *İlköğretim 2. Kademe Branş Öğretmenlerinin Teftiş-Rehberlik Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Kaşkaya, A. (2007). *Örgütsel Değişim Sürecinde Öğretim Liderliği (Erzincan İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama* (6. Baskı). Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Karar Verme Becerileri*

Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kayıkçı, K. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Alt Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kayıkçı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (44), 507-527.
- Kazak, E. (2016). *Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Okulda Kuşaklararası İklim ve Kuşaklararası Öğrenme Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kılbaş, Ş. (2013). *Okul Yönetimi ve Önderlik* (1. Baskı). Ankara: Akademisyen Kitabevi
- Kılınç, T. (1996). Durumsallığın Ötesi (II) Karizmatik Liderlik Yaklaşımı. *İ. Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 25(2): 67-108.
- Kızıllkanat, A. (2011). *İlköğretim Okullarında Yapılan Denetim Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri Üzerine Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kipici, K. (2019). *Ortaokul Müdürlerinin Ders Denetimleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Koçel, T. (2018) *İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar* (17. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık
- Konan, N. ve Oğuz, V. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Teftiş Formu'ndan Aldıkları Puanların Analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 123-136.
- Konan, N. ve Oğuz, V. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin “Öğretmen Teftiş Formu”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 1(1), 62-76.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A.S., Şahbudak, E., Karta, N. ve Şen, E. (2015). *Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Liderlik* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Korkut, H. (1992). Üniversite akademik yöneticilerinin liderlik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1): 93-111.

- Korumaz M. ve Kocabaş, İ. (2013). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, İstanbul.
- Köse, Ü. (2016). *İlkokul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 339-346
- Krug, S. E. (1992). Instructional Leadership: A Constructivist Perspective, *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Kurian, G. T. (2013). *The AMA Dictionary of Business and Management*. Newyork: ProQuest Ebook Central.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtar, K. (2018). *İlkokul Öğretmenlerinin Yöneticilerine Yönelik Denetim Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki (Edirne İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kurtuldu, P. S. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Özgüven Düzeyleri İle Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kutsyuruba, B. (2003). *Instructional supervision: Perceptions of Canadian and Ukrainian beginning high school teachers*. Unpublished master's thesis, University of Saskatchewan, Saskatoon, Kanada.
- Küp, H. (2011). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Niteliğinin Eğitim Programlarının Başarıyla Uygulanmasına Etkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Lineburg, P. N. (2010). *The influence of the instructional leadership of principals on change in teachers' instructional practices*. Unpublished Doctoral Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, USA
- Lyonga, N. (2018). Supervision and Teachers' Work Performances in Primary Schools in Konye Sub-Division in Cameroon. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 115-124.

- Marangoz, S. (2019). *Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Marzely, B. (2001). *Instructor's manual for supervision in education*. America: Aspen Publishers, Inc.
- Marks, H. M. and Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marzano, R. J., Frontier, T. and Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. America: ASCD.
- MEB, (1993). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, (Sayı: 21717). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21717.pdf>
- MEB, (2001). İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, Sayı: 2521. Erişim Adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/258.pdf>
- MEB, (2011b). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. *Resmi Gazete*, (Sayı: 28054). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- MEB, (2011a). *Öğretmen Denetim Rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı. Erişim Adresi: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/61/02/319223/dosyalar/2015_04/15014638_ogretmen_denetim_rehberi.pdf
- MEB, (2014). Millî eğitim bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği. *Resmi Gazete*, (Sayı: 29009). Erişim Adresi : <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm>
- MEB, (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, (Sayı: 29329). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- MEB, (2016). *Okul müdürü ders denetim kılavuzu*. Erişim Adresi: <https://sivas.meb.gov.tr/www/guncellendiogretmen-ders-denetim-formu-merkez/icerik/1663>
- MEB, (2017a). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, (Sayı: 30160). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm>

