

2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ABD

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SELİN TÜRKOĞLU

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMI ÇERÇEVESİNDE
OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SELİN TÜRKOĞLU

**GAZİANTEP
OCAK 2022**

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMI ÇERÇEVESİNDE
OKUL MÜDÜRLERİNİ ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SELİN TÜRKOĞLU

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN

GAZİANTEP
OCAK 2022

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Selin TÜRKOĞLU**Üniversite :** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**Tezin Başlığı:** Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları**Tezin Savunma Tarihi** : 07/01/2022

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Mehmet MURAT
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN
Tez Danışmanı

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN

Doç. Dr. Gökçe ÖZDEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAYLIK

İmzası**Eğitim Bilimleri Enstitü Onayı**

Doç. Dr. Ahmet İhsan Kaya
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:
Adı ve Soyadı: Selin TÜRKOĞLU
Öğrenci Numarası: 192613111024
Tezin Savunma Tarihi: 07/01/2022

ÖNSÖZ

Tez çalışmamın her aşamasına bilgi ve deneyimleri ile ışık tutan, sabır ve hoşgörüsünü hiçbir zaman esirgemeyen değerli tez danışmanım Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN'e yürekten teşekkür ve saygılarımı sunarım. Yine yüksek lisans eğitimimin ders sürecinde öğrencileri ile birebir ilgilenerek akademik yazma tekniklerinin gelişmesini sağlayan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Mehmet SİNCAR'a, ders dönemi boyunca ufkumuzu açan Doç. Dr. Semih SUMMAK ve Doç. Dr. Metin ÖZKAN hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Araştırma sürecinde yaşadığım zorluklara karşı manevi destekleriyle yanımda olan okul yöneticilerime ve adını sayamadığım tüm arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans yapma kararımdan sürecin sonuna kadar maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiren, beni motive eden, yanlarında olamadığım zamanlar için anlayışlarını hiçbir zaman esirgemeyen canım annem Nafile TÜRKOĞLU ve babam Saim TÜRKOĞLU'na, sevgili kardeşlerim Sezgin ve Sefa TÜRKOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMI ÇERÇEVESİNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI

TÜRKOĞLU, Selin

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN

Ocak-2022, 136 sayfa

Bu araştırmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ekolojik sistemler kuramı (Bronfenbrenner, 1979) çerçevesinde etkileyen faktörleri ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okul müdürlerinin bakış açıları değerli görülerek nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Gaziantep ilinin Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan ve amaçlı örneklem stratejilerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 21 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırma verileri çalışma grubuna uygulanan yarıyapılandırılmış görüşme formu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen veriler “betimsel analiz” ve “içerik analizi” tekniği ile çözümlenmiştir. Yarıyapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular Hallinger’ın (1982, 1983, 1990), “okulun misyonunu tanımlama, öğretim programlarını yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme” olmak üzere üç ana boyut çerçevesinde tanımlanmış olduğu öğretimsel liderlik davranışlarını kapsamaktadır. Okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik davranışlarını etkileyen faktörlere ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik cevapları analiz edildiğinde 42 farklı faktörün, davranışlarını sınırlandırarak (yetersiz bütçe, azınlık öğrenciler, popüler kültür vb.) veya destekleyerek (zümre iş birliği, okulun paydaşlarından gelen dönütler vb.) etkilediği ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan faktörlerin ekolojik sistemlerde yeri incelendiğinde ise okul müdürlerinin mikro-, mezo-, ekzo-, makro- ve kronosistemlerine dağılmış olduğu ve en fazla mikrosistemlerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, etrafını çevreleyen tüm ekolojik sistemler bağlamında şekillendiği ve en fazla mikrosistemlerinin etkisinde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretimsel liderlik, ekolojik sistemler kuramı, okul müdürü

ABSTRACT

EDUCATIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR OF SCHOOL PRINCIPALS WITHIN THE FRAMEWORK OF ECOLOGICAL SYSTEMS THEORY

TÜRKÖĞLU, Selin

Master Thesis,

Department of Educational Sciences

Educational Administration Discipline

Supervisor: Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN

January-2022, 136 pages

In this study, it is aimed to determine the factors affecting the instructional leadership behaviors of school principals within the framework of ecological systems theory (Bronfenbrenner, 1979) and how these factors affect their behaviors. For this purpose, the perspectives of the school principals were considered valuable, and the qualitative research method was used and the phenomenology pattern was adopted. The study group of the research consisted of 21 school principals working at primary, secondary and high school levels in Şahinbey and Şehitkamil districts of Gaziantep province in the 2020-2021 academic year and determined by maximum diversity sampling, one of the purposive sampling strategies. The research data were obtained as a result of the semi-structured interview form applied to the study group. The obtained data were analyzed with the "descriptive analysis" and "content analysis" techniques. The questions in the semi-structured interview form include instructional leadership behaviors defined by Hallinger (1982, 1983, 1990) within the framework of three main dimensions: "defining the mission of the school, managing the curriculum, and developing a positive learning climate". When the answers of the school principals to the factors affecting the instructional leadership behaviors and how these factors affect their behaviors are analyzed, it is seen that 42 different factors can be determined by limiting their behaviors (insufficient budget, minority students, popular culture, etc.) or supporting them (group cooperation, feedback from the school's stakeholders, etc.). appeared to be affected. When the place of the emerging factors in ecological systems was examined, it was determined that school principals were distributed in micro-, meso-, exo-, macro- and chronosystems and concentrated mostly in microsystems. As a result of the research, it has been concluded that the instructional leadership behaviors of school principals are shaped in the context of all ecological systems surrounding them and are mostly influenced by their microsystems.

Keywords: Instructional Leadership, Ecological Systems Theory, School Principal

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik	9
2.1.1. Liderlik Kuramları.....	10
2.1.1.1. Özellikler Kuramı.....	10
2.1.1.2. Davranışsal Kuram	11
2.1.1.3. Durumsal Kuram	13
2.1.2. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	15
2.2. Öğretimsel Liderlik	17
2.2.1. Öğretimsel Liderlerin Özellikleri	18
2.2.2. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	20
2.2.3. Hallinger'ın Öğretimsel Liderlik Davranış Modeli.....	22
2.2.4. Okulun Misyonunu Tanımlama	23
2.2.4.1. Okulun Hedeflerini Belirleme	23
2.2.4.2. Okulun Hedeflerini İletme.....	24
2.2.5. Öğretim Programlarını Yönetme.....	24
2.2.5.1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	25
2.2.5.2. Müfredatı Koordine Etme	25

2.2.5.3. Öğrenci ilerlemesini İzleme	25
2.2.6. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	25
2.2.6.1. Öğretim Süresini Koruma	26
2.2.6.2. Mesleki Gelişimi Destekleme.....	26
2.2.6.3. Yüksek Görünürlük Sergileme	26
2.2.6.4. Öğretmenler için Teşvik Sağlama.....	27
2.2.6.5. Öğrenme için Teşvik Sağlama.....	27
2.3. Ekolojik Sistemler Kuramı	28
2.3.1. Mikrosistem	30
2.3.2. Mezosistem	31
2.3.3. Ekzosistem	32
2.3.4. Makrosistem.....	33
2.3.5. Kronosistem	34
2.4. Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları	36
2.5. Konu ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar ve Genel Değerlendirme	40

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	53
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	55
3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması.....	56
3.4. Verilerin Analizi.....	57
3.5. Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	59

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Okulun Hedeflerini Belirleme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine Yönelik Bulgular.....	61
4.2. Okul Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Okulun Hedeflerini İletme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine Yönelik Bulgular.....	65
4.3. Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine Yönelik Bulgular.....	69

4.4. Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Müfredatı Koordine Etme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine Yönelik Bulgular.....	72
4.5. Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğrenci İlerlemesini İzleme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine Yönelik Bulgular.....	74
4.6. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğretim Süresini Koruma Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine Yönelik Bulgular.....	77
4.7. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Mesleki Gelişimi Destekleme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Yönelik Bulgular.....	79
4.8. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Yüksek Görünürlük Sergileme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine Yönelik Bulgular.....	82
4.9. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğretmenler İçin Teşvik Sağlama Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine Yönelik Bulgular.....	84
4.10. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğrenme İçin Teşvik Sağlama Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine Yönelik Bulgular.....	86

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma.....	90
--------------------	----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Okul Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Okulun Hedeflerini Belirleme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar.....	103
6.2. Okul Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Okulun Hedeflerini İletme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçları.....	104
6.3. Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar.....	105
6.4. Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Müfredatı Koordine Etme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar.....	105
6.5. Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğrenci İlerlemesini İzleme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar.....	106
6.6. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğretim Süresini Koruma Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar.....	107
6.7. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Mesleki Gelişimi Destekleme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar.....	108
6.8. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Yüksek Görünürlük Sergileme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar.....	108
6.9. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğretmenler İçin Teşvik Sağlama Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar.....	109
6.10. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğrenme İçin Teşvik Sağlama Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar.....	110
6.11. Öneriler.....	111
6.11.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	111
6.11.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	111

KAYNAKLAR.....	113
EKLER.....	128
ÖZGEÇMİŞ.....	136
VITAE.....	136



TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	56
Tablo 2. Okul müdürlerinin okulun hedeflerini belirleme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri.....	61
Tablo 3. Okul müdürlerinin okulun hedeflerini iletme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri	66
Tablo 4. Okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri.....	70
Tablo 5. Okul müdürlerinin müfredatı koordine etme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri	72
Tablo 6. Okul müdürlerinin öğrenci ilerlemesini izleme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri	75
Tablo 7. Okul müdürlerinin öğretim süresini koruma davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri	77
Tablo 8. Okul müdürlerinin mesleki gelişimi destekleme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri	80
Tablo 9. Okul müdürlerinin yüksek görünürlük sergileme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri	82
Tablo 10. Okul müdürlerinin öğretmenler için teşvik sağlama davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri	84
Tablo 11. Okul müdürlerinin öğrenme için teşvik sağlama davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri	87

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

ŞEKİL 1. Temel Öğretim Derecelendirme Ölçeği (PIMRS) Kavramsal Çerçevesi.....	20
ŞEKİL 2. Ekolojik Sistemler Kuramı.....	35
ŞEKİL 3. Seçilmiş Dış Etkiler ve Okul Bölgeleri İçin Çevreler.....	37



EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Yazısı ve Etik Kurul Onayı.....	128
Ek 2. Gönüllü Katılım Formu.....	130
Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	131
Ek 4. Görüşme Soruları.....	132

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TALIS: Teaching and Learning International Survey

OECD : Organisation for Economic Co-Operation and Development

PIMRS: Principal Instructional Management Rating Scale Conceptual



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilimin ve teknolojinin açık pazar haline geldiği günümüz dünyasında, Neo-liberal politikaların tetiklediği rekabetçi anlayış, küreselleşmeyle birlikte hem ülkeler arasında hem de ülke içerisinde yer alan eğitim, sağlık, teknoloji ve ekonomi gibi alanları iktisadi zeminde yeniden yapılandırmıştır. Bu alanlarda yer alan her örgüt ise kendi alanında güncelliğini korumaya ve performansını arttırmaya dönük uygulamalara yönelmiştir (Yıldız, 2008). Bir eğitim örgütü olarak okullar da dünyada yaşanan bu dinamizmle birlikte etkili yönetim, eğitim ve nitelikli insan gücü yetiştirmenin odak noktası haline gelmiştir (Çalık, 2003). Okulların bu doğrultuda yapılanması ise okul müdürlerinin okulun verimliliğini ve etkililiğini arttırabilecek nitelikte liderlik vasıflarının varlığını, araştırmaların gündemine taşımıştır (Krug, 1990; Özden, 2019). Yaşanan gelişmeler ile birlikte daha yüksek yaşam standartlarına kavuşmayı hayal eden toplumun da okul müdürlerinden (Helvacı, 2015), okul yöneticiliği kimliğinden ziyade, okulun başarılarını üst sıralara taşıyabilen, bilimsel çalışmalara ve projelere öncü olarak değişen teknolojiye ayak uydurabilen bir lider kimliğine sahip olmalarının beklendiği söylenebilir

Liderlik kimliği ile ilgili birçok kavramsallaştırma yapılmakla birlikte, eğitim-öğretim faaliyetlerini merkeze alan ve öğrencilerin akademik başarılarını hedefleyen liderler öğretimsel liderler olarak adlandırılmıştır (Gümüşeli, 1996b). Kuzey Amerika'da kullanılan ve öğrenme merkezli liderlik kavramından gelen (Bush ve Glover, 2014) bu terimin özelliklerine sahip okul müdürleri, öğrencilerin ve okulun

başarısını üst sıralara taşıyarak okulun etkililiğini sağlar (Hallinger, 2003). Bu süreçte ise okul müdürleri, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan veya dolaylı yollarla etkiler (Alig-Mielcare, 2003; Dares ve Ching-jen, 1985; Hallinger ve Murphy, 1987b; Heck vd, 1990; Krug, 1992; Shatzer vd., 2014).

Dolayısıyla öğretimsel liderlerden, okulda yer alan öğrenci, öğretmen, personel, veli bağlamlarının potansiyellerini ve toplum dinamiklerini doğru bir şekilde analiz ederek (Balyer, 2012; Gümüş vd., 2021) bunları öğrencilerin akademik başarılarını arttıracak şekilde kullanabilmeleri beklenmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985; Robinson, 2010). Bu süreçte okul müdürlerinin, kendilerinden beklenen davranışları gerçekleştirebilmeleri için merkezinde yer aldıkları çevreleriyle dinamik bir etkileşim içine girmeleri kaçınılmaz görünmektedir (Huong, 2020; Sanzo, 2016). Çevreleri ile etkileşim sürecinde ise davranışlarında gözlemlenen değişkenlikler nedeniyle (Güney, 2018) araştırmacılar, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik birçok tanımlama çalışması yapmış olsalar da ortak bir çerçeve ortaya koyamamışlardır (Hallinger ve Murphy, 1985; Krug, 1992; Smith ve Andrews, 1989; Weber, 1989; Wildy ve Dimmock, 1993). Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları betimlenirken çevre dinamiklerinin önemli bir nokta olduğu söylenebilir.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de gündeme giren öğretimsel liderlik kavramı ile ilgili çalışmalar, 1990’lı yıllarda Gümüşeli (1996a) ve Şişman’ın (1997) öncülüğünde başlayarak günümüze kadar devam etmiştir. Bu süreçte okul müdürlerinin öğretimsel liderlik kimliği sorgulanmış ve okul yöneticiliği yetiştirme programları araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Çınkır, 2010). İlk defa 1998’de yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik” ile sınavla seçilen okul müdürleri atanmaya başlanmış ve bu yönetmelik günümüze kadar defalarca değişikliğe uğramıştır (Dilbaz ve Atış, 2001; Şişman ve Turan, 2005). Eğitim kurumları yönetici atama kanun ve yönetmeliklerine bakıldığında eğitim yönetiminin profesyonel bir meslek olarak ele alınmadığı ve sürecin öğretmenlikten okul müdürlüğüne yetişme şeklinde sürdüğü görülmektedir (Başaran, 2006). Okul müdürlerinin mesleki alanda ihtiyaç duydukları konulara yönelik eğitimler ise müdürlük yaptıkları dönem içerisinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü aracılığı ile seminerler yoluyla verilmektedir (Karip ve Köksal, 1999). Bu durumda okul müdürlerinin deneme yanılma yöntemi ile uzun yıllar içerisinde deneyim kazanarak

mesleklerinde profesyonelleşme sürecini tamamladıkları anlaşılmaktadır (Bayrak vd., 2020). Nitekim bu problemin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik alanındaki gelişimlerine de yansması araştırmacıların dikkatini çekmiş ve 2005-2017 yılları arasında öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretim liderliğinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği sıklıkla dile getirilmiştir (Cansoy ve Polatcan, 2007). Ancak Türkiye’de değişen farklı demografik ve sosyal yapıya sahip okul çevrelerinde yer alan faktörlere uyum sağlayabilecek nitelikte profesyonelliği sağlayacak öğretim liderliği geliştirme programlarının olmaması (Kesen vd., 2019) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik alanında kendilerini geliştirmelerine imkan vermemektedir (Gümüşeli, 2014). Bunun göstergesi ise Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) sonuçlarına da yansımış (OECD, 2009, s. 197) ve Türkiye’de görev yapan okul müdürlerinin yönetsel liderlik rollerini öğretimsel liderlik rollerine göre daha fazla sergiledikleri bulgusu ortaya çıkmıştır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergiledikleri çalışma alanlarına bakıldığında; okul yöneticiliği atama ve yer değiştirme yönetmeliklerinde belli aralıklarla yaşanan değişiklikler (Cemaloğlu, 2005; Turan ve Şişman, 2004) , okulun idari iş yükü, kaynak eksikliği (Gümüşeli, 1996b), öğrenci sayısının fazlalığı (Akkalkan, 2009), toplumun sosyo-ekonomik düzeyi (Sağır, 2011), pandemi (Pollock, 2020) gibi etrafını en yakın alanlarından en uzak alanlarına kadar çevreleyen birçok faktörün olduğu ve bu dinamiklerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerini sergileme alanlarını gittikçe daralttığı görülmektedir.

Çevresel faktörlerin insan davranışlarına etkisine yönelik araştırmalar incelendiğinde, bireylerin en yakın alanlarından en uzak alanlarına kadar davranışlarını etkileyen çevresel faktörleri, mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere etki alanlarına göre analiz eden Ekolojik Sistemler Kuramının (Bronfenbrenner, 1979), çevre bağlamına güçlü bir şekilde vurgu yaptığı görülmüştür. Bu yönüyle Ekolojik Sistemler Kuramının okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını çevreleyen faktörleri ve bu bağlamların davranışlarında oluşturduğu etkiyi anlamlandırmak için bir çerçeve görevi görebileceği düşünülmüştür. Ancak ulusal alanda yapılan çalışmalara bakıldığında, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının geliştirilebilmesi için standartların ve buna yönelik programların oluşturulması gerektiğinin vurgulanmasına karşın (Açıkalın, 2016; Çelik, 2015; Kesen vd., 2019), araştırmaların okul müdürlerinin

uygulamaları ve davranışları üzerindeki çevresel faktörlerin etkisine odaklanmaması nedeni ile (Bellibaş ve Gümüş, 2019) standartların geliştirilmesine yönelik işlevsel bir çalışmanın ortaya çıkmadığı anlaşılmıştır. Öğretim liderliğini değerlendirebilmek ve geliştirebilmek için öğretim liderlerinin içinde yaşadığı toplum bağlamında ele alınması gerektiğini dile getiren araştırmaların ise halihazırda güncelliğini korumaya devam ettiği görülmektedir (Gümüş vd., 2021).

Bütün bu nedenlerden yola çıkılarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını içinde bulunduğu eğitim-öğretim ekosistemi çerçevesinde (Sanzo, 2016) analiz edebilecek farklı bakış açılarının ve araştırmaların yapılması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını geliştirebilecek programların ortaya konabilmesi için öncelikle davranışlarının, içinde bulunduğu çevrenin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik farklılıklarından hangi boyutta nasıl etkilendiklerinin Ekolojik Sistemler Kuramı perspektifinde belirlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını şekillendiren faktörleri kendi bakış açılarından yola çıkarak ortaya koymak ve bu faktörleri ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde ele alarak öğretimsel liderlik davranışlarını anlamlandırma ve geliştirme çalışmalarına analitik bir bakış açısı sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ana problemi “Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını, ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörler nelerdir ve nasıl etkilemektedir?” olarak belirlenmiştir. Ana problemlerden hareketle aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama davranış boyutu kapsamında yer alan; okulun hedeflerini belirleme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörler nelerdir ve nasıl etkilemektedir?
2. Okul müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama davranış boyutu kapsamında yer alan; okulun hedeflerini iletme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörler nelerdir ve nasıl etkilemektedir?
3. Okul müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme davranış boyutu kapsamında yer alan; öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışlarını

ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörler nelerdir ve nasıl etkilemektedir?