- MEB, (2017b). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, (Sayı: 30046). Erişim Adresi:<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/04/20170422-6.htm>
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Memişoğlu, S. P. (2004). İlköğretim müfettişlerinin denetimsel davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(131), 30-39.
- Memişoğlu, S. P. ve Ekinci, Z. (2013). İlköğretim okullarının kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin denetmen ve yönetici görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 206-212.
- Millman, J. and Hammond, L. D. (1990). *The New Handbook Of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. California: Corwin Press, Inc..
- Minnear-Peplinski R. M. (2009). *Principals’ and teachers’ perceptions of teacher supervision*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nevada, Las Vegas.
- Mohd A. M. N., Ezad A. J., Adibah S. and Mohd I. H.. (2013). Development and evaluation of ning social network for teaching training online surveillance. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 14(1), 245-255.
- Mulkeen, A., Chapman, D. W., Dejaeghere, J. G. and Leu, E. (2007). *Recruiting, retraining and retaining secondary school teachers and head teachers in Sub-Saharan Africa*. Washington: AED Global Education Center.
- Muraina, M. B. and Olanrewaju M. K. (2016). The impact of principal leadership styles on instructional supervision of secondary schools in Oyo North Senatorial District, Oyo State, Nigeria. *E-International Journal of Educational Research*, 7 (2), 76-90.
- Murphy, J., Hallinger, P., Weil, M. and Mitman, A. (1983). Instructional Leadership: A Conceptual Framework. *Planning and Changing*, 14(3),137-149. Erişim Adresi:

https://www.researchgate.net/publication/234676251_Instructional_Leadership_A_Conceptual_Framework

- Nakpodia, E. D. (2011). The dependent outcome of teachers performance in secondary schools in delta state: An empirical assessment of principal's supervision capacity. *African Journal of Education and Technology*, 1(1), 15-24.
- Niederreiter, D. M. (2003). *Principals' perceptions of the effectiveness of teacher evaluation processes in responding to poor performance*. Temple University. Retrieved from: <http://www.umi.com>.
- O'Donnell, R. (2002). *Middle-level principals' instructional leadership behaviors and student achievement*. Doctoral Dissertation, Lehigh University, America.
- Oluremi O. F. (2008) Principals' leadership behaviour and school learning culture in Ekiti State secondary schools. *The Journal of International Social Research*, 1(3), 301-311.
- Owala, Z. M., Odongo, B. and Raburu, P. (2016). Motivational factors influencing teachers job performance in pre-school centres in Kenya. *International Journal of Innovative Research and Development*, 5(5), 121-132.
- Öncel, Y. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Denetimdeki Rol ve Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Önder, A. (2010). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bunu Sınırlayan Etkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Öz, F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş* (1. Baskı). Eskişehir: Anı Yayınları.
- Özbaş, M. (2002). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sınıf İçi Etkinliklerin Denetiminde Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler Konusunda Müdür ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretimin denetimi ve müdürlerin öğretimin denetimine ilişkin görevleri. *Eğitim Yönetimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. 9 Ekim. Ankara: I. Ulusal Eğitim Yönetimi Sempozyumu, 43-53.
- Özdayı, N. (1998). Eğitim yöneticilerinin demokrasi ve hoşgörü tutumları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 221-235.

- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002) Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdemir, V. (2019). *Okul Müdürlerinin Denetim Ve Sosyal Becerileri İle Öğretmenlerin İşe Yoğunlaşmaları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm*. (9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Özgan, H. (2011). The analysis of the formation and usability of the national educational inspection information network. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 985-1006.
- Özgün, V. (2018). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özmen, F. ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri – hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2006), 102-120.
- Özmen, F. ve Güngör, A. (2008). Denetimde etik. *Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 137-155.
- Özmen, H. (2009). *Liderlik davranışlarını etkileyen toplumsal normların analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Öztaş, N. (2010). *Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş ve Karaman İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Öztürk, A. ve Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 7(3), 578-599.
- Panigrahi, M. R. (2012). Implementation of instructional supervision in secondary school: Approaches, Prospects and Problems. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 1(3), 59-67.
- Regina, N. O. (2010). The relationship between principals' supervisory strategies and teachers' instructional performance in Delta North Senatorial District, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 7(6). 437-440.

- Rizzo, J. F. (2004). *Teachers' supervisors' perceptions of current and ideal supervision and evaluation practices*. Doctoral Dissertation, Graduate School of the University of Massachusetts, Amherst.
- Robbins, P. and Alvey, H. (2004). *The New Principals' Fieldbook Strategies for Success*. America: ASCD.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji* (3. Baskı) Bursa: Alfa Yayınları
- Saginor, N. (2008). *Diagnostic classroom observation: Moving beyond best practice*. California: Corwin Press.
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sağır, M. (2013). Okul Liderliği. (Editör: N. Can). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Ankara. Pegem Akademi, 184-204.
- Sağır, M. (2016). Örgüt ve Yönetim Kuramlarında Denetim. (Editörler: M. Sağır ve S. Göksoy). *Eğitimde Denetim ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi, 1-42.
- Sağlam, A. Ç. ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 19-38.
- Saygınar, M. S. (2007). Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3 (2), 67-78.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi* (2. Baskı). Ankara: Anı
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (149), 12-18.
- Sertkaya, İ. (2015). *Ortaöğretim Eğitim Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayıcı Etkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Sezgin, İ. S. (2000). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme* (4. Baskı). Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Sharma, S., Yusoff, M. and Kannan, S. (2011). Instructional supervision in three asian countries: What do teachers and principals say? *International Conference on Education and Management Technology*, 13(2), 34-38.

- Sim, Q. C. (2011). Instructional Leadership Among Principals Of Secondary Schools In Malaysia. *Educational Research*, 2(12), 1784-1800.
- Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Su, K. (1974). *Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi* (1. Baskı) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sümbüloğlu, K. (1993). *Biyoistatistik* (4. Baskı). Ankara: Özdemir Yayıncılık
- Şahin, T. (2005). *İlköğretim Düzeyinde Ders Denetimiyle İlgili Yeterlilikler Hakkında Denetmen ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şahin, Z. (2011). *Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel liderlik Roller*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şahin, S., Çek, F. ve Zeytin, N. (2011). Eğitim müfettişlerinin mesleki memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 221-246.
- Şahin Yener, H. (2017). *Meslek Lisesi Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Araştırılması (Trabzon/Ortahisar Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Şimşek M. Ş., Akgemci T. ve Çelik A. (2016). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış* (9. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik A. (2018). *Yönetim ve Organizasyon* (20. baskı). Konya: Eğitim Yayınevi
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Tanrıöğen, A. (1988). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 69-92.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler* (6. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi* (9. Baskı). Ankara : Pegem Yayıncılık.

- TBMM, (2003). Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı ile İçişleri, Plan ve Bütçe ve Anayasa Komisyonları Raporları. (Sayı: 349). Erişim Adresi: <https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem22/yil01/ss349m.htm>
- Tekin, A. ve Yılmaz, S. (2012). İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin teftişe ilişkin metaforik algıları. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 1(4), 36-44.
- Temiz, S. (2018). *Okul Müdürlerinin Denetim Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14): 1-16.
- Tezel, C. (2001). *Denetim Yönetimi: Türkiye'de Yönetimsel Denetimin Yapısı ve İşleyişi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Toker, T. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Beklentiler ve Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Toker Gökçe, A. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 74-89.
- Tosun, K. (1982). *İşletme Yönetim* (2. Baskı). İstanbul: Savaş yayınları
- Türk Dil Kurumu. 15.09.2019 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 82-96.
- Uludüz, S. (1996). *İlköğretim Kurumlarında Sınıf İçi Etkinliklerin Denetiminde Müfettiş Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uzlar, B. (2019). *İstanbul'daki Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Alguları (Kadıköy İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, A. (2013), Eğitim Programlarının Yönetimi. (Editör: Ruhi Sarpkaya). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı, 287-293.

- Ünal, A. (2016). Yeni Nesil Denetim. (Ed. : M. Yavuz). *Yeni Nesil Okul "Araştıran Okul"*. Konya: Eğitim Kitabevi, 224-316.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society: An outline of interpretive sociology*. University of California Press.
- Weber, J. R. (1989). *Leading The Instructional Program*. In *School Leadership: Handbook For Excellence*, (191-224). Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse On Educational Management, ED 309513. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309513.pdf>
- Werner, İ. (1993). *Liderlik ve Yönetim*. (Çeviren: V. Üner). İstanbul: Rota Yayın
- Wildly, H. and Clive D. (1993). Instructional Leadership in Primary and Secondary Schools in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 43-46.
- Yalçinkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi* 2(1), 109-119 .
- Yağmur, Ş. N. (2018). *Ortaokullarda Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Yerine Getirme Durumlarının Değerlendirilmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Yasser F. Hendawy Al-Mahdy and Amal Al-kiyumi, (2015). Teachers' Perceptions of Principals' Instructional Leadership in Omani Schools. *American Educationalresearch journal*, 3(2): 1504-1510.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk Psikolojisi* (31. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yeşil, D. (2018). *Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldırım, A. (2006). İlköğretim müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2006 (16), 715-728
- Yıldırım, N. (2009). Denetim sürecinde ilköğretim okul müdürlerinin değerlendirilme formu üzerine değerlendirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 199-212.
- Yıldız, B., Akbaşlı, S. ve Üredi, L. (2016). Maarif müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin

öğretmen görüşleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3). 2427-2446.

Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, M. (2007). *Eğitimde Orta Kademe Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Yerine Getirme Dereceleri (Meslek Lisesi Uygulamaları ve Bağcılar İlçesinde Örnek Çalışma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.

Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul Çevre İlişkileri* (1. Baskı). Ankara: Pegem yayıncılık

Yörük, S. ve Akalın Akdağ, G. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 66-92.

Yunus, N. K. Y., Yunus, J. N. and Ishak, S. (2011). The school principals' roles in teaching supervision in selected schools in Perak, Malaysia. *Asian Journal of Business and Management Sciences*, 1(2), 50-55.

Yüce, S. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zel, U. (2011). *Kişilik ve Liderlik* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Zepeda, S. (2016). *Öğretimin Denetimi: Uygulama Araçları ve Kavramlar*. (Çevirenler: A. Balcı ve Ç. Apaydın). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EKLER

EK-1 Öğretim Liderliği Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek formları "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Ders Denetimleri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" konulu tez çalışmamaya veri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Cevaplarınız sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup, kesinlikle herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Ahmet DEMİRBAŞ
Düzce Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yük. Lis. Öğr

KİŞİSEL BİLGİLER				
Cinsiyetiniz?	Kadın ()		Erkek ()	
Mesleki kıdeminiz?	0-5 yıl ()	6-10 yıl ()	11-20 yıl ()	20 yıl ve üzeri ()
Çalıştığınız okul türü nedir?	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	
Eğitim durumunuz?	Önlisans ()	Lisans ()	Lisansüstü ()	
Branşınız?	(.....)			

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ						
Bu ölçekte: (1) Hiç Katılmıyorum; (2) Katılmıyorum; (3) Çok Az Katılıyorum; (4) Oldukça Katılıyorum; (5) Tamamen Katılıyorum seçeneğini temsil etmektedir.						
		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Tamamen katılıyorum	
1	Müdürüm, öğretmenlerin mesleki gelişimi için okulda hizmet içi eğitimler, seminerler, konferanslar düzenler.	1	2	3	4	5
2	Eğer bir kaynağa ihtiyaç duyarsam müdürüm o kaynağa ulaşmamı sağlar.	1	2	3	4	5
3	Öğretmenler, müdürüm tarafından herkesin yanında övgü alır.	1	2	3	4	5
4	Müdürüm, derslerimi gözlemler.	1	2	3	4	5
5	Müdürüm, mesleki gelişimim için belli alanlardaki uzmanları okulumuza çağırır.	1	2	3	4	5
6	Okulumdaki öğretmenler, okulumun öğretimsel hedeflerinin farkındadırlar.	1	2	3	4	5
7	Müdürüm, her zaman ihtiyaç duyduğum kaynakları bana sağlar.	1	2	3	4	5
8	Müdürüm, öğrencilerin disipliniyle ilgilenir.	1	2	3	4	5
9	Müdürüm, mesleki gelişimime izin vermez.	1	2	3	4	5
10	Müdürüm, okulun öğretimsel amaçlarını anlatır.	1	2	3	4	5
11	Müdürüm, sınıfla ilgili gözlemlerini benimle konuşmaz.	1	2	3	4	5
12	Müdürüm, okul için net bir vizyon ortaya koyar.	1	2	3	4	5
13	Müdürüm, okul saatlerinde aksaklıklar yaşanmasını engeller.	1	2	3	4	5
14	Müdürüm, her yıl öğretmenlerin kullanabilmesi için kaynak (araç-gereç, para, zaman vb. gibi kaynakları) sağlar.	1	2	3	4	5
15	Mesleki gelişim fırsatlarından yararlanmam konusunda müdürüm beni cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
16	Müdürüm, okuldaki toplantılarda öğretmenlerin başarılarını över.	1	2	3	4	5
17	Müdürümün sağladığı ödüller beni motive eder.	1	2	3	4	5
18	Müdürüm, öğretmenlerin başarılarını takdir eder.	1	2	3	4	5
19	Müdürüm, mesleki gelişimimle ilgili kurslar konusunda beni bilgilendirir.	1	2	3	4	5
20	Müdürüm, işim için ihtiyaç duyduğum kaynakları (araç-gereç, para, zaman vb.) sağlamaz.	1	2	3	4	5
21	Sınıf gözlemlerinden sonra müdürüm bana önerilerde bulunur.	1	2	3	4	5
22	Müdürüm, okuldaki toplantılarımızda öğretimsel amaçlarla ilgili bizlerle konuşur.	1	2	3	4	5
23	Müdürüm, velilerin beklentileri doğrultusunda mesleki gelişimime olumlu katkı sağlar.	1	2	3	4	5
24	Müdürüm, öğretmenlerin başarılarını kutlar.	1	2	3	4	5
25	Müdürüm, bana işim için gerekli miktarda kaynak (araç-gereç, para, zaman vb.) sağlar.	1	2	3	4	5
26	Okuldaki öğretim süreci müdürüm tarafından korunur.	1	2	3	4	5
27	Müdürümün beni desteklediğini hissedirim.	1	2	3	4	5
28	Sınıf gözlemlerinden sonra müdürümün dönütleri alırım.	1	2	3	4	5
29	Öğretimsel amaçlar, okulumda görev yapanların tamamına bildirilir.	1	2	3	4	5