4. Okul müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme davranış boyutu kapsamında yer alan; müfredatı koordine etme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörler nelerdir ve nasıl etkilemektedir?
5. Okul müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme davranış boyutu kapsamında yer alan; öğrenci ilerlemesini izleme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörler nelerdir ve nasıl etkilemektedir?
6. Okul müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme davranış boyutu kapsamında yer alan; öğretim süresini koruma davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörler nelerdir ve nasıl etkilemektedir?
7. Okul müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme davranış boyutu kapsamında yer alan; mesleki gelişimi destekleme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörler nelerdir ve nasıl etkilemektedir?
8. Okul müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme davranış boyutu kapsamında yer alan; yüksek görünürlük sergileme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörler nelerdir ve nasıl etkilemektedir?
9. Okul müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme davranış boyutu kapsamında yer alan; öğretmenler için teşvik sağlama davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörler nelerdir ve nasıl etkilemektedir?
10. Okul müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme davranış boyutu kapsamında yer alan; öğrenme için teşvik sağlama davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörler nelerdir ve nasıl etkilemektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğrenci başarılarını doğrudan veya dolaylı yollarla etkilemektedir (Alig-Mielcare, 2003; Hallinger, 2011; Heck & Hallinger, 2005; O'Donnel ve White, 2002; Miller, 2010). Bu nedenle son 50 yıldır araştırmacıların odak noktası haline gelen öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili birçok boyutlandırma çalışması ortaya konmuştur (Andrews ve Soder, 1987; Hallinger ve Murphy, 1985; Krug, 1990; Weber, 1989; Wildy ve Dimmock, 1983).

Bu çalışmalardan Hallinger'ın (1982, 1983, 1990) *Principal Instruction Management Rating Scale (PIMRS)* adıyla geliştirdiği ölçek, öğretimsel liderlik

davranışlarını; *Okulun misyonunu tanımlama* (okulun hedeflerini belirleme ve okulun hedeflerini iletme), *Öğretim programlarını yönetme* (öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı koordine etme, öğrenci ilerlemesini izleme), *Olumlu öğrenme iklimi geliştirme* (öğretim süresini koruma, mesleki gelişimi destekleme, yüksek görünürlük sergileme, öğretmenler için teşvik sağlama, öğrenme için teşvik sağlama) olmak üzere üç ana ve on alt davranış boyutu şeklinde çerçevelendirmiştir (Hallinger, 2011). Hallinger'ın kapsamlı bir şekilde ele aldığı öğretimsel liderlik davranış boyutları geçerliliği ve güvenilirliği üzerine yapılan birçok araştırma sonucu nedeniyle farklı ülkelerdeki yüzlerce çalışma için tercih edilmiştir (Hallinger, 2008, 2012). Bu nedenle yapılan araştırmanın da kavramsal çerçevesini oluşturmuştur.

Öğrencilerin ve dolayısıyla okulların akademik başarılarını arttırmak için öğretimsel liderlik davranışlarını ön plana çıkaran okul müdürleri (O'Donnel ve White, 2002) , davranışlarını sergilerken çevrelerinde var olan öğrenci, öğretmen, veli, toplumsal yapı, eğitim sistemi, ülke politikaları, kültürel değerler vb. birçok çevresel faktörle karşılaşır (Bellibaş ve Gümüş, 2019; Deniz, 2015; Sağır, 2011). Farklı bölgelerde yer alan okullarda çeşitlilik gösteren bu faktörler, öğretimsel liderlik davranışlarının şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir (Hallinger ve Heck, 1996; Hallinger ve Murphy, 1987a; Huong, 2020; Wieczorek ve Manard, 2018). Bu nedenle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını çevresi bağlamında kendi bakış açılarından yola çıkarak anlamlandırmak, bu araştırmanın benimsediği düşünceyi oluşturmuştur.

İnsan davranışlarının, etrafını çevreleyen iç ve dış faktörlerin etkileşimi sonucu değişime ve gelişime uğradığını savunan Ekolojik sistemler kuramı, faktörlerin etki alanlarını beş sistem içerisinde ele almaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu alanlar en yakından alandan en uzak alana doğru: mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak adlandırılmıştır (Harkönen, 2007). Bu yönüyle Ekolojik sistemler kuramının, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını etkileyen faktörleri ve bu faktörlerin davranışlarında yol açtığı değişimi ve gelişimi anlayabilme adına bize sistematik ve farklı bir bakış açısı sunabileceği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeyini ölçmeye yönelik, ilişkisel ve nicel birçok çalışmaya rastlanmıştır (Aydın, 2017; Aydoğan, 2008; Ayık ve Şayir, 2014; Aksoy ve Işık, 2008; Büyükdoğan, 2003; Çakıcı, 2010; Çakır, 2021; Eker, 2021; Gökyer, 2010; Gümüşeli, 1996; İnandı ve Özkan, 2006; Sözüeroğlu, 2006; Önder, 2010; Ö.Topaçoğlu ve Fırat,

2016; Demirbaş, 2020; Özdemir ve Sezgin, 2015; Sertkaya, 2015; Şişman, 1997; Tabancalı ve Cengiz, 2018; Yorulmaz, 2018). Nitel çalışmaların ise nicel çalışmalara nispeten daha kısıtlı olduğu görülmüştür (Akgün, 2001; Bal, 2019; Bozkurt, 2013; Bozkurt, 2019; Çalık ve Kılınç, 2018; Deniz, 2015; Güneş, 2014; Sağır, 2011; Yağmur, 2018). Aynı zamanda bu çalışmaların ağırlıklı olarak ilkökul ve ortaokul düzeyindeki okullarda gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Öğretimsel liderlik davranışlarını farklı bir bakış açısı ile ele alan herhangi bir araştırmaya ise rastlanamamıştır. Karşılaşılan bu durumu destekler nitelikte ise Aydın (2018) ve Bellibaş ve Gümüş'ün (2019) araştırmalarında öğretimsel liderlik davranışlarını içeren araştırmaların daha çok nicel desende, tarama modeli ile gerçekleştiği ve Cansoy ve Polatcan'ın (2017) araştırmasında, öğretimsel liderliği derinlemesine ele alan, farklı okul düzeylerinde daha fazla nitel çalışmaya ihtiyaç olduğu bulgularına rastlanmıştır.

Bu doğrultuda yapılan araştırmanın, farklı okul düzeylerinde görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarının her birini etkileyen faktörleri, kendi bakış açılarından yola çıkarak ortaya koyması nedeniyle, alanyazında yer alan nitel çalışmalara ayrıntılı bir veri kümesi sağlayacağı düşünülmektedir (Türkoğlu ve Şahin, 2021). Aynı zamanda yapılan araştırmada elde edilen faktörlerin, Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde ele alınması araştırmanın özgünlük noktasını oluşturmaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, öğretimsel liderlik davranışlarını anlamlandırma ve geliştirme çalışmalarına analitik ve yaratıcı bir bakış açısı sunması bağlamında önemli olduğu söylenebilir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada yer alan soruların, öğretimsel liderlik davranışlarını etkileyen faktörleri tespit etme adına kapsamlı olduğu,
2. Araştırmada yer alan okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik davranışlarını etkileyen faktörlerin farkında oldukları,
3. Araştırmada yer alan okul müdürlerinin, ekolojik sistemler ile ilgili bilgilendirildikten sonra sistemler ile ilgili yeterli farkındalığı kazandıkları,
4. Araştırmaya katılan okul müdürleri araştırmaya gönüllük esasına dayanarak katıldıkları,
5. Okul müdürlerinin araştırma sorularına verdikleri cevapların samimi ve içten olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri 2020-2021 yılında, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan kamu okullarının farklı kademelerinde görev yapan ve amaçlı örnekleme ile belirlenen 21 okul müdürünün görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma sorularının kavramsal çerçevesini oluşturan öğretimsel liderlik davranış boyutları Hallinger'ın (2011) çerçevelemiştir olduğu üç ana ve on altı boyut boyuttan oluşan davranış boyutları ile sınırlıdır.
3. Araştırma sonucu elde edilen faktörlerin etki alanlarının analizi Ekolojik Sistemler Kuramının çerçevesi ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Liderlik: Bireyin tanımlanmış başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için diğer grup üyelerini etkilediği süreçtir (Yukl, 2002).

Öğretimsel liderlik: Okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (De Bevoise, 1984).

Ekolojik Sistemler Kuramı: Bireylerin davranışlarının, çevresinde yer alan mikrosistem, mezosistemi, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemler ile etkileşimi sonucu değişime ve gelişime uğradığını savunan kuramdır (Bronfenbrenner, 1979).

Mikrosistem: Bireylerin yüz yüze maruz kaldıkları deneyimlerini içeren en yakın alanlarıdır (Bronfenbrenner, 1979).

Mezosistem: Bireylerin mikrosistem öğelerinin arasında ortaya çıkan etkileşimi içeren alandır (Bronfenbrenner, 1979).

Ekzosistem: Bireylerin mikrosistemlerinin dışında kalan ancak dolaylı yollarla davranışlarını etkileyen sistemdir (Bronfenbrenner, 1979).

Makrosistem: Bireylerin içerisinde bulunduğu toplumun kültür, norm ve değerlerini ifade eden ekolojik sistem alanıdır (Bronfenbrenner, 1979).

Kronosistem: Ekolojik sistemlere ve bireyin davranışlarına zaman unsuru ile etki eden alanı ifade etmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2007).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik

M.Ö. 400'lü yıllarda Platon, Sokrates, Aristoteles, Konfüçyüs gibi ünlü düşünürlerin dahi tartışma konusu edindiği liderlik kavramı (Bennis, 2009) günümüze kadar güncelliğini koruyan ve birçok araştırmacının kendine özgü farklı ifadeleri ile tanımlanmaya devam edilen evrensel bir olgudur (Yukl, 2002). Günümüze kadar yapılan tanımlamaların fazlalığı ise, “Liderliğin tanımı, liderlik tanımını yapma işini üstelenen kişi sayısı kadardır” (Stogdill, 1974: akt. Gedikoğlu, 2015, s.25) sözleriyle ifade edilmiştir. Literatüre bakıldığında ise liderlik ile ilgili dikkat çeken bazı tanımlamalar şu şekildedir:

“Liderlik, belli şartlar içerisinde, bireysel ya da grubun gayelerini gerçekleştirmek için, bir kişinin diğerlerinin etkinliklerini tetiklemesi ve yönlendirmesi sürecidir” (Koçel, 2001, s.42). Hoy ve Miskel’e (2004/2015, s.377) göre liderlik en geniş tanımıyla; “Bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir.” Yukl’un (2002) birçok tanımdan sentezlediği ifadeye göre liderlik: “Bireyin, tanımlanmış başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için diğer grup üyelerini etkilediği süreçtir.” Lunenburg ve Ornstein (2012/2013, s.100) bu tanımın üç önemli boyutuna dikkat çekmiştir bunlar: a) liderlik etki gerektirir b) liderlik amaca ulaşmayı gerektirir c) liderlik takipçiler gerektirir. Liderliğin etki gücünü vurgular nitelikte Şişman (2018, s.3) şu tanımlamayı yapmıştır: “En yaygın biçimiyle liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüdür.”

Yapılan tanımlamalarda liderlik kavramı ile ilgili ortak noktanın etki gücü olduğu görülmektedir. Ancak liderlik kavramına farklı bir bakış açısı getiren Bennis (2009, s.18), uyarlanabilir kapasiteyi ve değişen bir bağlama tepki olarak yeniden karar verme ve harekete geçme kabiliyetini liderliğin kilit noktası olarak ifade etmiştir. Şişman farklı yönlerde yapılan tüm tanımlamalardan yola çıkarak liderlik tanımının önemli noktalarını ise belli başlıklar altında sıralamıştır:

1. Kişisel özelliklere bağlı sahip olarak sahip olunan bir güç,
2. Karar verme ve verilen kararlar uygulayabilme gücü,
3. Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlama,
4. Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme,
5. Grupla birey arasında gerçekleşen etkileşim süreci
6. Mevcut amaç, yapı, prosedür ve kuralları değiştirebilme yeteneği. (Şişman, 2018, ss. 3-4)

Liderlik tanımlarına bakıldığında liderliğin, kişisel potansiyelini kullanarak, üyesi olduğu grubu veya örgütü etkileme ve belirlenen amaçlar doğrultusunda harekete geçirme gücü olduğu anlaşılmaktadır.

2.1.1. Liderlik Kuramları

Bu başlık altında liderlik çalışmalarına yön veren liderlik davranışlarının felsefi temelleri ve bu temelleri geliştirmek için yapılan çalışmalar üzerinde durulmuştur. “Liderlik kuramları, liderliğin ortaya çıkmasında etkili olan faktörleri veya liderlik ve sonuçlarının doğasını açıklamaya çalışmaktadır” (Çetin, 2019, s.1). Dolayısıyla liderlik kuramlarının, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını irdeleme ve davranışlarını anlamlandırma çalışmalarına ışık tuttuğu söylenebilir. Bu nedenle liderliğin doğasını açıklayan kuramlar aşağıdaki başlıklar altında detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

2.1.1.1. Özellikler Kuramı

En eski liderlik yaklaşımlarından biri olan Özellikler kuramı liderliğin kişisel özelliklere dayandığı varsayımından hareket eder (Çetin, 2019). “Kuramda, yaşadıkları döneme damgasını vuran Napolyon, Lincoln, Atatürk gibi başarılı liderlerin kişilik özellikleri saptanarak etkili bir liderin hangi özelliklere sahip olduğu

ortaya konmaya çalışılmıştır” (Erdoğan, 1991, s.334). Liderlik özelliklerini tanımlamaya çalışırken ise kişilerin “Fiziksel özellikleri (boy, kilo vb.), Kişilik özellikleri (Uyum, özgüven, yaratıcılık, kararlılık vb.), Yetenekleri (Zeka, yaratıcılık, politik vb.) tahlil edilir” (Celep, 2004, s.10). Bu nedenle “Lider olunmaz, lider doğulur” sloganı kuramın anahtar ifadesidir (Şişman, 2018, s.5).

“Ancak tüm durumlar için ortak bir liderlik özelliği tanımlanamamakla birlikte” (Çetin, 2019, s.4), Özellikler kuramının iş görenlerin ihtiyaçlarını ve durumsal faktörleri göz ardı etmesi bu kuramın sınırlılıklarını oluşturmuş ve yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmuştur.

2.1.1.2. Davranışsal Kuram

“Özellikler kuramında liderin kişiliği, davranışsal kuramda ise liderin nasıl davrandığı analiz edilir” (Celep, 2004, s.11). Davranışsal kuram, Özellikler kuramının liderlik özelliklerine doğuştan sahip olunur düşüncesine karşı, liderlerin nasıl davrandığını saptayarak insanların lider olarak eğitilebileceği varsayımına dayanır. “Bu kurama göre liderleri belirleyen faktörler, kişisel özellikleri değil, iş görenlerle ilgili anlayışları ve onlara karşı sergilemiş oldukları davranışlardır” (Gedikoğlu, 2015, s.31). Dolayısıyla davranışsal kuramda esas alınan noktanın, liderlerin iş görenlerine karşı davranışları ve onlarla iletişimi olduğu anlaşılmaktadır. Davranışsal kuramın temellerini oluşturan Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesinde yapılmış olan iki önemli çalışma vardır.

Ohio State Üniversitesi çalışmaları: 1400’lü yıllarda gerçekleştirilen Ohio Devlet Üniversitesi çalışmaları, grubu veya örgütü amaca ulaştırmada sergilenen liderlik davranışlarını belirlemeyi hedefler (Lunenburg ve Ornstein, 2012/2013). Bu davranışları ölçmek için ise “LBDQ anketi (Leader Behavior Description Ouestionnaire) geliştirilmiştir” (Çelik, 2015, s.12). “Anket liderliğin iki boyutunu ölçme özelliğine sahiptir bunlar: yapıyı kurma ve anlayış gösterme davranışlarıdır” (Hoy ve Miskel, 2004/2015, s.386). Yapıyı kurma davranışı sergileyen lider örgütün performansına odaklanır ve bununla ilgili ilişkisel düzenlemeleri yapar. Anlayış gösterme davranışlarını sergilerken ise iş görenlerin refahını ön plana alır, iş birliği ve paylaşıma dayalı, saygı ve ilgi çerçevesinde çalışmalarını sürdürür.

Bu çerçevede LBDQ anketinin ölçtüğü davranışlar dört temel veriyi ortaya koymaktadır (Halpin, 1966: akt. Hoy ve Miskel, 2004/2015, s.386):

1. Yapıyı kurma ve anlayış gösterme lider davranışlarının temel boyutlarıdır.
2. Etkili lider davranışı sık sık her iki boyutta da ortaya çıkan davranışlarla ilişkilendirilir.
3. Üstler ve astlar, lider davranış boyutlarının etkililiğini ölçmek için değerlendirme eğilimindedirler. Üstler yapıyı kurmayı çok önemserler, astlar ise anlayış göstermekle daha ilgilidirler.
4. Liderin kendilerinin nasıl davranmaları gerektiğini söylemeleriyle, astların, liderlerin nasıl davrandığını söylemelerindeki ifadeler arasında çok az ilişki vardır.

Michigan Üniversitesi Çalışmaları: Davranışsal kuramın temellerini oluşturan bir diğer çalışma ise Michigan Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalarda etkili lider ve etkisiz liderlik davranışlarının ayırımı yapılarak, Ohio State Üniversitesinde yapılan etkili lider davranışlarını tanımlamaya benzer nitelikte iki farklı liderlik davranış boyutu tanımlanmıştır. “Bunlar üretime yönelik liderler ve iş görene yönelik liderler olarak adlandırılır” (Çelik, 2015, s.14). Üretime yönelik liderler önceden belirlenen amaçlara ulaşmada iş görenin performansını aracı etken olarak değerlendirir (Robbins ve Judge, 2017). Bu yüzden iş görenlerin çalışıp çalışmadığını denetler. “İş görene yönelik liderler ise etkili olabilmek için yetki paylaşımını ve üyelerin kişisel gelişimlerini esas alır” (Celep, 2004, s.13). Dolayısıyla liderliğin odaklandığı noktaların iş görenin kişisel gelişimi ve iş görenin performansı olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan çalışmalarda insan ilişkilerine önem veren liderlerin iş görenler arasında daha fazla iş doyumunu sağladığı ortaya konsa da (Bowers, 1976: akt. Lunenburg ve Ornstein, 2012/2013, s.109), iki liderlik anlayışını da benimseyen liderlerin daha etkili oldukları ortaya çıkmıştır.

Yönetim Gözeneği Araştırması: “Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilmiş liderlik modelidir” (1964: akt. Gedikoğlu, 2015, s.32). Yönetim gözeneği çalışmaları hem Ohio hem de Michigan üniversitesi çalışmalarını temel alır. “Yönetim gözeneği kuramı lider davranışının iki boyutu üzerine odaklanır. Birinci boyut insana ilgiliyi ya da liderlin izleyenlere ilişkin yönelimini göstermektedir. “İkinci boyut ise üretime ilgiyi yansıtmaktadır” (Çelik, 2015, s.15). Diğer araştırmalarda olduğu gibi

yönetim gözeneği araştırmasında da liderliğin insani boyutlara veya mekanik boyutlara vurgu yapan yanı ön plana çıkmıştır.