*: Olumsuz maddeler (Tersten Kodlanan Maddeler)

EK-2 Ders Denetimleri Ölçeği

MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİMLERİ ÖLÇEĞİ		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Bu ölçekte: (1) Hiç Katılmıyorum; (2) Katılmıyorum; (3) Çok Az Katılıyorum; (4) Oldukça Katılıyorum; (5) Tamamen Katılıyorum seçeneğini temsil etmektedir.						
1	Okul müdürüm zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlayıp planlamadığımı denetler.	1	2	3	4	5
2	Okul müdürüm ders planını öğrenciyi merkeze alan bir şekilde hazırlayıp hazırlamadığımı denetler.	1	2	3	4	5
3	Okul müdürüm ders planı hazırlarken bireysel farklılıkları dikkate alıp almadığımı denetlemez.	1	2	3	4	5
4	Okul müdürüm ders planında amaç ve kazanımları belirtip belirtmediğimi denetler.	1	2	3	4	5
5	Okul müdürüm ders planında amaca uygun etkinlikler planlayıp planlamadığımı denetlemez.	1	2	3	4	5
6	Okul müdürüm ders planında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtip belirtmediğimi denetler.	1	2	3	4	5
7	Okul müdürüm ders planında kullanacağım kaynak ve materyalleri belirtip belirtmediğimi denetler.	1	2	3	4	5
8	Okul müdürüm ders planında vereceğim ödevleri yazıp yazmadığımı denetler.	1	2	3	4	5
9	Okul müdürüm öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alıp almadığımı denetlemez.	1	2	3	4	5
10	Okul müdürüm bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri derse yansıtıp yansıtmadığımı denetlemez.	1	2	3	4	5
11	Okul müdürüm teknoloji kaynaklarının etkili kullanılması konusunda öğrencilere model olup olmadığını ve bunları onlara öğretip öğretmediğimi denetler.	1	2	3	4	5
12	Okul müdürüm öğrencilere isimleriyle hitap edip etmediğimi denetler.	1	2	3	4	5
13	Okul müdürüm öğrenciler, sorulara farklı cevaplar verdiğinde olumlu tepki verip vermediğimi denetler.	1	2	3	4	5
14	Okul müdürüm öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunup sunmadığımı denetlemez.	1	2	3	4	5
15	Okul müdürüm konuşmalarımnda ve davranışlarımnda saygı öğelerine yer verip vermediğimi denetler.	1	2	3	4	5
16	Okul müdürüm tüm öğrencilerin planlı ve amaçlı çalışmalarını sağlayıp sağlamadığımı denetlemez.	1	2	3	4	5
17	Okul müdürüm, öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymaları için doğru stratejiler kullanıp kullanmadığımı denetler.	1	2	3	4	5
18	Okul müdürüm özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırıp kazandırmadığımı denetlemez.	1	2	3	4	5
19	Okul müdürüm özel alana ilişkin kuram, ilke ve kavramları öğrencilerin anlayacağı biçimde aktarıp aktarmadığımı denetler.	1	2	3	4	5
20	Okul müdürüm özel alan öğretim programlarına ilişkin gelişmeleri derslerime yansıtıp yansıtmadığımı (felsefe, kuram, yaklaşım...) denetlemez.	1	2	3	4	5
21	Okul müdürüm öğrencilerin dikkatini çekerek onları motive edip etmediğimi denetler.	1	2	3	4	5
22	Okul müdürüm konunun anlaşılması için önkoşul bilgi, beceri ve/veya değerlere öğrencilerin ne kadar sahip olduklarını yoklayıp yoklamadığımı denetlemez.	1	2	3	4	5
23	Okul müdürüm derste işlenen konuyu daha önceki konularla ilişkilendirip ilişkilendirmediğimi denetlemez.	1	2	3	4	5
24	Okul müdürüm farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirip cesaretlendirmediğimi denetler.	1	2	3	4	5
25	Okul müdürüm üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden sorgulama tekniklerini kullanıp kullanmadığımı denetlemez.	1	2	3	4	5
26	Okul müdürüm öğrencilere anında dönüt ve düzeltme verip vermediğimi denetler.	1	2	3	4	5
27	Okul müdürüm öğretim sürecinde ses tonumu, jest ve mimiklerimi etkili bir şekilde kullanıp kullanmadığımı denetler.	1	2	3	4	5
28	Okul müdürüm öğrencilerin öğrendiklerini yaşamları ile ilişkilendirecek fırsatlar yaratıp yaratmadığımı denetlemez.	1	2	3	4	5
29	Okul müdürüm sınıf içi çalışmalarda, toplumsal ve mesleki etik değerlere uygun davranıp davranmadığımı denetler.	1	2	3	4	5
30	Okul müdürüm Türkçeyi dil kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanıp kullanmadığımı denetler.	1	2	3	4	5
31	Okul müdürüm teknoloji okuryazarı olup olmadığını denetlemez.	1	2	3	4	5
32	Okul müdürüm öğretme-öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanıp kullanmadığımı denetler.	1	2	3	4	5

*: Olumsuz maddeler (Tersten Kodlanan Maddeler)

EK-3 Veri Toplama Aracı Uygulama Onay Yazıları

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.01-E.23090795
Konu : Araştırma İzni (Ahmet DEMİRBAŞ)

21.11.2019

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08/11/2019 tarihli ve E.19417 sayılı yazısı.
c) 20/11/2019 tarihli ve E.22989526 sayılı Valilik Oluru.

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ahmet DEMİRBAŞ'ın ilgi (b) yazı ekinde bulunan "**Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Ders Denetimleri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi**" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla ilimizde bulunan 43 okuldaki görev yapan öğretmenlere uygulamaya yönelik izin talebinin uygun görüldüğüne dair, ilgi (c) makam onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Ekrem YAZAR
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek:
1-Valilik Oluru ve Ekleri (3 sayfa)
2-Komisyon Kararı (1 sayfa)

Adres: Valilik Konağı D Blok İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Merkez Düzce
Elektronik Ağ: düzce.meb.gov.tr
e-posta: istatistik81@meb.gov.tr

Bilgi için: Müzeyyen İRFANOĞLU-VHKİ

Tel: 0 (380) 524 13 80/1622
Faks: 0 (380) 524 13 83

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 620d-28f5-37f4-83c4-7cd2 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-20-E.22989526
Konu : Araştırma İzni (Ahmet DEMİRBAŞ)

20/11/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b)Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08/11/2019 tarihli ve E.19417 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ahmet DEMİRBAŞ'ın ilgi (b) yazı ekinde bulunan "**Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Ders Denetimleri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi**" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla ilimizde bulunan 43 okuldaki öğretmenlere uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/11/2019

Yakup TATOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Mühürlü Form (2 sayfa)
2-Komisyon Kararı (1 sayfa)

Adres: Valilik Köşkü D Blok İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Merkez/Düzce
Elektronik Ağ: düzce.meb.gov.tr
e-posta: istatistik@duzce.meb.gov.tr