2.1.1.3. Durumsal kuram

Özellikler kuramı ve Davranışsal kuramın liderlik ile ilgili ölçütleri, liderlerin farklı ortamlarda sergiledikleri davranışları açıklamakta yetersiz kalmıştır. Bu noktada Durumsal kuramın çıkış noktasını oluşturan “Farklı ortamlarda ve farklı gruplarda farklı liderlik davranışları söz konusudur” (Şişman, 2018, s.5) anlayışı araştırmaların gündeminde yerini almıştır. Bu yaklaşımda başta liderin kendisi olmak üzere çalışanların ve ortamın getirmiş olduğu şartların kombinasyonu başarılı lideri ortaya çıkarır (Torlak, 2008). “Etkili liderlik, liderin kişilik özelliklerinin, davranışının ve liderlik durumundaki faktörlerin etkileşimine bağlıdır” (Lunenburg ve Ornstein, 2012/2013, s.111). Dolayısıyla Durumsal kurama göre tek bir iyi liderin tanımlamasının yapılması mümkün değildir, bu bağlamda yapılan çalışmalar: Fiedler’in durumsallık kuramı, Yol-amaç kuramı, Hersey ve Blanchard’ın durumsallık kuramı ve Vroom ve Yetton’un normatif kuramı, olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır.

Fiedler’in Durumsallık Kuramı: “Etkili liderlik davranışının insan ilişkilerine ya da yapıya ağırlık verilerek gerçekleştirilebileceğini savunan görüşleri inceleyen Fiedler ne anlayışlı liderin ne de yapıyı kurucu liderin sürekli olarak etkili olamayacağını savunmaktadır” (Şişman, 2018, s.21). Dolayısıyla “Liderlerin her ortamda işe koşabilecekleri en iyi ve tek bir liderlik stili yoktur, en iyi liderlik tarzını ortam belirler” (Gedikoğlu, 2015, s.35) düşüncesindedir. “Ortamın liderlik için uygun olup olmadığını ise üç durumsal faktör belirler; lider-üye ilişkileri, görev yapısı ve liderin pozisyon gücü” (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.111). Bu bağlamda Fiedler’in Durumsallık Kuramında, liderlerin sorumlu oldukları organizasyonlarda yer alan bağlamların etkili olduğu söylenebilir.

Yol-amaç kuramı: Robert House ve Martin Evans’ın geliştirdiği (Çelik, 2015) bu kuramın temel varsayımı “Çalışanların işi yapabileceklerine, çabalarının istenilen sonuçları getireceğine ve iş yaptıkları zaman alacakları ödüllerin değerli olacağına inanmaları durumunda motive olacaklarıdır” (Northhouse, 2004: akt. Hoy ve Miskel, 2004/2015, s.394). Dolayısıyla amaca giden yolda liderlerden çok iş görenlerin güdülenmesi önemlidir. İş görenlerin güdülenmesini ise iki yollar sağlar (Celep, 2004,

s.20): Geçerli olan ödüller için iş görenlerin izleyebilecekleri yolu açıklayarak ve iş görenlerin istedikleri ve değer verdikleri ödülleri arttırarak. Ancak Hoy ve Miskel'in (2004/2015) görüşlerine göre, kuramın liderlerin siyasal davranışlarını ve davranışlarının ölçütlerini ve bunun astlara etkisini göz ardı etmesi en büyük sınırlılığını oluşturmuştur.

Hersey ve Blanchard'ın durumsallık kuramı: Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilen Kuram etkili lider davranışları ile grubun veya bireyin olgunluğu ilişkisine dayanır (Çelik, 2015, s.30). Bu noktada “Yapılması gereken iş açısından grubun yetkinlik ya da olgunluk düzeyi nedir?” (Aydın, 2014, s.278) sorusu sorulur. Grubun yetkinliği yetersiz ise lider, daha çok göreve dönük liderlik davranışları sergilerken, grubun yetkinlik düzeyi arttıkça ilişkisel liderlik davranışlarına yönelir.

Vroom ve Yetton'un normatif kuramı: Vroom ve Yetton (1973: akt. Celep, 2004, s.22) liderin iş görenlerini karar verme sürecine katma durumuna uygun liderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir. Liderlik davranışlarını sergilerken ise kararın kabulünde astların katılımı, kararın kalitesi ve liderlik biçimi davranışlarını etkiler. Vroom ve Yetton liderlik biçimlerini otokratikten demokratik liderliğe doğru beş maddeyle tanımlar:

1. Lider mevcut verileri kullanarak karar verir.
2. Lider astlarının görüşünü alır ve kararı tek başına kendisi verir.
3. Lider sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür, onların görüş ve düşüncelerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.
4. Lider sorunu grupla paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.
5. Lider grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleri ile birlikte verir. (Çelik, 2015, s.26).

Reddin'in üç boyutlu durumsallık kuramı: “Villiam J.Reddin liderlikle birlikte 3-D kuramını geliştirerek liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak etkililik boyutunu eklemiştir” (Çelik, 2015, s.34). Burada bahsedilen etkililik, yöneticinin bulunduğu konum gereği, gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme düzeyi (Aydın, 2014, s.275) olarak tanımlanmaktadır. Reddin etkili liderlik stillerini: “Geliştirici, Yönetici, Bürokrat ve Yardımsever otokrat” olarak tanımlarken; etkisiz liderlik stillerinin ise “Misyoner, Uzlaşmacı, Kaçak ve Otokrat” olduğunu belirlemiştir (Reddin, 1970: akt. Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.119).

Yapılan tanımlamalardan yola çıkılarak, tek bir liderlik tarzının her durumda etkili olamayabileceği (Çağlar, 2004), kimi durumlarda görev merkezli kimi durumlarda ise ilişki merkezli liderlik tarzının işlevsel olabileceği söylenebilir.

Liderlik kavramını ele alan kuramların tarihi süreçteki değişimlerine bakıldığında, liderlerin özelliklerine vurgu yapan anlayıştan, liderlik davranışlarını merkeze alan anlayışa, 1970’li yıllarda ise farklı durumlara uyarlanabilen liderlik kapasitelerine vurgu yapılan anlayışlara yöneldiği görülmektedir. 1970’li yıllardan sonra yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikleri olan ve kendine özgü vizyon geliştirebilen çağdaş liderlik yaklaşımlarının ortaya çıktığı anlaşılmıştır.

2.1.2. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Liderlik kuramları ışığında gelişen çağdaş liderlik yaklaşımları çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte liderlerin betimlemelerini ele alır (Aydın, 2014). Alanyazın incelendiğinde çağdaş liderlik yaklaşımlarını ele alan birçok çalışmaya rastlanmakla birlikte vizyoner liderlik, kültürel liderlik, transformasyonel (dönüşümcü) liderlik, etik liderlik, dağıtımcı liderlik ve bu araştırmanın odak noktasını oluşturan öğretimsel liderlik yaklaşımlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşımlardan:

Vizyoner Liderlik yaklaşımı, örgütün geçmişini ve içinde bulunduğu çevreyi analiz ederek, mevcut durum üzerinde değişim ve dönüşümü sağlamaya, geleceğe yönelik en ideal hedefleri belirleyerek bu hedeflere ulaşmada gerekli olan vizyonu bir pusula olarak ortaya koymaya odaklanmaktadır (Gedikoğlu, 2015).

Kültürel Liderlik özelliği sergileyen liderlerden, örgütü oluşturan üyeleri ve üyelerin tabi olduğu toplum ile birlikte benimsenen norm ve değerleri içine alan etkili bir örgüt kültürü oluşturma beklenmektedir (Çelik, 2015). Çelik’e göre Kültürel Liderin görevi bu kültürü sürekli canlı tutmak ve sürekliliğini sağlamaktır.

Transformasyonel (dönüşümcü) Liderlik yaklaşımı, çevresel değişimlere bağlı olarak örgütte değişmeyi hızlı bir biçimde sağlamaya odaklanır (Celep, 2014). Örneğin Okullarda Dönüşümcü Liderlik özelliği gösteren okul müdürlerinden çevrenin dinamiklerini ve beklentilerini göz önünde bulundurarak okul kültürünü güncellemesi beklenir.

Etik Liderlik, liderin örgütsel amaçları gerçekleştirirken mevcut yasalar ve politikalar kadar, mesleki etik ilkelerine de uygun davranışlar sergilediği bir liderlik türüdür (Çelik, 2015). Çelik’e göre Etik Liderlik özelliği gösteren okul müdürlerinden iş ahlakını merkeze alarak, demokratik bir ortam içerisinde, küresel, ulusal ve okul düzeyinde benimsenen etik değerlerle bütün bir eğitim politikası ortaya koyması beklenir.

Dağıtımçı Liderlik, liderlik gücünün dağıtılması gerektiğini esas alır (Gedikoğlu, 2015). Dağıtımçı Liderlik anlayışı benimsenen okullarda öğretmenler, zümre başkanları, branş öğretmenleri ve rehberlik koordinasyon birimleri kendi uzmanlık alanlarınca liderlik davranışları üstlenir (Celep, 2014). Böylece Dağıtımçı Liderlik özelliği sergileyen okul müdürleri okulun hedeflerinin öğretmenler tarafından içselleştirilmesini sağlar.

Öğretimsel Liderlik yaklaşımı, 1970-80’li yıllarda ABD halkının eğitim kalitesini arttırmak için gerçekleştirilen reformlara ve bu kapsamda incelemeye alınan, etkili okul-öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalara dayanmaktadır (Bossert vd., 1982; Brookever, 1978; Edmons, 1979; Purkey ve Smith, 1983). Çalışmalarda bir ideoloji haline gelen etkili okullar şu noktalarda betimlenmiştir (Brookever, 1985: akt. Balcı, 2014, s.33):

- a. Tüm öğrencilerin öğreneceklerine inanma
- b. Öğretmenlerin tüm öğrencilere öğretebileceklerine inanma
- c. Tüm öğrencilerin yüksek beklentileri olma
- d. Yüksek başarı normları geliştirme
- e. Düşük öğrenci başarısızlığının faydasızlığı duygusunu taşıma.

Etkili okul ideolojisinden yola çıkan araştırmacılar yaptıkları bir dizi etkili okul araştırması sonucunda, okul ekosisteminin kalitesini ve öğrenci başarısını etkileyen anahtar etkenin, “etkili okul ve etkili lider” anlayışıyla, okul müdürü olduğu konusunda ortak bulgulara ulaşmışlardır (Findley, 1992; Bossert vd., 1982; Dwyer, 1986; Hallinger ve Murphy, 1986). Özellikle yoksul semtlerde yer alan okulları ve öğrencileri başarıya taşıyan okul müdürlerinin, liderliği itici bir güç olarak kullandıkları kanısına varılmıştır (Hallinger, 2010). Bu durum ise okul müdürlerinin

yönetmelik görevlerinden ziyade okulun etkililiğini arttırabilecek liderlik vasıflarının varlığını araştırmaların gündemine getirmiştir (Krug, 1992; Smith ve Andrew, 1989). Okulun etkililiğini ve öğrenci başarısını arttırmak için öğrenme ve öğrenmeyi merkeze alan bu liderler ise öğretimsel liderler olarak adlandırılmıştır (Andrew ve Soder, 1987; Bush & Glover, 2014; Daresh ve Ching-jen, 1985). Öğretimsel liderlik kavramı, bu araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturması nedeniyle ayrı bir başlık altında detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

2.2. Öğretimsel Liderlik

Etkili okul araştırmalarının merkezinde yer alan öğretimsel liderlik terimi Kuzey Amerika’da kullanılan öğrenme merkezli liderlik kavramından gelir (Bush ve Glover, 2014). Öğretim liderliğinin hedefinde öğrenmeyi merkeze alarak öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak vardır (Hallinger, 2003). Öğrencilerin başarısını arttırmak için okulun öğretim amaçları ile öğretim uygulamaları arasında bağlantı kuran öğretim liderleri, öğretme ve öğrenme sürecini planlar, değerlendirir, sürecin koordinasyonunu ve iyileştirilmesini sağlar (Hallinger ve Murphy, 1985; Robinson, 2010). Hallinger ve Murphy’e göre etkili bir öğretim lideri değerlendirme ve geribildirim sürecinde öğretmenlerin paylaşımını ve içsel süreçlerini işin içine katarak eğitim öğretimi iyileştirme adına yeniden yapılandırır.

Öğretim liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde bu denli etkili olması (Brookover vd., 1978; Edmons, 1979; Purkev ve Smith 1983), öğretimsel liderlik konusunun birçok araştırmacı tarafından ele alınarak öğretim liderliği ile ilgili farklı tanımlamaların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Literatürde yer alan bazı tanımlamalar ise şu şekildedir:

De Bevoise (1984, s.15), “öğretim liderliğini, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlar” olarak tanımlamıştır.

Dares ve Ching-Jen’e (1985) göre öğretim liderliği, “okul müdürlerinin, okul içinde gerçekleşen öğretme ve öğrenme durumlarını etkileyen davranışlarıdır”.

Mc Evan’a (1994: akt. Aksoy, 2006, s.26) göre öğretimsel lider, “öğretme ve öğrenmeyle beslenen, devamlı olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği okul ve öğretimi nasıl organize edebilirim diye düşünen kişidir”.

Alig'e (2003, s.3) göre eğitim liderliği "öğrenci başarısını arttıracak hedefleri paylaşan, öğrenme öğretme sürecini izleyen ve geribildirim sağlayan davranışsal bir süreçtir".

şışman (2018, s.49) eğitim liderliği kavramını geniş bir çerçevede ele alarak, "okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranış" olarak ifade etmiştir.

Alanyazında öğretimsel liderlik ile ilgili birçok tanımlama olmakla birlikte halihazırda ortak bir betimleme ortaya konamamıştır (Vogel, 2018). Ancak eğitim liderliği ile ilgili araştırmacıların ifadelerine bakıldığında, öğretimsel liderliğin, öğrenme ve öğretme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için, müdürler, öğretmenler ve hizmet veren diğer paydaşlar tarafından oluşturulan iş birliği süreci olduğu söylenebilir. Bu sürecin başrolünde ise okul müdürlerinin olduğu görölmektedir. Dolayısıyla öğretimsel liderlerin ne tür özellikler sergiledikleri de araştırmacıların dikkatini çeken önemli bir konu olmuştur.

2.2.1. Eğitim Liderlerinin Özellikleri

Eğitim liderlerinin uzmanlık ve karizma gücünü kullanabilmesi, vurgulanan özellikleri arasındadır (Bossert vd., 1982; Purkey ve Smith, 1983). şışman ve Turan (2005, ss.102-103) başarılı okul müdürlerinin öğretimsel liderler olarak aşağıdaki özellikleri taşıdıklarını belirtmişlerdir.

- Genellikle zamanlarını öğrenme konularına ayırmakta ve bir başöğretmen rolü oynamaktadırlar.
- Öğrencilere karşı derin bir sevgi ve muhabbet beslemekte ve onlara güvenmektedirler.
- Okulda iş birliğine dayalı ortaklaşa iş yapma konuları üzerinde yoğunlaşmakta olup insanlarla birlikte etkili çalışma becerilerine sahiptirler.
- Okul ve eğitimle bütünleşmiş olup okul başarısını en üst seviyeye çıkarmak için büyük çaba harcamaktadırlar.
- Okul müdürlüğünü bürokratik bir görev olmaktan çok bir misyonu gerçekteştirmenin aracı olarak görmektedirler.
- Değişme ve yeniliklerin farkında olup okul geliştirme konusunda iyi bir strateji lideridirler.

Smith ve Andrew (1989, ss.16-17) güçlü öğretim liderliği sergileyen okul müdürlerinin davranışlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Müfredat ve öğretim konularına öncelik verir,
2. Okulun ve okul bölgesinin hedeflerine adanmıştır,
3. Okulun amaçlarına ulaşabilmek için gerekli kaynakları toplayabilir ve kullanabilir,
4. Öğretmen, öğrenci, veli ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim yaratır,
5. Eğitim politikalarını geliştirme çalışmalarına doğrudan katılım sağlar,
6. Öğrencinin okul başarısına yönelik ilerlemesini sürekli olarak izler ve bu hedeflere ulaşmada öğretmen etkinliğini sağlar,
7. Okul için akademik hedeflere bağlı ilçe hedefleri ile tutarlı ve uzun vadeli net bir vizyon geliştirir ve ifade eder,
8. Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alır,
9. Okul ve personelin akademik gelişimlerini sağlamak için zamanı ve kaynakları, etkili ve verimli bir şekilde harekete geçirir,
10. Zamanı kıt bir kaynak olarak kabul eder bu nedenle düzen ve disiplini sağlayarak öğrenme süreçlerini bozan faktörleri en aza indirir.

Öğretimsel liderlerin özelliklerine bakıldığında, bir öğretim lideri olarak okul müdürlerinden vizyoner, kararlı, eğitim ve öğretim faaliyetlerine hakim, etkin ve etkili, pratik ve iş birlikçi olmalarının beklendiği söylenebilir. Bu özellikleri sergileyen okul müdürleri ise öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttırarak öğrenci başarılarına katkı sağlayabilmelidir.

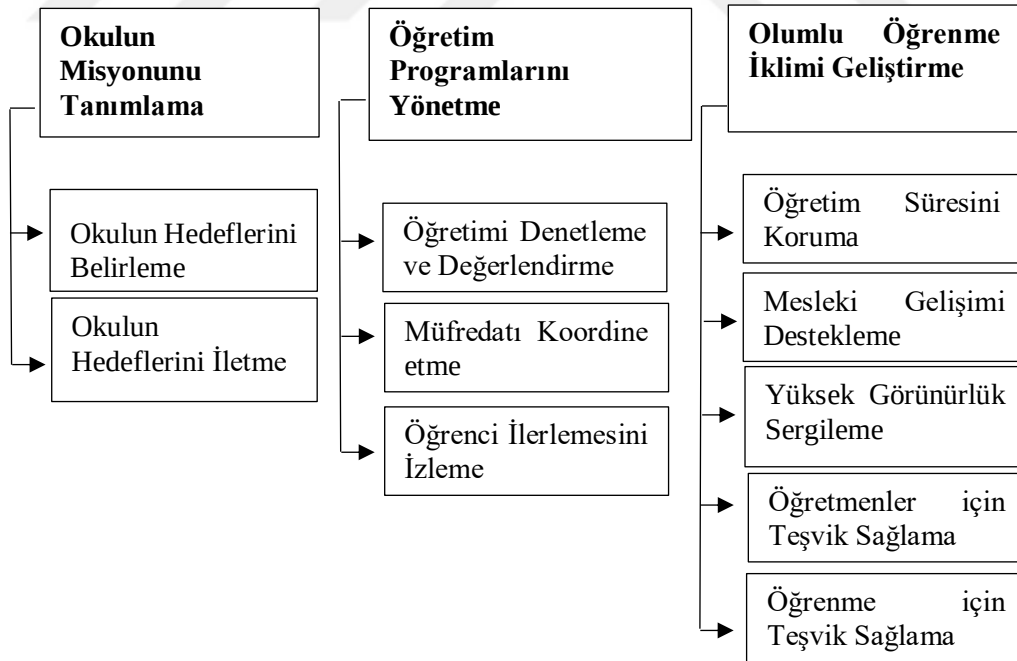
“Okulun tüm öğretim kadrosunun dikkatlerini sürekli olarak, okulun temel işlevi olan öğretime ve öğretime yön veren amaçlara çekmek, okul müdürlerinin temel, öncelikli görevidir” (Aydın, 2014, s.282). Gümüşeli (1996a), öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliğin, öğretim liderliğinin öğrenme süreçleri üzerine odaklanması olduğunu ve öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programının yer aldığı öğretim süreçleri ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda Öğretimsel liderlik kimliğini ortaya koyan okul müdürlerinden, okulun yönetim işlerinden ziyade öğretim faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmalarının beklendiği söylenilebilir.

Okul müdürlerine öğretim liderliği ile ilgili atfedilen görevler ve özellikler dikkatleri bu sorumlulukları yerine getirirken okul müdürlerinin sergilediği davranışlara çekmiştir. Bu nedenle öğretimsel liderlik davranış boyutları alan yazında önemle üzerinde durulan bir kavram haline gelmiştir.

2.2.2. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları

Öğretim liderliği öğrenci başarısını artıracak hedefleri paylaşan, öğrenme öğretme sürecini izleyen ve geribildirim sağlayan davranışsal bir süreçtir (Alig, 2003). Okul etkililiğini artırma adına araştırmacılar öğretim liderliğini oluşturan davranış süreçlerine dikkat çekerek davranışları anlama ve geliştirme adına birçok davranış boyutlandırma çalışmasının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Bu araştırmacıların öncülerinde olan Hallinger (1982, 1983, 1990), *Principal Instruction Management Rating Scale* (PIMRS) adıyla geliştirdiği ölçme aracıyla öğretimsel liderlik davranış boyutlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. 1982'deki haliyle 3 ana ve 11 alt davranış boyutunu içeren ölçme aracı sonraki revizyonlarında 10 alt davranış boyutu olarak aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:



Şekil 1. Temel öğretim derecelendirme ölçeği (PIMRS) kavramsal çerçevesi (Hallinger, 2011, s.276)

Hallinger'ın tanımlamış olduğu öğretimsel liderlik davranışları, sonrasında ortaya çıkan öğretimsel liderlik davranış boyutlandırma çalışmalarına da ilham kaynağı olmuştur. Bu çalışmalardan bazıları şu şekildedir:

Andrew ve Soder (1987, s.9) yaptıkları anket çalışması sonucu okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili dört davranış boyutundan bahsetmişlerdir:

1. Kaynak sağlayıcılık
2. Öğretim kaynağı olma,
3. İletişimci olarak model olma
4. Görünür olma

Weber (1989, s.192) okul müdürlerinin; velilerle görüşme, öğrenci disiplini sağlama, öğretimi planlama, fiziki bakımı sağlama gibi çok yönlü görevlerinin içerisinde, öğretime odaklanan davranışlarını beş boyut altında tanımlamıştır:

1. Okulun misyonunu tanımlama,
2. Müfredatı ve öğretimi yönetme,
3. Olumlu bir öğrenme iklimini teşvik etme,
4. Öğretmenleri gözlemleme ve geribildirim sağlama,
5. Öğretim programlarını değerlendirme.

Krug (1992, ss.430-434) çalışmasında öğretim liderliğini kavramsallaştırma adına birçok çalışmanın yapıldığını vurgulayarak, bir öğretim liderinin ne yaptığı ile ilgili beş davranış boyutu tanımlamıştır:

1. Okulun misyonunu tanımlama,
2. Müfredat ve öğretimi yönetme,
3. Öğretimi denetleme,
4. Öğrenci ilerlemesini izleme,
5. Öğretim iklimini geliştirme.

Şişman (1997) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları beş boyutta incelenmiştir:

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması,
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi,

3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi,
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi,
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması,

Robinson vd. (2008, s.656) yaptıkları meta-analiz çalışması sonucu öğretimsel liderliğin beş boyuttan oluştuğunu belirlemişlerdir:

1. Hedef ve beklentileri belirleme,
2. Stratejik kaynaklar sağlama,
3. Öğretim programının planlama, koordine etme ve değerlendirme,
4. Öğretmen öğrenmesini ve gelişimini teşvik etme ve buna katılma,
5. Düzenli ve destekleyici bir çevre sağlama.

Yapılan davranış boyutlandırma çalışmalarında farklılıklar olsa da davranışlar ile ilgili genel çerçevenin, öğretimin en verimli olabileceği organizasyonu ve iklimi oluşturma yönünde olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın da odak noktasını oluşturan öğretimsel liderlik davranış boyutları, Hallinger’ın çerçevelendirdiği haliyle takip eden bölümlerde detaylandırılarak ele alınmıştır.

2.2.3. Hallinger’ın Öğretimsel Liderlik Davranış Modeli

Hallinger tek bir okul bölgesinde 10 ilköğretim müdürü ile yaptığı çalışmasından yola çıkarak, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını değerlendirebilen bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını üç ana ve on altı boyutta kavramsallaştıran “*Principal Instruction Management Rating Scale* (PIMRS) (Hallinger 1982, 1983, 1990)” adı altında bir ölçek geliştirmiştir.

Ölçekte yer alan çerçeve okul müdürlerinin öğretim yönetimi-yönetim işlevlerini ve davranışlarını tanımlamak için bir ilk girişimi temsil etmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985). Sonrasında ise onlarca ülkede yapılan yüzlerce araştırmada veri toplama aracı olarak tercih edilmiş, aynı zamanda PIMRS’in güvenilirliği ve geçerliği yapılan güncel çalışmalar ile de kanıtlanmış durumdadır (Hallinger, 2008). PIMRS’te yer alan öğretimsel liderlik davranışları; Okulun Misyonunu Tanımlama (okulun hedeflerini belirleme, okulun hedeflerini iletme), Öğretim Programlarını Yönetme (öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı

koordine etme, öğrenci ilerlemesini izleme) ve Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme (öğretim süresini koruma, mesleki gelişimi destekleme, yüksek görünürlük sergileme, öğretmenler için teşvik sağlama, öğrenme için teşvik sağlama) (Hallinger, 2011) olmak üzere üç ana ve on alt boyutu kapsamaktadır.

2.2.4. Okulun Misyonu Tanımlama

Okul müdürlerinin öğretim lideri olarak en önemli rollerinden biri okulun misyonunu tanımlamaktır. Bu boyut, öğrenci merkezli bir okul yaratmanın ve başarıya ulaşmanın başlangıç noktasıdır (Hallinger, 2011, s.276). Eğitim liderleri belirledikleri misyonu süreç içerisinde strateji ve eylemle uyumlu hale getirir ve misyonu işlevsel kılar (Hallinger, 2010). Bu çerçevede net bir misyon belirleyen okul müdürü süreç içerisinde karşısına çıkan değişkenlerden daha az etkilenir, aksi taktirde sürecin savrulması kaçınılmazdır.

Okulun misyonunu belirleme davranış boyutu, okulun hedeflerini belirleme ve okulun hedeflerini iletme olmak üzere iki alt davranış boyutunu kapsar (Hallinger ve Murphy, 1985). Belirlenen hedefler okulun başarıya ulaşma yolunda rotasını oluştururken bunun çevre ile paylaşılması rotanın benimsenmesini ve geliştirilmesini sağlar.

2.2.4.1. Okulun hedeflerini belirleme

Bu davranış boyutu, okul yöneticisinin belirli bir öğretim yılı için dikkat ve kaynaklarını odaklayacağı alanların belirlenmesindeki rolünü ifade eder (Hallinger ve Murphy, 1985, s.221). Hallinger ve Murphy'ye göre okulun hedeflerini belirleme davranışında önemli olan nokta; öğrenci başarısına ulaşmak için okulun kaynaklarını ve personelin potansiyelini en doğru şekilde kullanarak ulaşılabilir hedeflere yönlendirmektir. Bunun için hedeflerin net bir şekilde çerçevesinin çizilmiş olması gerekir.

Öğretim lideri olarak okul müdürü, hedeflerin çerçevesini çizerken ise geçmişin izini takip ederek geleceğe yön verir (Hallinger ve Murphy, 1985). Öğrencilerin önceki ve şu anki durumlarını, velinin yapabileceği katkıyı ve personel performansını göz önünde bulundurur. Geleceğe yönelik hedeflerinin merkezinde ise öğrencilerin akademik başarıya ulaşmasını sağlayacak sınırları çizilmiş, değerlendirilebilir bir çerçeve vardır. Hallinger (2010), etkili okulların, öğrencilerin

akademik gelişimine odaklanan açık, ölçülebilir, zamana dayalı hedefleri olduğunu belirlemektedir.

2.2.4.2 Okulun hedeflerini iletme

Öğretim lideri olarak okul müdürü, belirlediği hedefleri okulun bileşenlerini oluşturan kişilere iletmeli bununla birlikte hedeflerin doğru anlaşılmasını ve benimsenen bir duygunun oluşmasını sağlamalıdır (Hallinger, 2012). Okulun hedeflerinin okul çevresinde yaygın olarak bilinmesi ve desteklenilmesinin sağlanması okul müdürünün sorumluluğundadır (Hallinger, 2010, s.66)

Okul müdürleri bu hedefleri iletirken ise toplantı, konferans, bülten gibi resmi veya birebir görüşmeler gibi gayri resmi bir yolu da izleyebilir (Hallinger ve Murphy, 1985). Okul müdürlerinin öğretim süreci boyunca, sene başı ve sene sonu toplantılarında alınan kararları, belirlenen ve ulaşılan hedefleri öğretmenleri ile değerlendirerek katılımcı bir politika izlemesi, belirlenen hedeflerin benimsenmesini sağlar ve hedeflerin yanlış anlaşılmasının önüne geçer.

2.2.5. Öğretim Programını Yönetme

Öğretimin gerçekleşmesini sağlayan teknik davranışları içeren bir davranış boyutudur (Hallinger, 2011). Bu davranış boyutunda daha çok müfredat ve öğretim faaliyetlerine odaklanan okul müdürleri faaliyetlere birebir katılım sağlar. Öğretmenler ile iş birliği içerisinde faaliyetlerin işlenişine katkıda bulunur. Okul müdürü faaliyetlere katılım ve geri bildirim sağlayabilmek için ise uzmanlık bilgisine ihtiyaç duyar. Öğretim Programını Yönetme davranış boyutu öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı koordine etme ve öğrenci ilerlemesini izleme olmak üzere üç alt davranış boyutunu kapsar (Hallinger ve Murphy, 1985). Okul müdürlerinden bu davranış boyutlarını sergilerken öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği ortamların temel öğeleri ile etkileşim içerisinde olması beklenir.

2.2.5.1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme

Öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışı, belirlenen hedeflerin ve bu doğrultuda hazırlanan öğretim faaliyetlerinin sınıflarda nasıl pratiğe dönüştüğünü gözlemlene davranıştır (Hallinger ve Murphy, 1985). Okul müdürleri bu süreçte

öğretmenler ile iş birliği içerisinde hareket eder, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu araç ve öğretim zeminini sağlar. Öğretmenlerin çalışmalarını formal ve informal yollardan takip eder ve sınıf ziyaretlerinde bulunarak süreç hakkında öğretmenlere geri bildirim verir. Okul müdürlerinin buradaki rolü daha çok öğretmenlerine rehberlik etme ve geliştirme odaklıdır.

2.2.5.2. Müfredatı koordine etme

Öğretimsel olarak etkili okullarda öne çıkan bir özellik, yüksek derecede müfredat koordinasyonudur (Hallinger ve Murphy, 1985, s.222). Okul müdürleri ülke ve bölge genelinde yer alan müfredatı okul ve sınıf içerisinde uygulanabilir şekilde düzenler. Bu süreçte öğretmenler arasında iletişim ve koordinasyonu arttırarak sınıf içi uygulamaları destekler.

2.2.5.3. Öğrenci ilerlemesini izleme

Etkili okullar öğretimsel olarak standartlaştırılmış ve kriter referanslı testlerin her ikisinin de önemini vurgular (Hallinger ve Murphy, 1985). Yapılan ölçümler ile öğretim programlarında ve öğrenci öğrenmelerinde yer alan eksiklikler tespit edilir (Hallinger, 2008). Elde edilen veriler ve öğretmenler ile yapılan analizler ile birlikte okulun hedefleri, müfredat, öğretim programları ve uygulamalar yeniden yapılandırılır (Hallinger, 2011). Daha da önemlisi, müdürlerin değerlendirme sonuçlarını öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişmesine yardımcı olacak ve ebeveynlerin nerede ve neden iyileştirmeye ihtiyaç olduğunu anlamalarına yardımcı olacak şekilde kullanmaları gerekir (Krug, 1992, s.4). Böylece öğrenci gelişimlerinin kontrollü bir ortamda gözlemlenebilmesi sağlanır.

2.2.6. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

Olumlu öğrenme iklimi geliştirme davranışı okullarda akademi gelişiminin kültür haline gelmesini hedefler (Hallinger, 2003). Bu kültürün oluşmasındaki en önemli faktör ise okul müdürüdür. Bu hedefe ise personel, öğrenci, öğretmen ve velilerin norm ve tutumlarını etkileyerek ve onları motive ederek ulaşabilir (Hallinger, 2011). Okul atmosferini heyecanlandıran bu motivasyon eğitime yönelik yaşamı boyunca kişileri etkiler. Pek çok araştırmacı okul ikliminin, liderler tarafından örgütsel

hedeflere ulaşmak için yönlendirilebilecek önemli bir değişken olduğunu öne sürmüşlerdir (Krug, 1992, s.2). İnsanlara çalışmak istedikleri koşulları yaratmak direktif vermekten daha etkili görülmüştür.

En kapsamlı davranış boyutu olan olumlu öğrenme ikliminin oluşturulması davranışını Hallinger (2011); öğretim süresini koruma, mesleki gelişimi destekleme, yüksek görünürlüğü sergileme, öğretmenler için teşvik sağlama, öğrenme için teşvik sağlama olmak üzere beş alt davranış boyutu kapsamında ele almıştır.

2.2.6.1. Öğretim süresini koruma

Hedeflenen kazanımların öğrenciye ulaşmasında sınıflar ve sınıflarda işlenen dersler anahtar etkindir (Hallinger, 2011). Dersler ne kadar sağlıklı ve etkili işlenirse, öğrencilerin öğrenmesi de aynı doğrultu verimli olacaktır. Bunun sağlanmasının ön koşulu ise derslerin kesintisiz bir şekilde bölünmeden işlenmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda okul yönetimi taleplerini, resmi iş ve işlemlerini ders sürelerinin dışında düzenlemelidir. Bu koordinasyondan sorumlu anahtar kişi ise okul müdürleridir. Okul müdürleri ders sürelerinin kesintisiz bir şekilde değerlendirilmesini sağlayarak öğrenci başarısına katkıda bulunabilir (Stallings, 1980: akt. Hallinger ve Murphy, 1985, s.223). Derslerin kesintisiz işlenmesini ise bir takım önlemler ve uygulamalar geliştirerek sağlayabilir.

2.2.6.2. Mesleki gelişimini teşvik etme

Okul müdürleri öğretmenleri ve personeli çeşitli mesleki gelişim programları ve seminerlere yönlendirerek gelişimlerini sağlayabilir (Hallinger ve Murphy, 1985). Böylece edilen kazanımların okulda pratiğe dönüştürülmesini ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini destekler.

2.2.6.3. Yüksek görünürlük sergileme

Okul müdürünün okul çevresinde ve sınıflarda görünmesi, varlığını hissettirmesi okul paydaşları arasında etkileşimi artırır (Hallinger ve Murphy, 1985). Okul paydaşları ile birebir etkileşim içerisinde olan okul müdürleri bu sayede yapılan öğretim etkinlikleri ile ilgili anlık bilgi edinir ve anında geri dönüt sağlayabilir (Hallinger, 2011). Böylece paydaşlarına yalnız olmadıkları mesajını vererek güven

ortamının oluşmasını sağlar (Bossert vd., 1982). Okul müdürünün iletişime açık ve ulaşılabilir olduğunu göstermesi okulda pozitif etkileşimi artırır. Bunu odasının kapısını sürekli açık tutarak, resmi törenlere, okul içi faaliyetlere kermeslere katılarak veya okul paydaşlarını informal ziyaretlerle sağlayabilir.

2.2.6.4. Öğretmenler için teşvik sağlama

Olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmada öğretmenleri teşvik etme davranışının önemli bir yeri vardır. Ancak okul müdürleri maddi ve manevi olarak teşvik sağlamada sınırlı davranışlar gösterebilmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985). Öğretmenlerin maaş ve prim gibi maddi ödülle mi, takdir ve terfi gibi manevi ödülle mi daha etkili teşvik edilebileceği ise tartışma konusu olmuştur.

2.2.6.5. Öğrenme için teşvik sağlama

Okul müdürleri öğrencilerin başarıya inancını geliştirerek öğrencilerin temel becerilerden daha üst düzey hedefleri benimsemelerini sağlar (Hallinger ve Murphy, 1985). Öğrenci başarılarının görünür bir şekilde takdir edildiği bir okul ortamında öğrenciler kendilerine değer verildiğini hisseder ve dolayısıyla olumlu bir öğrenme iklimi oluşur (Hallinger, 2011). Özellikle düşük gelirli okullarda öğrencilerin buna daha çok ihtiyaçları vardır. Bu durum okul içinde gerçekleşebildiği gibi okul çevresinde de uygulanabilir, bu baği oluşturma noktasında ise okul müdürünün anahtar etken olduğu söylenebilir.

Hallinger, boyutlandığı davranışların gözlemlenebilir olduğunu aynı zamanda örgütsel ve toplumsal faktörlerden güçlü bir şekilde etkilendiğini belirtmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985, 1987a). Bu bağlamda okul müdürlerinin davranışlarını sergilerken maruz kaldıkları çevresel faktörlerin davranışlarını etkileyerek şekillendirdiği söylenebilir. Yapılan araştırmanın odak noktasını oluşturan bu varsayımı desteklemesi ile birlikte geçerliliğinin ve güvenilirliğinin kanıtlanmış olması nedeniyle Hallinger'ın tanımlamış olduğu öğretimsel liderlik davranış boyutları, araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturmuştur. Davranışların ortaya çıkma nedenlerini irdelerken ise insan davranışlarının çevresinde yer alan sistemler bağlamında değişime ve gelişime uğradığını savunun Ekolojik Sistemler kuramının (Bronfenbrenner, 1979) analitik bakış açısından faydalanılmıştır. Bu nedenle ekolojik

sistemler kuramını anlamak, araştırma için önemli görülmüş ve takip eden bölümlerde kuram ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.3. Ekolojik Sistemler Kuramı

İnsanoğlu var olduğundan bu yana, yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmek için bir araya gelerek aile, toplum, inanç birlikleri gibi etrafını çevreleyen çeşitli sosyal sistemleri oluşturmaktadır (Danış, 2006). Etrafını çevreleyen sosyal sistemlerin merkezinde olan insanların davranışları, oluşturdıkları sistemlerin sürekliliğini belirleyen ana etkidir (Schultz ve Schultz, 2004/2007). Bu nedenle insan davranışlarını anlamanın önemi tarih boyunca psikoloji, antropoloji, sosyoloji, gibi birçok disiplinin merkezinde bulunan yapı taşı konumunu almıştır (Güney, 2018).

19.yüzyılda bir bilim dalı olarak felsefeden ayrılan psikoloji alanı insan davranışlarını anlama adına birçok yaklaşımın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Schultz ve Schultz, 2004/2007, s.28). Psikoloji alanının önemli isimlerinden olan Sigmund Freud 1890’larda, insan davranışlarını açıklarken insanların iç dünyasına yönelik teşhisler koyan psikoanaliz bilimini kurarak psikoloji alanında çığır açmıştır. Ancak psikoanaliz yaklaşımı gibi insanın tek yönlü doğasına odaklanan yaklaşımlar, sanayi devrimi ile birlikte daha da kaotikleşen topluluklara maruz kalan insan davranışlarını anlama konusunda yetersiz kalmıştır (Acar ve Acar, 2002; Baysal ve Tekarslan, 2004). 1960’lardan sonra insan davranışlarını anlamak için davranışlara etki eden günlük ve basit olayları değerlendiren araştırmacılar, hümanistik ve disiplinler arası psikolojiye yönelmiştir (Shultz ve Shultz, 2004/2007).

Bu araştırmalardan olan Ekolojik sistemler kuramı, 1979 yılında gelişim psikolojisinin öncülerinden Urie Bronfenbrenner tarafından geliştirilmiştir (Harkönen, 2007). Kuram insan davranışlarının çevresi ile etkileşimi sonucu gelişime ve değişime uğradığını savunur. Burada yer alan gelişim kavramı, kişinin çevresini ele alma biçiminde ve eylemlerinde, kalıcı olarak değişiklik meydana gelmesi olarak tanımlanır (Bronfenbrenner, 1979, s.3). Ekolojik sistemler kuramı insanın çevresinde yer alan ve davranış gelişimine yol açan çevresel faktörleri etki alanlarına göre sistemsel bir yapı içerisinde analiz eder (Harkönen, 2007). Bu yönüyle kuramın temelleri Alman psikolog Kurt Lewin’in geliştirdiği davranış formülüne ve ünlü biyolog Ludwig Von Bertalanffy’nin ortaya koyduğu genel sistem teorisine dayanır.