Bilgi için: Müzeyyen İRFANOĞLU-VHKİ

Tel: 0 (380) 524 13 80/1622
Faks: 0 (380) 524 13 83

EK-4 Araştırma Değerlendirme Formu

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Ahmet DEMİRBAŞ (Yüksek Lisans Öğrencisi)
Kurumu / Üniversitesi	Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma yapılacak iller	Düzce
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Düzce / Merkez ekli listede adı bulunan 16 İlkokul, 15 Ortaokul, 12 Lisede görev yapan öğretmenlere yönelik
Araştırmanın konusu	'Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerini göre incelenmesi'
Universite / Kurum onayı	Var
Araştırma önerisi	Araştırma önerisi Düzce / Merkez ekli listede adı bulunan 16 İlkokul, 15 Ortaokul, 12 lisede görev yapan öğretmenlere yönelik 'Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerini göre incelenmesi' konulu araştırma izni takvime göre yapılmak istenmektedir.
Veri toplama araçları	Öğretim Liderliği Eğitimi, Okul Müdürlerinin Ders Denetimleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Yok
İletişim Bilgileri	Var
Yükümlülükler	Araştırmacı; *Uygulama veya çalışma takviminde değişiklikleri bildirmeye, * Araştırmayı araştırma çalışma takviminde belirtilen süre içerisinde teslim etmek, * Yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, Bakanlıktan izin alanlar EARGED Başkanlığına, İl'de izin alanlar millî eğitim müdürlüğüne araştırmanın iki örneğini CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder (EK-1)

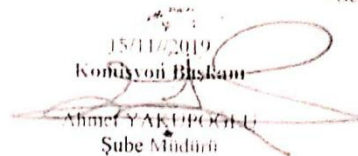
KOMİSYON GÖRÜŞÜ

Araştırma önerisi Düzce / Merkez ekli listede adı bulunan 16 İlkokul, 15 Ortaokul, 12 Lisede görev yapan öğretmenlere yönelik 'Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerini göre incelenmesi' konulu araştırma izni takvime göre yapılmak istenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu Genelgesi doğrultusunda uygulanmasında sakınca bulunmamaktadır. Aynı genelgenin 4. Maddesine göre 2019/2020 eğitim öğretim yılında da araştırma yapılmak istendiğinden; 2020/2021 eğitim öğretim yılı için izin süresi uzatma işlemleri yapılmak zorundadır.

Komisyon kararı	Araştırma izni verilmesine oybirliği ile karar verilmiştir.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Muhalif üye bulunmamaktadır.


M. CANBAZ
Üye

KOMİSYON

15/11/2019
Komisyon Başkanı

Ahmet YAKUPÇELİ
Şube Müdürü


Bekir GÜRKER
Üye

EK-5 Ders Denetimleri Ölçeği İzin Yazısı

EF

Esra Frnc <esrafrnc@yahoo.com>

23.09.2019 Pzt 17:54

Siz



Merhabalar,
Öncelikle başarılar dilerim.
Çalışmamızı Referans göstermek koşuluyla kullanmanızda sakınca yoktur.

İyi çalışmalar dilerim.
Esra BİGE

[Sent from Yahoo Mail for iPhone](#)

On Pazartesi, Eylül 23, 2019, 4:36 ÖS, ahmet demirbaş <ahmetdemirbas78@hotmail.com> wrote:

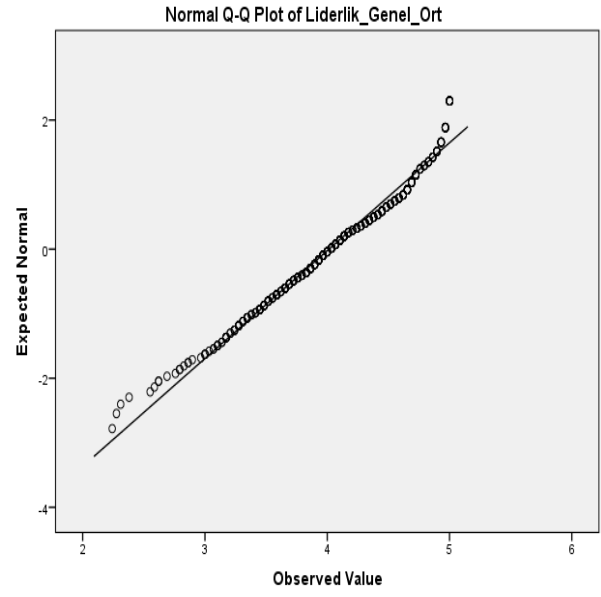
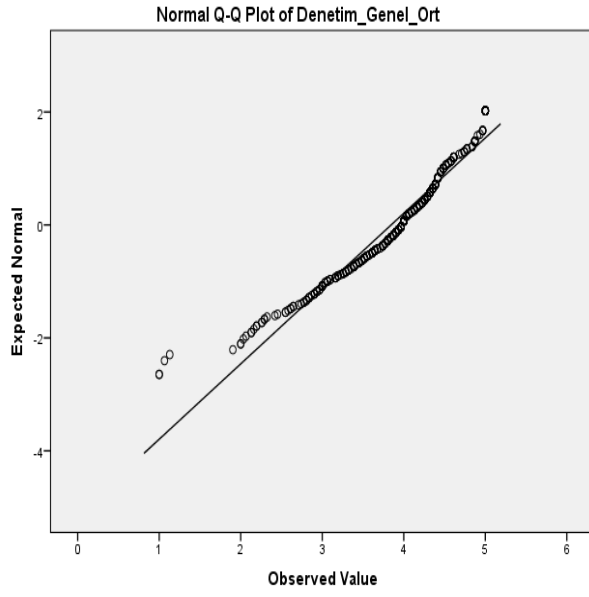
Sayın Esra FIRINCIOĞULLARI BİGE,

Düzce Üniversitesi Eğitim Yönetim ve Denetim alanında okumaktayım. Tez aşamasındayım. 'Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi' konulu tez çalışmamda, sizin 2014 yılında yapmış olduğunuz tezinizde kullandığımız 'İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri' adlı ölçeğinizi kullanmak istiyorum. İzninizi rica ediyorum.

EK-6 Veri Toplama Araçlarının Uygulandığı Okullar**UYGULAMA YAPILACAK OKULLAR**

İLKOKULLAR
FATİH İLKOKULU
HAMİDİYE İLKOKULU
ŞEHİT TEĞMEN UĞUR ALTAN İLKOKULU
NAMİK KEMAL İLKOKULU
RIZA MALATYALI İLKOKULU
GÜMÜŞPİNAR MEHMETÇİK İLKOKULU
ÇEVREM İLKOKULU
TOKİ MEHMET AKİF ERSOY İLKOKULU
YENİ MAHALLE İLKOKULU
AZİZİYE İLKOKULU
23 NİSAN İLKOKULU
NASIRLI İLKOKULU
NEJDET BIÇAKÇIOĞLU İLKOKULU
UZUNMUSTAFA İLKOKULU
ŞIRALIK VATAN İLKOKULU
PAŞAORMANI İLKOKULU
ORTAOKULLAR
ŞEHİT CİHAN AKSARI ORTAOKULU
HAMİT ŞERİFOĞLU ORTAOKULU
HİKMET AKIN ORTAOKULU
MUSTAFA KEMAL ORTAOKULU
TEVFİK İLERİ İMAM HATİP ORTAOKULU
FATİH ORTAOKULU
ŞEHİT YALÇIN GÜZELER ORTAOKULU
AZİZİYE ORTAOKULU
GAZİ MUSTAFA KEMAL ORTAOKULU
KONURALP ORTAOKULU
AKŞEMSETTİN ORTAOKULU
İSTİLLİ ORTAOKULU
ŞÜKRAN-SEDAT ŞENKARDEŞLER ORTAOKULU
ŞIRALIK VATAN ORTAOKULU
MEHMET ZAHİD KEVSERİ İMAM HATİP ORTAOKULU
LİSELER
DÜZCE FEN LİSESİ
DÜZCE TURGUT ÖZAL ANADOLU LİSESİ
DÜZCE İBN-İ SİNA MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
DÜZCE 15 TEMMUZ ŞEHİTLER ANADOLU LİSESİ
DÜZCE YAVUZ SELİM MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
DÜZCE ZÜBEYDE HANIM MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
DÜZCE MEVLANA MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
DÜZCE CUMHURİYET ANADOLU LİSESİ
DÜZCE BEYCİLER ANADOLU LİSESİ
DÜZCE ÖMER SEYFETTİN AKDOĞAN KIZ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
DÜZCE ADNAN MENDERES MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
DÜZCE BORSA İSTANBUL MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ

EK-7 Ders Denetimi ve Öğretim Liderliği Değişkenlerin Normallik Dağılım Histogramı (Q-Q)



EK-8 Etik Kurulu Kararı

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
18

KARAR SAYISI
2019/83

KARAR TARİHİ
05/11/2019

KARAR NO: 2019/83

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ahmet Demirbaş'ın, "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Ders Denetimleri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" çalışması kapsamında Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında uygulamak istediği anket ölçeğinin etik olarak uygun olduğuna.

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.
05/11/2019

Müeyesser FEYZİOĞLU
Etik Kurul Bürosu Birim Sorumlusu