Lewin (1935, ss.71-73) insan davranışlarının nedenlerini açıklamak için ortaya koyduğu formülle davranış oluşumunu açıklar: $(P)=$ Kişinin karakteristik özelliği, $(E)=$ Çevresel durumalar, $(B)=$ Davranış, $(f)=$ Etkileşim; $B=f(PE)$ [Davranış kişi ve çevrenin ortak bir işlevidir]. Davranış oluşumunda çevresel faktörlere vurgu yapan Lewin, Bronfenbrenner için esin kaynağı olmuş (Bronfenbrenner, 1979, s.19) ve Bronfenbrenner (1989, 189-193: akt. Harkönen, 2007, s.4), formülde yer alan Davranış(B) kavramını yerine Gelişim(D) kavramını kullanmıştır: $D=f(PE)$ [Gelişim, kişi ve çevrenin ortak bir işlevidir].

Sonraki çalışmalarında ise formülü geliştirmiş ve insan davranışlarındaki gelişimin süreç içerisinde meydana geldiğini vurgulamıştır. “Bunun sonucunda formüle zaman(t) kavramını da ekleyerek “ $D_t = f(t-p) (PE) (t-p)$ ” kurama son şeklini vermiştir” (Bronfenbrenner, 2005, s.163).

Ekolojik sistemler kuramının çerçevesini oluşturan formüle göre kişi çevreden gelen etkileri kendine özgü anlamlandırarak çevreye tepki verir ve çevreden tepki alır (Bronfenbrenner ve Morris, 2007). Çevresi ile dinamik bir etkileşim içerisinde olan bireylerin davranışları çevreye uyum sağlama çabası içerisinde olan bir organizma gibi değişkenlik göstererek süreç içerisinde gelişir (Danış, 2006). Bu bağlamda ekolojik sistemler kuramının, insan davranışlarını anlayabilmek için bireyin merkezinde olduğu aile, okul, toplum, inanç, gibi çevresel sistemler arasında olan etkileşimden yola çıkarak gelişen insan davranışlarını analiz eden gelişimsel bir psikoloji teorisi olduğu söylenebilir (Bronfenbrenner, 1979; Harkönen, 2007) Bireyi etkileyen çevresel sistemler bireyin yüz yüze maruz kaldığı en yakın kişiden nesneden veya kendi iç dünyasından başlayarak sosyal ağlara ve alanlara doğru gittikçe genişleyen iç içe geçmiş, geçirgen soyut bir alanı oluşturur (Bronfenbrenner, 1994; Ettekal ve Mahoney, 2017).

Bronfenbrenner’in etki alanlarını sistematik bir şekilde ele alma düşüncesi, Bertalanffy’nin (1968) geliştirdiği Genel sistem teorisine dayanır (Ashman ve Hull, 2018). Genel sistem teorisinde yer alan parça bütün ilişkisi, toplumu var eden birey-aile gibi parçalara, sistemler arasındaki bağlara, psikoloji ve sosyoloji gibi alanlara uyarlanabilen esnek bir bakış açısı sunar (Assche vd., 2019; Gökler, 2008). Bu bağlamda, Genel sistem teorisiyle birlikte psikoloji alanında yapılan çalışmaları da temel alan Ekolojik sistemler kuramının (Gökler, 2008; Yıldız ve Dönmez, 2012), insan davranışlarını anlama çalışmalarına bütüncül bir yaklaşım sunduğu görülmektedir.

Bronfenbrenner aynı zamanda kuramını oluştururken Piaget' in 1954 yılında ortaya koyduğu “çocukta gerçeklik inşası” kavramına da değinmektedir (Bronfenbrenner, 1979, s.9). Bronfenbrenner'e göre kişi ekolojik çevreye maruz kaldıkça uyumsama kapasitesi artar. Bu düşünce Piaget'in çocukta, çevreye aktif katılım sağladıkça farkındalık ve gerçeklik kavramı oluşur varsayımına dayanmaktadır. Dolayısıyla bu dayanak ekolojik yönelimde çocuğun bilişsel gelişiminin mikrosisteminden makrosistemine doğru gelişim gösterdiği yönünde ifade edilmektedir. Aynı zamanda Sovyet gelişim uzmanı Vygostki'nin sosyo-tarihsel evrim teorisinden de esinlenen Bronfenbrenner, insan gelişiminin bir süreç olarak algılanarak sosyokültürel bağlamdan ve toplumun bireye yüklediği rollerden etkilendiğine vurgu yapmaktadır (Bronfenbrenner, 2005, ss.127-129). Dolayısıyla toplumun bireyin gelişiminde etkili olduğunu vurgulayan Ekolojik sistemler kuramı sosyalleşme teorisi olarak da adlandırılmaktadır (Harkönen, 2007).

Ekolojik sistem yaklaşımı insan davranışlarını etkileyen en yakın etkenlerden en uzak etkenlere kadar olan sistemlerin etkileşimini ve etkileşimin insan davranışlarına yansımalarını etki alanına göre analiz eder. İnsan davranışlarını etkileyen, etrafını sarmalayan bu sistemler Bronfenbrenner (1979) tarafından: 1) Mikrosistem 2) Mezosistem 3) Ekzosistem 4) Makrosistem olarak belirlenmiştir. Sonraki çalışmalarında, zaman faktörünü ve yaşam geçişlerini de göz önünde bulundurarak sistemlere, 5) Kronosistem etki alanını da eklemiştir (Bronfenbrenner, 1986, 2005: 119). Beş bölümde ele alınan bu sistemler, bireyin mikroalanından başlayarak hayatında var olan ve bireyle birebir aynı yaşantıyı paylaşan en yakın çevresel etkenlerden, bireyleri dolaylı olarak etkileyen küresel ölçekli paradigmalara kadar geniş bir alanı analiz etmektedir.

Ekolojik sistemler çerçevesinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ele alan bu araştırmada, davranışları etkileyen faktörler ekolojik sistemlerin etki alanları dikkate alınarak irdelenmiştir. Bu bağlamda ekolojik sistemlerin tanımlamalarına, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilişkilendirilerek aşağıdaki başlıklarda yer verilmiştir.

2.3.1. Mikrosistem

Mikrosistem, gelişmekte olan bireyin belirli bir ortamda gerçekleşen fiziksel deneyimlerini, rollerini ve kişilerarası ilişkilerini kapsayan alandır (Bronfenbrenner,

1979, s.22). Bu deneyimler gelişmekte olan bireyin anlık alanında gerçekleşir (Shelton, 2019). Bu nedenle Mikrosistem, bireyin fiziksel ve bilişsel olarak aktif katılım sağladığı, birebir deneyimlediği rolleri içeren bu nedenle diğer ekolojik sistemlerden farklı olarak bireyin gelişiminde ve davranış değişikliğinde en hızlı etkiye sahip olan sistemdir (Bronfenbrenner, 1986). Mikrosistem tanımına göre, gelişmekte olan kişinin aktif bir katılımcı olduğu tüm ortamlar kendi mikro-çevresidir (Harkönen, 2007). Aynı zamanda Bronfenbrenner bir bireyin gelişimini hem içsel hem de dışsal faktörler şeklinde modellemeyi amaçlamaktadır (Johnson, 2008: akt. Eranlı, 2021). Bu durumda bireylerin mikrosistemlerinin, biyolojik yapıları ile birlikte yüz yüze maruz kaldıkları bütün alanlarını kapsadığı anlaşılmaktadır.

Bronfenbrenner'e (1979) göre bireyin gelişimi ekolojik sistemin merkezine yer alan mikrosistem'de başlamaktadır. Bireyin doğumundan itibaren annesiyle ilk etkileşimi sonucu başlayan gelişim, ailesi, gündüz bakımevi, okulu, katıldığı sosyal klüpleri, arkadaşları gibi birebir aktif katılım sağladığı mikroçevresi ile devam eder (Ettekal ve Mahoney, 2017). Bireyin aktif katılım sağladığı her yeni ortam yeni bir mikrosistemi oluşturur. Oluşan mikrosistem içerisindeki etkileşimler karşılıklı davranış değişikliğine yol açar, örneğin aile mikrosistemi içerisinde bireylerin inanç tercihleri çocuğu etkilediği gibi, çocuğun davranışları da aile bireylerinin inanç tercihlerini etkileyebilmektedir (Bronfenbrenner, 1979).

Tanımlamalardan yola çıkılarak okul müdürlerinin yüz yüze iletişim kurduğu ve bire bir deneyimlediği unsurların mikrosistemlerinde yer aldığı söylenebilir. Bu faktörler okul müdürlerinin kendilerinden kaynaklı olabildiği gibi öğretmen, veli, okul yönetimi, okulun fiziksel şartları gibi anlık alanında var olabilen unsurlar da olabilir. Aynı zamanda mesleki kıdem, yaş liderlik becerisi vs. gibi etkenler de içsel olarak davranışlarını etkileyen faktörler olarak değerlendirilebilir.

2.3.2. Mezosistem

Mezosistem, gelişmekte olan kişinin aktif olarak katılım sağladığı iki veya daha fazla ortamı yani mikrosistemleri arasındaki ilişkiyi içerir (Bronfenbrenner, 1979). Örneğin, bireyin evi ve ailesi, işi ve sosyal yaşamı arasındaki ilişkiler mezosistemleridir. Birey yeni bir mikrosisteme dahil oldukça yeni bir mezosistem alanı oluşur, farklı bir ekolojik çevre arasında bağ kuran bireyde ise davranış

değişikliği potansiyeli gözlemlenir (Bronfenbrenner, 2007). Bu noktada mezosistemin bireylerin davranışlarını etkileyen bir ilişkiler ağı olduğu anlaşılmaktadır.

Okula yeni başlayan bir çocuğun yeni bir mikrosistemi oluşur, ebeveynlerin veli toplantısına gelmesi veya öğretmenin ebeveynlere ev ziyaretinde bulunması, aile ve okul mikrosistemleri arasındaki ilişkileri oluşturarak mezosistemin ortaya çıkmasını sağlar (Bronfenbrenner, 1994; Harkönen, 2007). Bu bağlamda mezosistemin, mikrosistemi çevreleyen bir yapıyı değil mikrosistemler arasındaki ilişkileri oluşturan esnek bir yapıda olduğu söylenebilir (Bronfenbrenner, 1979). Mezosistemlerdeki esnek yapı ise mikrosistemlerin özellikleri arasında geçirgenlik sağlar (Bronfenbrenner, 1986). Örneğin otoriter, baskının ve çatışmanın yaşandığı, ilgiden yoksun bir aile mikrosisteminde yaşayan çocuklar, ailede edindikleri şiddet içeren davranışları, okul ortamına taşıyarak arkadaş mikrosisteminde, arkadaşlarına karşı zorbalık davranışı sergileyerek arkadaşlarının davranışlarını etkiler ve arkadaşlarının davranışlarından etkilenir (Doğan, 2010; Rose ve Tudge, 2013).

Mezosistem okul müdürleri açısından ele alındığında, okul müdürlerinin mezosistemlerinin, birebir etkileşimde bulundukları öğretmen, öğrenci, veli gibi unsurlar arasındaki etkileşimi ifade ettiği söylenebilir. Örneğin okul müdürlerinin veliler ile yaptığı toplantıların etkileri öğrenci veli arasındaki etkileşime yansiyabilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını anlayabilmek için mezosistemin esnek yapısını (Bronfenbrenner, 1979) göz önünde bulundurmak gerektiği söylenebilir.

2.3.3. Ekzosistem

Ekzosistem, gelişmekte olan bireyin aktif olarak katılım sağlamadığı ortamlarda meydana gelen olayların, bireyin gelişimini dolaylı yollardan etkilemesidir (Bronfenbrenner, 1979). Ekzosistemler, mikro ve mezosistemleri de çevreleyen üçüncü bir alan olarak ifade edilmektedir (Shelton, 2019). Bireyin gelişiminde etkisi olan ekzosistem olayları iki aşamalı nedensel bir sırayı izler (Bronfenbrenner, 1986). Örneğin Bronfenbrenner'e göre aile mikrosisteminde yer alan engelli bir çocuğun ebeveynleri, iş arkadaşlarını veya akrabalarını daha az ziyaret etme ve ziyaretçi kabul etme eğilimi göstermektedir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin iş hayatındaki koşulları da çocuğun mikrosistemini dolaylı olarak etkilemektedir. Örneğin iş yerinde kreş imkanının olması veya işe giriş çıkış saatleri, çocuğun mikrosistemini ebeveynleri yolu

ile dolaylı olarak etkileyecektir (Bronfenbrenner, 1994). Bu bağlamda çocukların gelişimlerinin, birebir aktif katılım sağlamadıkları ancak ebeveynlerinin mikrosistemlerinde yer alan sosyal ağlardan etkilendiği ve aynı zamanda sosyal ağları etkilediği söylenebilir.

Ekzosistem bir okulun dış sistemi olan devlet düzenlemelerini, yerel ve ekonomik gibi yapılarını oluşturabilir (Johnson, 2008: akt. Eranıl, 2021). Bunun yanı sıra il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin uyguladıkları kararların okulda öğrenci uygulamalarını etkilemesi de ekzosistemin dolaylı etkisine örnek olarak verilebilir (Doğan, 2010). Aynı şekilde bakanlık, il milli eğitim veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinin aldıkları kararların, okul müdürlerinin davranışlarını dolaylı yollardan etkilemesi bağlamında ekzosistemlerinde yer aldığı söylenebilir.

2.3.4. Makrosistem

Ülkelerin geliştirdiği yasalar, politikalar, kültürel ve ideolojik yönelimler, inanç sistemleri, vatandaşlarına sağladığı yaşam standartları ve bu etkenlerin bireyler üzerindeki etkisi makrosistemi oluşturmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Makrosistemin bütüncül yönelimi ekolojik sistemlerin her seviyesine homojen bir şekilde etki ederek insan davranışlarının değişimine ve gelişimine yön vermektedir (Ettekal ve Mahoney, 2017; Harköner, 2007). Örneğin, bir kültürde çocuk yetiştirmenin ebeveynlerin görevi olduğuna inanılıyorsa, o zaman bu kültür ebeveynlere eğitim çabalarında fazla yardım sunmayacaktır. Dolayısıyla kültürdeki bu anlayış ailelerin eğitimle başa çıkma davranışlarında etki yaratacaktır (Paquette ve Ryan, 2001). Bu bağlamda makrosistemin bireyin gelişimini etkileyen en dış sistem olarak ele alındığı (Rosa ve Tudge, 2013) ve bu yönüyle kapsayıcı bir yapıda olduğu söylenebilir.

Bronfenbrenner ülkeden ülkeye değişen makrosistem etkisinin farklılıklarının Sovyetler Birliği ve ABD'deki çocukların sosyalleşmelerinin karşılaştırılarak da anlaşılabilirliğini belirtmiştir (Bronfenbrenner 2002, ss.264-265: akt. Harköner, 2007). Ülkeler arasında farklılık gösteren makrosistem ülke içerisinde de farklılık göstererek, insan gelişimi üzerinde çeşitli yönlerde etkilere neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar, toplumda baskın olan sosyal medya yayınları ile çocukların davranışsal gelişimi arasında, çocukların içerisinde bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik veya sosyo-kültürel yapısı ile davranış problemleri arasında pozitif yönde ilişki olduğunu

göstermektedir (Alvi vd., 2018). Bunların yanı sıra ülkenin göçmenler ile ilgili politikası göçmen olarak doğan çocukların gelişimi, yaşam koşulları, kültürlenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Eslek ve Irmak, 2018). İki kültürde de kendine yer bulamayan çocukların davranışsal gelişimi dezavantajlı bir etki yaratacaktır. Ülke politikası ile ilgili olan bu durumlar bireyin davranış gelişimi üzerindeki makro çevresel etkiler olarak ele alınmaktadır.

Bu bağlamda okul müdürlerinin davranışlarının da ülke politikası, toplumun sosyo-kültürel ve ekonomik yapısı gibi makrosistemde yer alan etkenlerden etkilendiği söylenebilir. Örneğin Türk eğitim sisteminin kanunlarında yer alan ulusallık, Atatürk milliyetçiliğine ve manevi değerlere bağlılık ifadeleri (Aydın, 2014; Başaran, 2006) okul yönetimlerinin bu değerlere bağlı bir eğitim anlayışı benimsemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilerken makrosistemlerinden etkilenmesi kaçınılmaz görünmektedir. Nitekim ülkemizin geliştirdiği göçmen politikalarının veya toplumun gelir düzeyindeki düşüşün eğitime yansımaları tartışılan konular arasındadır.

2.3.5. Kronosistem

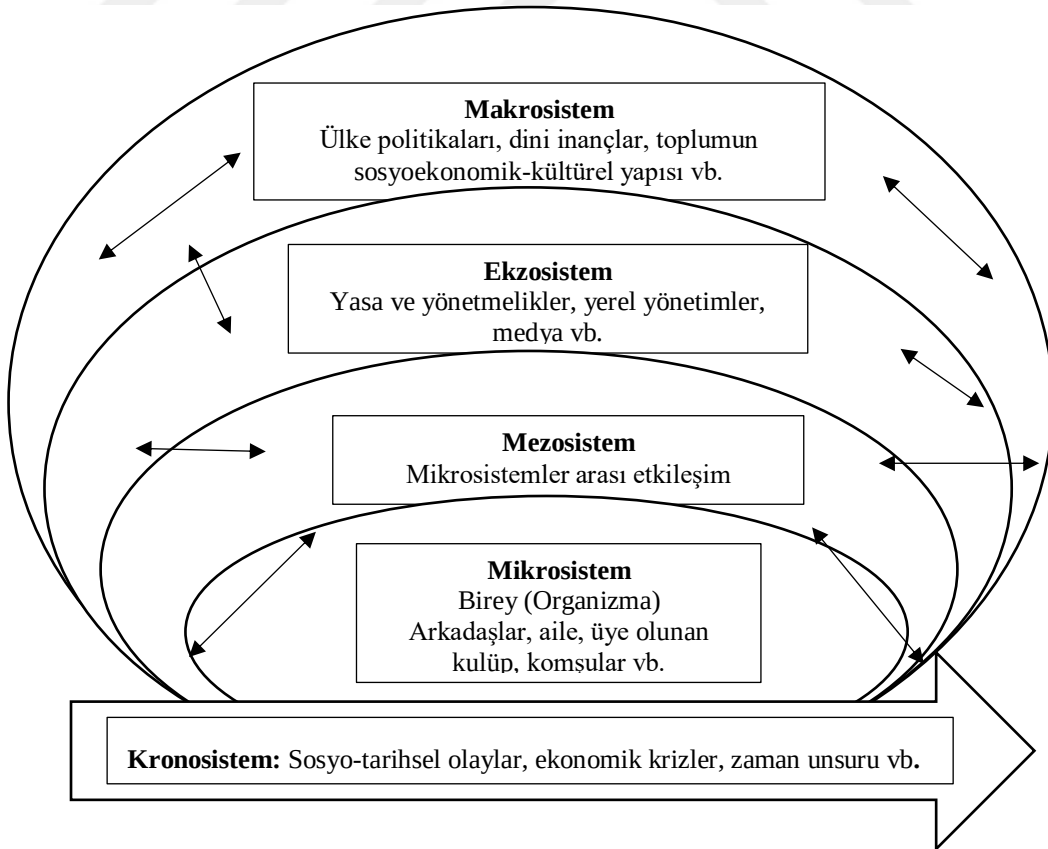
1970'lerin ortalarında araştırmacılar, yalnızca kişide değil, çevrede de sürekliliği ve değişimi dikkate alan araştırma tasarımları kullanmaya başlamışlardır (Bronfenbrenner, 1986). Bronfenbrenner bu tür tasarımlara Kronosistem alanı ile değinmiştir. Bronfenbrenner, insan gelişiminin belli bir dönemini ele alan boylamsal çalışmalara, 1986-2004 yılları arasında geliştirdiği kronosistem modeliyle daha geniş bir perspektif sunmuştur.

Kronosistem bireyi çevreleyen tüm ekolojik sistemlerin zaman içindeki değişiminin insan gelişimine etkisini ele alan kapsayıcı bir modeldir (Bronfenbrenner, 1986). İnsanların yaşamları boyunca yaşadığı kısa veya uzun vadeli deneyimlerin ve geçişlerin, insan gelişimine ve davranışlarına yansımaları inceler (Bronfenbrenner ve Morris, 2007). Bu deneyimlerin kökenleri ya dış çevrede (örneğin, bir kardeşin doğumu, okula başlama, boşanma,) ya da organizmanın içinde olabilir (örn. Ergenlik, hastalık) (Bronfenbrenner, 2005). Kişinin yaşadığı bu deneyimlediği bu süreçler sonunda, kişide oluşan zihinsel olgunluğa bağlı olarak birey farklı yaşlarda benzer durumlara farklı tepkiler verebilir (Alvi vd.,2018). Bu durum kronosistemin insan gelişimine etkisini göstermektedir.

Kronosistemde insanların yaşamları boyunca maruz kaldığı geçişler ise normatif (okula giriş, işe başlama, evlilik, vb.) ve normatif olmayan (yakınlarında ölüm, şiddete maruz kalma, boşanma, savaş vb.) şeklinde ele alınır (Bronfenbrenner, 1986). İnsanların yaşamları boyunca meydana gelen bu geçişler insan davranışlarının değişimini tetikleyen, çevre ve davranış gelişimi arasında dinamik bir etki yaratır.

Türk eğitim sisteminde yıllar içerisindeki gelişmeler (sınav sistemi, yönetici atama şekli vs.) kronosistem katmanında yaşananlar olarak açıklanabilir (Eranıl, 2021, s.64). Eğitim sisteminde yaşanan bu değişimlerin sistemin bir alt birimi olarak okulları ve dolayısıyla okul müdürlerini etkilemesi kaçınılmaz görünmektedir. Okul müdürlerinin yaşam sürecince maruz kaldığı göreve başlama, boşanma, küresel ölçekte tanımlanan salgın hastalıklar veya ülkenin ekonomisinin evrildiği süreçler de kronosistemlerinde davranışlarını etkileyen unsurlar olarak ele alınabilir.

Bronfenbrennerin etki alanlarından yola çıkarak geliştirdiği ekolojik sistem yapısı, temel oluşturduğu araştırmalarda iç içe geçmiş matruşka bebekleri şeklinde (Ettekal ve Mahoney, 2017) veya grafiksel olarak aşağıda yer alan bir dizi eş merkezli daire şeklinde ifade edilir.



Şekil 2. Ekolojik sistemler kuramı (Bronfenbrenner, 1979)

Bronfenbrenner orijinal teorisini sonraki çalışmalarında revize ederek Biyoekolojik sistemler teorisini geliştirmiş (Darling, 2007) ve çocuğun kendi biyolojisinin, gelişiminin birincil mikro çevresi olduğunu ve bu durumunun gelişim sürecindeki aktif rolünü vurgulamıştır (Bronfenbrenner ve Morris, 2007).

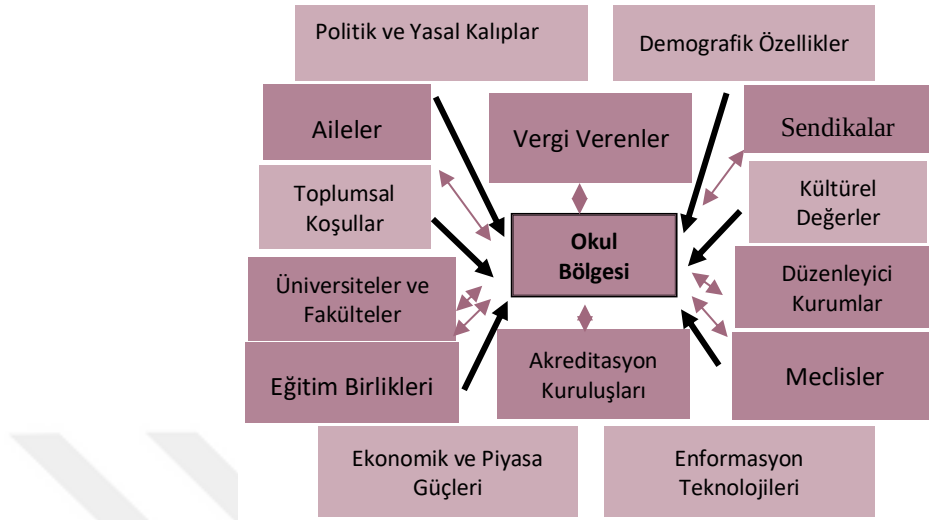
Bu bağlamda Ekolojik sistemler kuramının biyoloji, psikoloji ve sosyal bilimler disiplinlerinde yer alan farklı teorilerin entegrasyonuna dayandığı söylenebilir (Bronfenbrenner, 1979). Aynı zamanda Genel sistemler kuramının kavramlarından oluşan temeliyle birlikte ortaya çıkan kapsayıcı yapısı insan davranışlarını anlama çalışmalarına bütüncül bir perspektif sunmaktadır (Gökler, 2008).

Woodside vd.'ne (2004: akt. Eranıl, 2021, s.6) göre ekolojik sistemler kuramı ve araştırmaları bireylerin ve grupların yaşamlarının belirli bağlamlarında düşüncelerini ve eylemlerini açıklamaya ve tanımlamaya odaklanmaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının ekolojik sistemler perspektifinde değerlendirilmesinin anlamlı olduğu düşünülmüştür. Bireyin davranışlarını anlama konusunda çevresel sistemlere vurgu yapan Bronfenbrenner (1979), 'çevresi içindeki birey' ifadesini ekolojik sistemler kuramının anahtarı olarak ortaya koymaktadır (Yıldız ve Dönmez, 2021). Bu ifade farklı çevre unsurları ve baskıları altında liderlik davranışlarını sergilemeye çalışan okul müdürlerinin davranışlarını anlamak için yol gösterici nitelikte görülmüştür. Bu nedenle takip eden bölümlerde okul müdürlerinin çevresi ekolojik sistemler kuramı kapsamında irdelenmiştir

2.4. Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları

Okulların hem toplumsal hem de sosyal açıdan açık sistem özelliği taşıyan örgütsel bir yapıda olduğu bilinmektedir (Başaran, 2006; Bursalıoğlu, 2002). Açık sistem teorisine göre okullar daima dış çevreleri ile etkileşir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.20). Bir okulun çevresini ise okulun girdilerini, içsel yapı ve süreçlerini aynı zamanda çıktılarını etkileyen varlıkların, olay ve olguların, düşüncelerin tümü oluşturur (Aydın, 2014). Bu nedenle bir sistem olarak okulun işleyişinde ve işleyişinin temelini oluşturan davranışlarda çevre çok önemli bir yere sahiptir (Koçel, 2013).

Hoy ve Miskel (2015, s.240) bir okul bölgesinin çevresini aşağıdaki yer alan şekilde ifade etmiştir:



Şekil 3. Seçilmiş dış etkiler ve okul bölgeleri için çevreler (Hoy & Miskel, 2015)

Şekil incelendiğinde okulun, çevresinde yer alan farklı yapı ve topluluklar ile karşılıklı etkileşim içinde olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin de okul içinde (öğrenci, öğretmen, personel, okul binası vb.) ve okul çevresinde (veli, milli eğitim alt ve üst sistemleri, kurum ve kuruluşlar vb.) yer alan faktörler ile sürekli etkileşim halinde olması kaçınılmaz görünmektedir (Huong, 2020). Bu bağlamda okul müdürlerinin davranışlarının, eğitim ekosisteminin dinamiklerini oluşturan bu faktörlerden (Potochnik ve Roman, 2015: akt: Eranıl, 2021) etkilenecek şekilde şekillendiği söylenebilir. Nitekim bu durum öğrencilerin aldıkları eğitimler üzerinde doğrudan veya dolaylı etkileri olan okul müdürlerinin (Hallinger ve Murphy, 1987b; Hallinger vd., 1996; Heck vd, 1990; Krug, 1992; Shatzer vd., 2014; Vogel, 2018) güçlü bir öğretim lideri olarak, çevrelerinde yer alan güncel dinamikleri takip edebilen davranışlar sergilemesini zaruri hale getirmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının ortaya çıkmasında rol oynayan çevresel, örgütsel, kişisel ve kurumsal değişkenler (Howe, 1996) araştırmacıların da gündemine girmiştir.

Çevre bağlamını irdeleyen araştırmacılardan olan Wieczorek ve Manard (2018), köy okullarında görev yapan okul müdürlerinin kısıtlı bütçeden dolayı istedikleri nitelikte personel alamadıklarını ve öğretimsel liderlik adına yaratıcılıklarını sergileyemediklerini, Huong (2020, s.57) ise okul müdürlerinin

öğretim liderliğinde etkili olan, müdürün eğitim seviyesi gibi içsel faktörlerin geliştirilerek okul müdürlerinin öğretim liderliği kapasitelerinin artırabileceğini ortaya koymuşlardır.

Bhengu vd.'nin (2014) araştırmasında ise okul ekosistemini oluşturan paydaşların, öğretim faaliyetlerine katılımlarının yetersiz kaldığı durumlarda, öğrenme faaliyetlerinin olumsuz etkilenmesi nedeniyle, okul müdürlerinin güçlü bir öğretimsel liderlik ortaya koyabilmeleri için okulun personellerinden destek alma davranışlarına yöneldikleri yer almaktadır.

Bunların yanı sıra okul müdürlerinin öğretimsel liderlik çalışmalarında göstermek istedikleri yenilikçi davranışların, yasal ve bürokratik faktörlerle kısıtlandığına yönelik bulgular Deniz'in (2015) araştırmasında yer alırken Gümüşeli (1996b) bu sınırlamaları okul müdürlerinin istedikleri gibi ödüllendirme yapamadıkları noktasında örneklemiştir.

Dünya gündeminde olan Covid-19 faktörünün tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanlarında da etkileri gözlemlenmiştir (Bozkurt, 2020). Pollock (2020) bu süreçte okul müdürlerinin öğretim liderliği yeterlilikleri ve öğrencilere eşit eğitim fırsatı sunabilme noktasında yaşadıkları endişelerin olduğunu bu durumun ise okul müdürlerini, etkili iletişim stratejileri geliştirme davranışlarına ittiğini ortaya koymuştur.

Alanyazında yer alan araştırmalara bakıldığında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, bireysel alanlarından küresel olaylara kadar etrafını çevreleyen dinamiklerden etkilenerek şekillendiği (Hallinger ve Murphy, 1985, 1987a; Hallinger vd., 1996; Howe, 1995) açık bir şekilde görülmektedir. Bu durumda bireylerin davranışlarının, etrafında yer alan mikro-, mezo-, ekzo-, makro- ve kronosistemlerinde yer alan dinamiklerden etkilenerek değişime ve gelişime uğradığını öne süren ekolojik sistemler kuramının (Brofenbrenner, 1979; Harköner, 2007), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının değişimi ve gelişimini anlamlandırma adına çerçeve görevi görebileceği söylenebilir (Wielkiewicz ve Stelzner, 2005).

Ekolojik bakış açısına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, çevresiyle sürekli etkileşim halinde, açık sisteme sahip olan okul ekosisteminin (Yalçınkaya, 2002) merkezine aldığında, davranışlarının her bir boyutunun etrafını çevreleyen ekolojik sistemlere, organizma misali uyumsama eğiliminde olduğu görülür (Acar ve Acar, 2002; Assche vd., 2009; Wielkiewicz ve Stelzner, 2005).

Davranış boyutlarının ekolojik sistemlerine gösterdiği uyumsama eğilimine ise aşağıda yer alan örnekler verilebilir:

Okulun misyonunu tanımlama davranışının alt boyutu olan okulun hedeflerini belirleme davranışlarını sergilerken okul müdürleri, rotalarını ülkenin eğitim politakalarına göre belirlemektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Merkezi eğitim sisteminin yer aldığı Türkiye’de, önceden belirlenen hedefler çerçevesinde hareket edilirken, Kanada eğitim sisteminde ise hedefler, yerel olarak seçilen ve okulun paydaşlarının oluşturduğu kurulla belirlenir (Balıdede, 2012). Dolayısıyla okul müdürlerinin hedef belirleme davranışlarını sergilerken makrosistemlerinde yer alan ülkenin eğitim politakaları faktörünü göz önünde bulundurdıkları söylenebilir.

Öğretim programlarını yönetme davranışının alt boyutu olan, öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışlarını sergilerken ise okul müdürleri, öğretmenlerin denetimlere yönelik olumlu veya olumsuz tutumları ile karşılaşır ve bu duruma yönelik davranışlar geliştirir (Marangoz, 2019; Range vd., 2013). Davranışlarında gözlemlenen bu değişimin ise birebir maruz kaldıkları faktörlerin yer aldığı mikrosistemleri bağlamında gerçekleştiği söylenebilir.

Olumlu öğrenme iklimi oluşturma davranış boyutunda, mesleki gelişimi destekleme davranışlarını sergilerlerken okul müdürlerinin, öğretmenleri milli eğitim tarafından merkezi veya yerel düzeyde düzenlenen seminerlere yönlendirirler (Özdemir, 2003). Seminer programlarının niteliğinin ise öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini destekleme noktasında karşılıklı dolaylı etkiye sahip sistemsel bir faktör olarak çıktığı ve bu nedenle ekzosistemlerinde yer aldığı söylenebilir (Eranıl, 2021). Okul müdürleri okul içi mesleki gelişimi desteklerken rehber öğretmenlerini koordinasyon için görevlendirirler (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1995). Bu durum ise mikrosistemleri arasındaki ilişkileri harekete geçirerek mezosistem alanlarının aktifleşmesini sağlayabilir.

Bunların yanı sıra okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını etkilediği belirlenen pandeminin (Pollock, 2020; Varela ve Fedynich, 2020), davranışlarını belli bir zaman dilimi içerisinde ve küresel ölçekte etkilediği göz önüne alındığında, kronosistemlerinde yer alan bir faktör olarak karşılıklı çıktığı söylenebilir (Türkoğlu ve Şahin, 2021, s.2474) .

Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarının, etrafında yer alan ekolojik sistemlerden etkilenerek şekillendiği söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinde çalışılan süre boyunca, okul müdürlerinin kendilerini bir

öğretim lideri olarak aşamadıklarını ve bu konuda çevre baskısı sonucu yaşadıkları problemlerini gözlemlemiş olmak ilgili araştırmanın ortaya çıkmasında bir dürtü oluşturmuştur. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını anlamlandırabilmek ve geliştirebilmek için davranışlarının her bir boyutunu kendi bakış açılarından yola çıkarak, etrafını çevreleyen ekolojik sistemler çerçevesinde irdelemenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.5. Konu ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ve Genel Değerlendirme

Araştırma süreci boyunca hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili alan yazın incelemesi, kronolojik sıraları dikkate alınarak sunulmuştur. Bu bağlamda yurt içinde yapılan araştırmalardan bazıları şu şekildedir:

Gümüşeli (1996a) İstanbul ilinde gerçekleştirdiği araştırmasında ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeyi ve müdürlerin gösterdikleri öğretim liderliği davranışlarının, örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri, araştırmada yer alan on bir görev içerisinden; okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi her zaman; bunların dışında kalan , okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi yedi görevi çoğunlukla yaptıklarını algılamışlardır.

Şişman (1997) çalışmasında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ne ölçüde sahip olduklarını ve öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme düzeylerinin yöneticilik kıdemi, okul çevresi ve okulun akademik başarı düzeyinde göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde desenlenen bu araştırmanın verileri ise Eskişehir il merkezinde bulunan 18 ilköğretim okulunda görevli 317 öğretmenden anketle sağlanmıştır. Araştırmada Şişman tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” ölçeği kullanılarak okul müdürlerinin ölçekte yer alan Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve

öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi oluşturulması davranış boyutlarını “çoğunlukla”, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranış boyutunu ise “ara sıra” yerine getirdikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretim liderliği davranışlarının okulların bulundukları sosyo-ekonomik çevre yönünden pek farklılaşmadığı, okulların akademik başarı düzeyleri ile öğretim liderliği davranışları arasında kısmen bir ilişki bulunduğu, okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Akgün (2001) çalışmasında ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının neler olduğu ile ilgili ilköğretim okul müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel desende planlanarak veriler Bolu il merkezinde görev yapan 10 ilköğretim okul müdürü ve 10 ilköğretim öğretmeniyle görüşme sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda ilköğretim okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri genellikle öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirdiği, müdürler ve öğretmenler arasında çoğunlukla görüş birliği olduğu belirlenmiş ancak varlığını hissettirme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama ile ilgili görüş farklılığı olduğu ortaya çıkmıştır.

İnandı ve Özkan (2006) çalışmalarında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını ve okul düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda araştırma verileri Mersin ilinde resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 33 yönetici ve 139 öğretmenden genel tarama modeli ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm boyutlar için bir madde hariç “her zaman” ve “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri tüm boyutlarda farklılık gösterdiği dikkat çekmektedir.

Aksoy ve Işık (2008) çalışmalarında Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini

öğretmen görüşleri açısından belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda, okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama rollerini en üst düzeyde, okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma rollerini en alt düzeyde gösterdikleri belirlenmiştir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetme öğretimsel liderlik rolüne ilişkin derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesi rollerini her zaman buna karşın sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme rollerini daha alt düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutuna ilişkin okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirmesi rollerini her zaman yerine getirdikleri buna karşılık öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme rollerini çoğu zaman yerine getirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rol boyutunda, öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme rollerini çoğu zaman buna karşılık özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme rolü ile öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma rollerini ara sıra yerine getirdikleri tespit edilmiştir.

Önder (2010) araştırmasında Uşak ilindeki ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini, yöneticilerin bu rollerini sınırlayan etkenlerin önem düzeyini, öğretmen görüşlerine ve okul yöneticilerinin kendi görüşlerine göre ortaya çıkarabilmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini genel olarak yeterli düzeyde yerine getirdikleri anlaşılmıştır. Bunun yanında, okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek değerlendirdikleri, ilköğretim okulu yöneticilerinin, ortaöğretim yöneticilerine kıyasla daha yüksek düzeyde öğretim liderliği sergiledikleri anlaşılmıştır. İlk ve ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunu, en düşük öğretim liderliği sergilenen alan olarak gördükleri ve bu konuda görüş birliği içinde oldukları ortaya çıkmıştır.

Sağır (2011) çalışmasında yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini ve bu rollerini gerçekleştirirken sorunla karşılaşma dereceleri ile karşılaştıkları sorunları

ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma hem nicel hem nitel yöntemle çalışmıştır. Bu doğrultuda İstanbul ilinde görevli 1783 öğretmen ve 102 okul yöneticisinden oluşan gruplarla nicel yöntemle çalışılmış, 10 okul yöneticisinin ise nitel yolla görüşlerine başvurulmuş ve görüşmelerde, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmacı elde ettiği verileri şu şekilde özetlemiştir:

1. “Öğretim Liderliği” ölçeğinde yer alan ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını içeren tüm maddelerin yönetici ve öğretmenler “Çoğu Zaman” gerçekleştiği algısındadırlar.
2. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin algıları arasında anlamlı fark vardır.
3. İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerini algılamada hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark yoktur.
4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini algılamalarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı fark yokken, hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark vardır.
5. Araştırmanın hem nicel hem de nitel bulgularına göre; okul yöneticileri en fazla sorunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşamaktadırlar. Buna karşılık; okul yöneticileri, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken en az sorunla karşılaşmaktadırlar.

Bozkurt (2013) çalışmasında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmeyi amaçlamıştır. Nitel yönteme dayalı gerçekleştirilen araştırmada çalışma grubunu Düzce ili Akçakoca ilçesinde görev yapan 8 ilköğretim ve 8 ortaöğretim okul müdürü oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin görüşlerine göre; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda okul müdürlerinin okulun amaçlarını belirledikleri; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda okul müdürlerinin öğretim programları hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları; öğrencilerin değerlendirilmesi

boyutunda okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarılarının artırılması hususunda öğrencileri destekledikleri; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladıkları ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi oluşturma boyutunda ise okul müdürlerinin sosyal çevre ile işbirliği içinde oldukları ve öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı etkinliklerde bulundukları tespit edilmiştir.

Güneş (2014) çalışmasında ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okulun akademik başarısına etkisini okul müdürlerinin görüşlerini olarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda nitel desende planladığı araştırmasının çalışma grubunu Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde görev yapan 12 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırmacı verileri okul müdürleri ile görüşme esnasında uyguladığı yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile elde etmiştir. Araştırma sonucunda araştırmacı elde ettiği verileri; her iki gruptaki okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışlarını gösterdikleri, okulların akademik başarısında ailelerin sosyo-ekonomik durumu ve okulun bulunduğu çevrenin etkili olduğu bunun yanı sıra öğrencilerde başarılı olma isteği ve hedeflerinin olmasının akademik başarılarını arttırdığı şeklinde ifade etmiştir.

Deniz (2015) çalışmasında okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenlere ilişkin müdür ve müdür yardımcılarının görüşleri araştırılmıştır. Nitel araştırma deseninde ele alınan bu çalışmanın verileri İstanbul/Maltepe ilçesinde görev yapan 26 okul müdür ve müdür yardımcısına araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarını aşağıdaki şekliyle özetlemiştir:

1. Katılımcılarımız olan yöneticiler, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli kaynakları bulmada özel okullarda bir sorunla karşılaşmadıklarını, ancak; devlet okulları kaynak bulmada parasal kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.
2. Katılımcılarımız MEB'in programına bağlı kalmak şartıyla, programda esneklik, düzenleme ve zenginleştirme yaptıklarını belirtmişlerdir.
3. Mesleki gelişim çalışmalarında özel okuldaki yöneticiler, ortam hazırlama, öğretmenlerde istek oluşturma ve zaman konusunda sorun yaşamadıklarını söylemişlerdir. Devlet okulundaki birçok yönetici, öğretmenlerde istek olmadığını ve zaman konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

4. Okul müdür ve müdür yardımcıları, iletişim konusunda sıkıntı yaşamadıklarını, olumlu okul iklimi oluşturmak için yapılan etkinliklerde yeterli katılımın olduğunu ve öğrenci başarısı için öğretmenlerin iş birliği içinde olduklarını, okullarında çatışma durumlarının yaşanmadığını belirtmişlerdir.

Yağmur (2018) çalışmasında ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirme durumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları dört tema altında toplanmıştır. Bunlar; i) okulun amaçlarını açıklama ve paylaşma, ii) öğretimi denetleme ve geliştirme, iii) eğitim programını koordine etme, iv) olumlu öğrenme iklimi oluşturma temalarıdır.

Okulun amaçlarını açıklama ve paylaşma temasında; okul müdürlerinin okulun çevre koşullarına uygun misyon ve vizyonunu belirledikleri, misyon ve vizyon belirlenirken çeşitli kriterlere dikkat ettikleri, okulun amaçlarını paylaşırken çeşitli mekanizmalardan faydalandıkları, eğitim öğretim ile ilgili okulun yıllık planını yaptıkları, okulun kendine özgü amaçlarına ulaşip ulaşmadığının ölçüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretimi denetleme ve geliştirme temasında; okul müdürlerinin sınıf ziyareti yaptıkları, yaptıkları ziyaretler de ziyaret amaçlarını önceden belirledikleri ve öğretmene yardımcı olup rehberlik amacı taşıdıkları, her branşın eşit oranda ziyaret edildiği, ziyaret sonrası geri bildirim verildiği, ziyaretler esnasında sınıfın tertip düzeninden tutunda öğretmenlerin sınıf yönetimine kadar pek çok unsura dikkat edildiği, öğretmenlerin zamanında derse girip çıkmaları için gerekli önlemlerin alındığı, yaşanan aksamalarda gerekli uyarıların yapıldığı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önem arz ettiğini bunun için akademik yönlendirmeler, güncel duyurular, kurs ve seminerlere yönlendirme yapıldığı, öğretmenlere lider olma fırsatları sunulduğu, eğitim öğretimle ilgili alınacak kararlara katılımlarının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim programını koordine etme temasında; okul müdürlerinin neredeyse tamamının zümre ve şök toplantıları yaptıklarını bu toplantılarda gerekli takibi sağladıklarını, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi adına plan yapıp uygulamaya koyduklarını, öğretmenlerin kendi aralarında faydalanmalarını sağlamak için gerekli teşvikleri yaptıklarını, çocuğu görmek için kim gelirse gelsin dersler bölünmesin diye tedbir aldıklarını, öğretmenlerin herhangi bir durumda gelmediklerinde ise idareciler

olarak derse girdikleri veya dersi olmayan boş öğretmen varsa onları yönlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Olumlu öğrenme iklimi oluşturma temasında; okul müdürlerinin okulda birlik beraberlik ve takım ruhu oluşturmak istedikleri bu amaçla piknik, çay, kahvaltı vb. organizasyonlar düzenledikleri, başarılı öğretmenlerin bu davranışlarını pekiştirmek için sözlü olarak tebrik ve takdir ettikleri, üst amirler tarafından verilen başarı belgesinin verilmesi için teklif ettikleri, öğretmenleri çalışmaya teşvik etmek amacıyla teneffüslerde birlikte vakit geçirmeye gayret ettikleri, öğrenci başarısını önemsedikleri ve bu doğrultuda öğrencileri ödüllendirme ve törenlerde onura etmeye özen gösterdikleri, öğrenci başarısını artırmak için kurs açtıkları, veliler ile iş birliğini sağlamaya özen gösterdiklerini, öğrencilerin öğrenme durumlarını takip edip ve bunu öğretmenleri ile paylaştıkları, akademik başarısı düşük olan öğrenci için gerekli tedbirleri aldıkları ve bu hususta veli görüşmeleri yapıp öğrenciye rehberlik edip, kurs faaliyetleri düzenledikleri, ders dışı zamanı değerlendirme adına öğrenci ve öğretmenlerle sohbet edip okulun her bir köşesinde görünür olmaya dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yorulmaz ve Gündüz (2018) çalışmalarında ilkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılarının zaman kullanımlarıyla ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Şişli ve Beyoğlu ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan 73 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırma betimsel nicel yöntemle ele alınarak veriler demografik bilgileri içeren anket, “Öğretimsel Liderlik Algı Ölçeği” ve “Zaman Kullanımı Ölçeği” yoluyla toplanmıştır. İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları ile zaman kullanımı davranışları arasında zayıf pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Bozkurt (2019) nitel desende yürüttüğü çalışmasında okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Karabük ili Safranbolu ve Merkez ilçelerinde görev yapan 14 ilkokul ve ortaokul müdürü oluşturmuştur. Araştırma verileri görüşme yönteminde ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin çoğunlukla akademik başarıyı hedefledikleri, öğretim programlarını ve programdaki değişiklikleri uygulamada öğretim liderliği davranışlarına uygun davrandıkları belirlenmiştir. Öğrenci gelişiminin takibini ortaokul müdürlerinin ilkokul müdürlerinden daha çok yerine getirdikleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini

destekleme davranışının az sayıda okul müdürü tarafından gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin çevrenin ve ailenin desteğini sağlamaya yönelik öğretim liderliği davranışlarını yerine getirdikleri, öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik sosyal ve kültürel çalışmalara önem verdikleri, öğretmenleri motive etmek için okul dışı etkinlikleri düzenledikleri görülmüştür. Okul müdürlerinin yıllık plan ve zümre toplantılarını kontrol ettikleri, öğretmenlerle iş birliği yaparak araç gereç desteği sağladıkları, okul sorunlarına duyarlılık gösterdikleri, başarılı öğrencileri ödüllendirdikleri, başarılı öğretmenleri ise sosyal ödüllerle ödüllendirdikleri ortaya konmuştur. Bunların yanı sıra okul müdürlerinin satın alma, tadilat, bakım ve onarım işlerini yapmak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bal (2019) araştırmasında ilkökul ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının sergilenmesine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel bir araştırmadır, araştırmanın deseni ise olgu bilim desenidir. Katılımcılar, İstanbul ili Avrupa yakasında 8 ilçede görev yapan 16 adet ilkökul ve ortaokul müdüründen oluşmaktadır. Katılımcı sayısının belirlenmesinde kuramsal örnekleme yaklaşımından, okulların belirlenmesinde ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde faydalanılmıştır. Veriler, daha önceden belirlenmiş olan kod listesine göre düzenlenerek betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda okul müdürlerinin istekli davrandıkları; öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi boyutunda sınıf gözlem sonuçlarının okul müdürleri tarafından verimli olarak değerlendirilmediği; öğretim zamanının korunması boyutunda okul müdürleri tarafından derse geç kalan öğrenciler için gerekli önlemlerin alınmadığı; öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması boyutunda okul müdürlerinin öğretmenlerle görüşmeye vakit ayırdıkları buna karşın onları yeterince teşvik edemedikleri görülmüştür.

Demirbaş (2020) çalışmasında öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemle planlanan araştırmanın örneklemini Düzce ili Merkez ilçesinde görev yapan 368 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmacı elde ettiği verileri şu şekilde özetlemiştir: Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir bulguya göre ise okul müdürlerinin öğretim liderliği

davranışlarının ders denetim davranışlarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eker (2021) araştırmasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisini öğretmen görüşlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırmanın evrenini 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar İlçesinde farklı tür ve kademelerde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri okul uygulamalarında öğretimsel liderlik davranışlarını sergiledikçe veya geliştirdikçe, okul mutluluğu da olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilenmektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretimsel liderlik araştırmalarının öncülerinden olan Philipps Hallinger'in (1983) alanında ilk nitelikte olan araştırması dikkat çekmektedir. Hallinger, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli bağlamsal değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini araştırmak için California'nın San Joe kasabasında 10 ilköğretim müdürü ile çalışma yürütmüştür. Bu çalışma sonucu PIRMS adını verdiği ve sonrasında yüzlerce çalışmaya kavramsal çerçeve olacak bir ölçme aracı geliştirmiştir (Hallinger, 2008, 2012). Hallinger'in (1993: akt. Gümüşeli, 1996a, s.68) araştırması sonucu ortaya çıkan sonuçlar özetle şu şekildedir:

1. Genel olarak müdürlerin eğitim programını ve öğretim yönetimine ilgi dereceleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber belirli politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür.
2. Müdürlerin, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeyleri, daha önceki araştırmalarda belirlenenlerden yüksek olmuştur.
3. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun içinde öğrencilerle sık sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun amaçları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır.
4. Okulların çoğunun öğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine, müdürlerin öğretim zamanının etkili kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.

5. Müdürlerin öğretmen çabası ve başarılarını nadiren çokça desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine öğretmenleri güdüleme için onları özel olarak kabul etme ve sicil raporlarına olumlu not yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.
6. Müdürlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür.
7. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı anlaşılmıştır.

Krug (1992) ele aldığı proje raporunda öğretim liderliğinin ve öğretimsel iklimin öğrenci öğrenme çıktılarına ne kadar yordadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri nicel yöntem teknikleriyle ve Chicago şehrinde görev yapan 72 okul müdürü ve 1523 öğretmene uygulanan anketlerle elde edilmiştir. Araştırmada yer alan öğretim liderliği boyutları: okulun misyonunun tanımlanması, müfredat ve öğretimi yönetme, öğretimi denetleme ve destekleme, öğrenci ilerlemesini izleme ve öğretim iklimini geliştirme davranışlarını içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin kendi değerlendirmeleri ile öğrenci başarısı arasında önemli ölçüde pozitif ilişki olduğu belirlenirken öğretmenlerin öğretim liderliği derecelendirmeleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Zheng (1996) çalışmasında, müdürlerin öğretim yönetimi davranışlarının müdürlerin kişisel özellikleri, okul bölgesi koşulları gibi bağlamsal faktörler tarafından nasıl koşullandırıldığını ele alan Bossert vd., (1982) tarafından yapılan araştırmanın bulgularını sunmaktadır. Bulgularda cinsiyet, yaş, eğitim iş deneyimi, okul büyüklüğü, şehirsellik ve azınlık kayıt yüzdesi gibi bir dizi bağlamsal faktörün önemli ölçüde okul müdürlerinin öğretim yönetimindeki etkililiğini etkilediğini ortaya koymaktadır.

O' Donnel ve P. White (2005) orta kademe okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında okulların sosyo-ekonomik durumları ve okul müdürlerinin cinsiyeti değişken olarak kabul edilmişlerdir. Araştırma sosyoekonomik durumlarına göre belirlenen 75 Pennsylvania orta kademeli okulda gerçekleşmiş ve veriler Hallinger

(1987)'ın tanımlamış olduğu Yönetici öğretimsel liderlik ölçeği (PMRS) elde edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise sekizinci sınıf okuma ve matematik başarısını ölçmek için Pennsylvania Okul Değerlendirme Sistemi (PSSA) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci başarısının yakından ilişkili olduğu öğretmenler tarafından algılandığı şekliyle ise üç öğretimsel liderlik davranış boyutu ile öğrencilerin matematik ve okuma başarısı arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Greenwood (2009) çalışması kapsamında “seçkin” (yüksek performans gösteren) ve “geliştirilmeye ihtiyacı olan” (düşük performans gösteren) ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini nasıl algıladıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada aynı zamanda okul türü ve demografik özelliklerin (cinsiyet, yaş, iş deneyimi ve eğitim düzeyi) öğretmenlerin algılarında nasıl bir etki yarattığına da yer verilmiştir. Araştırmaya Georgia bölgesi, Atlanta şehrinde 278 öğretmen katılmış ve öğretmenlerin algılarına yönelik veriler “Yönetici Liderlik Anketi (PLQ) ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerce etkili öğretimsel liderlik faaliyetleri için önemli görülen en önemli faktörler sırasıyla şunlardır: “uygun model oluşturma”, “bireysel destek sağlama”, “grup hedeflerinin kabulünü sağlama”, “öğretmenlerin mesleki gelişimi”, “vizyonu tanımlama, açıklama ve etkileşimi sağlama” dır.

Miller vd., (2010) çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarının okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ve öğretmen iş birliği ile ilişkili olup olmadığını belirlemek için öğretmen görüşlerine başvurmuşlardır. 1605 öğretmenle gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda öğretim liderliğinin öğretmen iş birliği üzerinde önemli ve doğrudan etkisi olduğu ve öğretmen iş birliğinin öğrenci üzerinde önemli ve doğrudan etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretim liderliğinin öğretmen iş birliği yoluyla öğrenci başarısı üzerinde dolaylı olarak etki yarattığı ifade edilmiştir. Bu durumun özellikle öğrencilerin matematik ve okumadaki başarıları üzerinde etki yaratması dikkat çekmektedir

Sim (2011) Malezya’da gerçekleştirdiği araştırmasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeyi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Hallinger’in (1987) geliştirdiği ölçeği (PIMRS) kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin 7 öğretimsel liderlik davranış boyutunu başarı ile uyguladıkları ve öğretimsel liderlik davranış düzeyi ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde ilişki

olduğunu ortaya koymuştur. Davranış boyutlarından ise okulun vizyon, misyon ve hedefini açıklama, öğrenci gelişimini izleme, eğitim öğretim ortamını teşvik etme ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme davranışlarını en yüksek düzeyde gösterdikleri bununla birlikte müfredatı ve öğretim programını yönetme, öğretim süreçlerini denetleme ve olumlu bir öğrenme ortamı geliştirme davranışlarını da yüksek oranda gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bhengu vd. 2014, makale çalışmalarında öğretim liderliği uygulamalarının önündeki kronikleşen engelleri ele almışlardır. Bu kapsamda okul müdürlerinin öğretim liderliği eğitimlerinin sonunda öğrenimlerini kendi okullarında uygularken karşılaştıkları engeller nitel yöntemlerle ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda eğitimci ilgisizliği, yüksek iş yükleri, çeşitli paydaşlardan destek eksikliği, zayıf ebeveyn katılımı, değişime öncülük etmek ve değişimi yönetmenin önündeki direnci öğretimsel liderlik uygulamalarının önündeki engeller olarak belirlemişlerdir.

Wieczorek ve Manard (2018) kırsal okullarda acemi müdürlerin öğretim liderliği uygulamalarında yaşadığı zorlukları ele aldıkları çalışmalarını 6 okul müdürü ile fenomenolojik desende yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre köye yeni atanan okul müdürlerinin profesyonel ve özel hayatı dengelemek için çabaladıkları, toplumun görünür ve etkinliklere katılımcı olma beklentilerini karşılamakta zorlandıkları, bölgede öğretmenleri işe alma ve öğretim programlarını sürdürme konusunda kısıtlı bütçe ile karşılaştıkları, önemli zaman kısıtlılığı ve rol belirsizliği yaşadıkları, bölge ve bina sorumlulukları ile karşılaştıkları ortaya çıkmıştır.

Huong (2020) çevresel faktörlerin ortaöğretim okul müdürlerinin öğretim liderliğine etkisini araştırmıştır. Araştırma Vietnam'ın kuzey bölgesinde görev yapan 97 öğretmen ve okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderliğini etkileyen faktörler en etkili olandan başlayarak sırası ile şunlardır: Okulun öğretim faaliyetleri için özerklik derecesi, yönetim personelinin ve öğretmenlerin öğretim faaliyetleri hakkında farkındalığı, eğitim inavasyonu, müdürün liderlik kapasitesi, okul kültürü, paylaşımı, iş birliğini ve yeniliği aktif olarak teşvik etme, toplumun gelişimi, devletin ve yerel yönetimlerin yatırım politikaları ve eğitimsel gelişimi, müdürün eğitim seviyesi, okulun öğretim faaliyetleri için tesis ve finansman koşulları, yönetim düzeylerinden öğretim faaliyetlerine ilişkin gelen talimatlar.

Sindhvad vd., (2020) nitel desende planladıkları çalışmalarında öğretim liderliği uygulamalarının önündeki engelleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Veriler 6 okul müdürü ile yapılan görüşmeler ve görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilmiştir. Araştırmalar elde edilen veriler doğrultusunda, öğretimsel liderlik öğrenimini uygulamaya dönüştürmenin önündeki engelleri; eğitimci ilgisizliği, yüksek iş yükleri, çeşitli paydaşlardan destek eksikliği, yetersiz ebeveyn katılımı, liderlik ve değişimi yönetme, öğretmen sendikacılığı ve kaynak eksikliği olarak belirlemişlerdir.

Shaked vd., (2021), ele aldıkları makalelerinde İsrail eğitim sisteminde yasalaştırılan öğretimsel liderlik uygulamalarının ulusal bağlamlardan nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma nitel desende yürütülmüş ve 46 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretimsel liderliğin benimsenmesini şekillendiren üç sosyokültürel bağlam ortaya çıkmıştır. Bunlar: Düşük güç mesafesi (toplumda tüm insanların eşit yaratıldığının varsayılması), Klan kültürü (işbirlikçi aile kültürü), okullarının akademik misyonları ile okul müdürlerinin (öğretmenlerinin) özdeşleşmemesidir. Bu etkenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamalarını zorlaştırdığı belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde, kökleri Amerikan eğitim kültürüne dayanan öğretim liderliği kavramı (Shaked vd., 2021) ile ilgili araştırmaların 1980’li yıllarda ortaya çıktığı ve günümüze kadar güncelliğini koruyarak devam ettiği görülmektedir. Öğretim liderliği kavramının, ülkemizde yer alan araştırmaların gündemine girmesi ise 1990’lı yıllara denk gelmektedir. Konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretimsel liderlik davranışlarının ağırlıklı olarak nicel çalışmalar ile ele alındığı, 2010 yılından itibaren ise öğretimsel liderlik davranışlarını daha derinden irdeleme fırsatı sunan sınırlı sayıda nitel araştırmanın olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmalarda yer alan örneklem veya çalışma gruplarının daha çok ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlere veya yöneticilere yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Son yıllarda artan nitel araştırmalar ile birlikte bağlamsal değişkenlerin öğretimsel liderlik ile ilişkisini irdeleyen araştırmalara rastlanmıştır ancak bu araştırmaların daha çok öğretimsel liderlik davranışlarının önündeki engellere yoğunlaştığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretimsel liderlik davranışlarını herhangi bir kuramsal çerçeve içerisinde farklı bir bakış açısı ile ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını etkileyen çevresel faktörlerin ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde neler olduğunu ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğini, okul müdürlerinin deneyimlerinden yola çıkarak ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırma insan deneyimlerini doğal ortamında ele alır ve deneyimleyen kişilerin bakış açısından yola çıkarak anlamaya çalışır (Marriam, 2009/2018). Dolayısıyla araştırma probleminin nitel araştırma yönteminin doğasına uygun olması nedeniyle araştırma süreci nitel yöntem ile planlanmıştır.

Araştırma sürecine yön veren bir diğer önemli nokta, araştırmanın paradigmasıdır. Araştırma paradigması araştırmacının hayata ve olaylara, dolayısıyla da ele aldığı araştırmanın problemine bakış açısının genel çerçevesidir (Kivunja ve Kuyini, 2017). Bu çerçeve ise epistemoloji (bilginin doğası), ontoloji (gerçekliğin doğası), aksiyoloji (değerlerin rolü) ve metodoloji (gerçekliğe giden yol) olmak üzere dört felsefi varsayım üzerine temellenir (Creswell, 2013/2018, s.20; Lincoln & Guba, 2000, ss.164-173). Bu bağlamda okul müdürlerinin deneyimlerini esas alan bu araştırma, Kivunja ve Kuyini'nin deyimiyle bir örgüt liderinin görüşlerini esas alması nedeniyle epistemolojik açıdan otoriter bilgiye, gerçekliğin doğasının okul müdürlerinin bakış açısıyla anlam kazandığını benimsemesi nedeniyle ontolojik açıdan öznelliğe dayanır (Gülbüz ve Şahin, 2008). Metodolojik açıdan ise araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni benimsenmiştir.

20. yüzyıl düşünce sistemi üzerinde önemli bir etkiye sahip olan fenomenoloji, ünlü filozof Edmund Husserl'in öncülüğünde felsefi bir yöntem olarak geliştirilmiştir (Giorgia, 1997). Husserl (1993: akt Patton, 2002/2018, s.105), fenomenoloji ile insanların olayları nasıl betimlediğinin ve duyuları yoluyla onları nasıl tecrübe ettiklerinin araştırılmasını kastetmiştir. Creswell'e (2013/2018, s.77) göre fenomenolojik çalışma, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar. Burada dikkat çeken nokta Patton'un deyimi ile "*ortak deneyimin özünün ya da özlerinin olduğu*" dur. Araştırmacı bu özü ortaya çıkarırken fenomenoloji türlerinden olan yorumlayıcı veya transandantal (aşkın, önyargısız) bir duruş sergiler (Creswell, 2013/2018).

Moustakas'ın (1994, s.35) çalışmalarında ele aldığı transandantal fenomenoloji araştırmacının bakış açısına değil daha çok katılımcının deneyimlerini katılımcının bakış açısıyla ifade etmeye odaklanır. Bu bakış açısı Husserl'in önyargılardan sıyrılma (veya paranteze alma) düşünce sistemine dayanır (Creswell, 2013/2018, s.30). Konu ile ilgili şahsi düşüncelerini askıya alan araştırmacı sonraki süreçte katılımcıların neyi, nasıl deneyimlediklerini betimler. Bu bağlamda yapılan araştırmanın okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen faktörleri (neyi) ve faktörlerin davranışlarını nasıl (nasıl) etkilediği ile ilgili deneyimlerini kendi bakış açılarından yola çıkarak ortaya koymayı amaçlaması nedeniyle fenomenoloji türlerinden transandantal fenomenoloji metodu ile ele alınmıştır (Türkoğlu ve Şahin, 2021). Aynı zamanda bu duruş araştırmacının aksiyolojik varsayımını (kendini nasıl konumlandığını) da ifade etmektedir. Dolayısıyla veri analizinden önce araştırmacı fenomen ile ilgili kişisel görüşlerini açıkladıktan sonra ön yargılarını askıya alarak kendini konumlandırmıştır.

Araştırma modelinin ortaya çıkmasını sağlayan bu felsefi varsayımlar, yapılan araştırmanın yorumlayıcı çatısını oluşturan postpozitivist paradigmanın yapı taşlarıdır. Bir tek gerçeklikten ziyade katılımcıların çoklu perspektifine inanan (Creswell, 2013/2018, s.24) postpozitivist inanç sistemi, bilgiyi varsayımsal olarak görür (Philip ve Burbules, 2000, s.48) ve argümanlarla destekleyerek ayrıntılı ve sistematik bir analiz süreci ile ortaya koyar. Postpozitivist paradigma çatısı altında yürütülen bu araştırmada da elde edilen bilgiler sistemli bir şekilde analiz edilerek ve argümanlarla desteklenerek raporlaştırılmıştır.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar, ele aldığı fenomenin derinlemesine anlaşılması ve incelenmesine imkan vermek için (Patton, 2002/2018), nispeten küçük ve araştırma amacına uygun örneklemelere yönelir. Burada bahsedilen amaçlı örneklem, ele alınan fenomene yönelik keşif yapmak ve zengin veri seti elde etmek için fenomeni deneyimleyen kişilerden oluşturulmuş bir çalışma grubunu ifade eder (Marriam, 2009/2018). Dolayısıyla nitel bir yaklaşım benimsenen bu araştırmanın çalışma grubu da amaçlı örnekleme yöntemi dikkate alınarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili, Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan okulların ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan 21 okul müdürü oluşturmuştur. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü için kural yoktur (Patton, 2002/2018, s.244) bu nedenle çalışma grubunu oluşturan kişilerin sayısı, Polkinghorne'un (1989: akt. Creswell, 2013/2018, s.81) 5-25 arasında değişen kişi sayısı ve Lincoln ve Guba'nın (1985: akt. Marriam, 2009/2018, s.79) elde edilen verilerde doyum noktasına ulaşıncaya kadar seçme önerileri dikkate alınarak belirlenmiştir.

Amaçlı örnekleme stratejilerinden maksimum çeşitlilik örnekleme mekanlarda veya bireylerde farklı olan bazı kriterleri önceden belirlemeyi ve sonrasında kriterlere göre oldukça farklılık gösteren mekanların veya katılımcıların seçimini içerir (Creswell, 2013/2018, s. 157). Dolayısıyla örneklemden maksimum çeşitlilik, fenomeni deneyimleyen farklı nitelikteki katılımcıların araştırmaya dahil edilerek ortak fenomen hakkında güçlü bir betimlemenin ortaya çıkmasını sağlar (Patton, 2002/2018, s. 235). Bu nedenle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili deneyimlerinin güçlü bir betimleme ile ortaya konulabilmesi için, ilköğretim, ortaokul ve lise olmak üzere farklı okul kademelerinde görev yapan okul müdürlerinin örnekleme dahil edilmesiyle maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Bu kapsamda belirlenen okul müdürlerine, araştırmaya katılabilmeleri için gönüllü katılım formu sunulmuş ve kendilerinden onay alındıktan sonra çalışma grubuna dahil edilmiştir. Belirlenen katılımcıların demografik bilgilerine ait tanımlayıcı bulgulara ise Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Katılımcı	Cinsiyet	Okul Türü	Yaş	Hizmet Yılı	Eğitim Durumu
M1	Erkek	İlkokul	48	26-30	Lisans
M2	Erkek	İlkokul	62	30 ve üzeri	Ön Lisans
M3	Erkek	İlkokul	50	26-30	Lisans
M4	Erkek	İlkokul	49	26-30	Lisans
M5	Erkek	İlkokul	43	21-25	Lisans
M6	Erkek	İlkokul	50	21-25	Yüksek Lisans
M7	Erkek	İlkokul	56	30 ve üzeri	Yüksek Lisans
M8	Erkek	Ortaokul	39	16-20	Lisans
M9	Erkek	Ortaokul	38	16-20	Lisans
M10	Erkek	Ortaokul	43	21-25	Yüksek Lisans
M11	Erkek	Ortaokul	48	26-30	Lisans
M12	Erkek	Ortaokul	51	26-30	Lisans
M13	Erkek	Ortaokul	50	21-25	Yüksek Lisans
M14	Erkek	Ortaokul	53	30 ve üzeri	Lisans
M15	Erkek	Lise	50	26-30	Yüksek Lisans
M16	Erkek	Lise	47	21-25	Doktora
M17	Erkek	Lise	52	26-30	Lisans
M18	Erkek	Lise	39	16-20	Lisans
M19	Erkek	Lise	46	21-25	Lisans
M20	Kadın	Lise	63	30 ve üzeri	Lisans
M21	Erkek	Lise	45	21-25	Yüksek Lisans

Tablo 1 de görüldüğü üzere araştırmaya katılan toplam 21 okul müdürünün 7'si ilkokul, 7'si ortaokul ve 7'si lise düzeyindeki okullarda görev yapmaktadır. Okul müdürlerinin meslek hayatlarında en az 16 yıllık bir tecrübeye sahip oldukları ve yaşlarının 38 ile 63 yaş aralığında değiştiği görülmektedir. Bunun yanı sıra 1 okul müdürünün ön lisans, 6 okul müdürünün yüksek lisans, 1 okul müdürünün doktora ve 13 okul müdürünün lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olarak görülen görüşme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.129) ile elde edilmiştir. Görüşme yöntemi gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Marriam, 2009/2018, s.86). Yüz yüze yapılan görüşmeler esnasında, verileri elde etmek ve görüşmelerde esneklik sağlamak için yarı-yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Görüşme formunu uygulayabilmek için ise Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 04.02.2021 tarihi ve 12215 karar numarası ile gerekli onay alınmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular ilgili literatür taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Soruların kapsamı ise sondaj

sorular ile desteklenmiştir. Bu süreçte üç okul müdürü ile yapılan pilot görüşmeler sonucunda okul müdürlerinin görüşleri alınarak soruların anlaşılabilirliği ve kapsamı tekrar düzenlenmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

Bu doğrultuda oluşturulan yarıyapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi demografik bilgileri yer alırken ikinci bölümde, Ekolojik sistemlerin katmaları dikkate alınarak hazırlanan ve Hallinger’ın (1982) tanımlamış olduğu “Okulun misyonunu tanımlama (okulun hedeflerini belirleme ve iletme) , Öğretim programlarını yönetme (öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı koordine etme, öğrenci ilerlemesini izleme) Olumlu öğrenme iklimi geliştirme (öğretim süresini koruma, mesleki gelişimi destekleme, yüksek görünürlük sergileme, öğretmenler için teşvik sağlama, öğrenme için teşvik sağlama) ” olmak üzere üç ana ve on alt davranış boyutundan oluşan öğretimsel liderlik davranışlarını etkileyen faktörlerin neler olduğu ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediği ile ilgili sorular yer almaktadır. Görüşmeye başlamadan hemen önce okul müdürlerine formda yer alan davranış boyutları ve ekolojik sistemler kuramı hakkında ön bilgilendirme yapılmıştır.

Okul müdürleri görüşmeler öncesinde telefon ile aranarak görüşmelerin gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş ve okul müdürlerinden müsait oldukları gün ve saat için randevu alınmıştır. Görüşmeler okul müdürlerinin talepleri üzerine makam odalarında gerçekleştirilmiş ve yaklaşık olarak 40-50 dk. sürmüştür. Okul müdürlerinin kendilerini ifade ederken rahat hissetmelerini sağlamak için ifadelerinin M1, M2, M3 gibi kod isimleri ile araştırmaya yansıtılacağı belirtilmiştir. Görüşme esnasında elde edilen verilere okul müdürlerinden 19 tanesinin onayı ile ses kaydı alınarak, 2 kişinin isteği üzerine de yazılı notlar alınarak ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi süreci, verilerin organizasyonunu, veri tabanının ön okuma işleminden geçirilmesini, temaları kodlama ve analiz etmeyi, veri sunumunu ve bunları yorumlamayı içermektedir (Creswell, 2013/2018, s.179). Bu nedenle veri analizi için öncelikle katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar ses kayıt cihazından olduğu gibi yazıya aktarılmıştır. Sonraki adımda yazıya aktarılan veriler betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analiz yaklaşımına göre veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve

Şimşek, 2018, s.239). Katılımcıların görüşlerinden oluşan verilere doğrudan alıntılar yolu ile yer verilir. İçerik analizinde ise elde edilen veriler, yüzeysel kavramların altında yatan derin anlamları keşfetmek için daha ayrıntılı bir işleme tabi tutulur (Turan, 2019, s.150). Bu süreçte en küçük anlamdan (kod) yola çıkılarak elde edilen verilerin ortak yönleri, bilgi kategorileri içinde toplanarak tanımlamalar oluşturulur ve temalara ulaşılır (Creswell, 2013/2018, s.184). Kendi içinde anlam bütünlüğü olan bu kodlar bazen bir sözcük, bazen de bir cümle (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.243) şeklinde olabilir.

Araştırmanın betimsel analiz sürecinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutları (okulun hedeflerini belirleme, okulun hedeflerini iletme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı koordine etme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim süresini koruma, mesleki gelişimi destekleme, yüksek görünürlük sergileme, öğretmenler için teşvik sağlama, öğrenme için teşvik sağlama) önceden belirlenen temaları oluşturmuştur. Bu doğrultuda katılımcıların, öğretimsel liderlik davranış boyutlarını etkileyen faktörlerin neler olduğuna ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine ilişkin cevaplarından aynı davranış boyutlarına ait olanlar o davranış boyutu altında düzenlenmiştir. Böylece veriler tümdengelimsel bir yönelimle ele alınarak betimsel analiz tekniği uygulanmıştır.

Araştırmanın içerik analizi sürecinde ise aynı davranış boyutu altında yer alan cevapların ortak yönleri işaretlenerek kodlar oluşturulmuştur. Burada oluşturulan kodlar okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını etkileyen faktörleri ifade etmektedir. Kodların davranışları hangi ekolojik sistem boyutunda etkilediği ise sistemlerden oluşan alt temaların (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem, kronosistem) altında düzenlenmiştir. Kodlar ile birlikte düzenlenen alt temalar önceden belirlenen temalar altında konumlandırılarak tümevarımsal bir içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Sonrasında düzenlenen veriler daha anlaşılır hale getirilebilmek için tablolaştırılmıştır. Tabloda yer alan kodların tercih edilme sıklığı Huberman ve Miles'in (1994: akt. Creswell, 2013/2018, s.185) önerisi dikkate alınarak tablolara yansıtılmıştır. Katılımcıların kodlardan (faktörlerden) nasıl etkilendiklerine yönelik ifadelerine ise doğrudan alıntılama yöntemi ile tabloların altında yer verilmiştir.

3.5. Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda iç geçerliliğin (inanırlık), dış geçerliliğin (aktarılabirlik) ve güvenirliliğin (tutarlılık) sağlanması araştırmanın kalitesi ve bilimselliğini arttıran önemli adımlardır (Patton, 2001/2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle alan yazında yer alan bir dizi strateji takip edilerek araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini sağlama çalışmaları yapılmıştır.

İç geçerlilik (inanırlık) nitel araştırmalarda, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığı sorunsalıyla ilgilidir (Marriam, 2009/2018, s.203). Araştırmacıdan bu inanırlığı sağlaması için gerek veri toplama sürecinde, gerekse verilerin analizi sürecinde tutarlı olması ve bu tutarlılığı açıklaması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.271). Bu bağlamda araştırmanın okuyucu tarafından inanırlığını sağlamak için araştırma paradigması, veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcı teyidi (doğrulaması) stratejisine başvurulmuş (Patton, 2002/2018, s.560) elde edilen bulgular katılımcılardan üçüne ulaştırılmış ve bulguların düşüncelerini yansıtıp yansıtmadığı ve anlaşılabilirliği ile ilgili katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda bulgular ile ilgili düzenlemelere gidilmiştir. Bir diğer iç geçerliliği artırma stratejisi üçgenlemedir (Marriam, 2009/2018, s.205). Araştırmada kaynak üçgenlemesi stratejisi dikkate alınarak elde edilen bulgular benzer konudaki farklı araştırma bulguları ile karşılaştırılmış, benzer ve farklı yönleri raporlaştırılmıştır.

Dış geçerlilik (aktarılabirlik) araştırma sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara genellenebilmesi ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.271). Bu doğrultuda araştırmacıdan örneklem, ortam, görüşmeler ve bulgular hakkında zengin ve yoğun bir tanımlama yapması beklenir (Marriam, 2009/2019, ss.218-219). Araştırmanın nakledilebilirliğini artırmak için örneklem seçimi detaylandırılmış ve okul müdürleri farklı kademelerden seçilerek azami çeşitlilik sağlanmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılarla betimlenmiş ve bu doğrultuda elde edilen veriler alanyazında yer alan temalar altında tablolastırılarak farklı çalışmalara nakledilebilir şekilde düzenlenmiştir.

Güvenirlik (tutarlılık) yapılan araştırmada elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi (Marriam, 2009/2018, s.211) yani yapılan çalışmanın tekrar edilmesi durumunda aynı sonuçları verip vermemesi ile ilgilidir. Bu nedenle araştırma verileri öncelikle ses kayıt cihazından titizlikle yazıya aktarılmıştır. Sonrasında

araştırmacı ve araştırmanın danışmanı tarafından kodlanan verilerin tutarlılığını tespit etmek için kodlayıcılar arası görüş birliği stratejisine başvurulmuştur. Miles ve Huberman (1994, s.64) “güvenirlik katsayısı= uzlaşmaya varılan kod sayısı/uzlaşmaya varılan toplam kod sayısı + uzlaşmaya varılamayan kod sayısı” formülünden yola çıkarak kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması gerektiğini vurgulamıştır. Yapılan kodlama sonucu ise kodlayıcılar arası görüş birliği %90 olarak belirlenmiştir. Uzlaşılamayan kodlar ise tekrar kontrol edilmiştir. “Araştırmanın güvenilirliği ile ilgili bir diğer nokta ise araştırmacının konumudur” (Marriam, 2009/2018, s.2013). Araştırmacının konumunu ifade etmesi araştırmayı etkileyen herhangi bir eğiliminin olup olmadığının anlaşılması için önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın başında araştırmacının ön yargıları ifade edilerek askıya alınmış ve mümkün olduğunca objektif betimlemeler yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Okulun Hedeflerini Belirleme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 21 okul müdürüne, okulun hedeflerini belirleme davranışlarını, ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlerin neler olduğuna ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik sorular yöneltilerek ortaya çıkan faktörler, ekolojik sistemlerin beş katmanından oluşan alt temalar altında düzenlenmiştir. Faktörlere ilişkin kodlar ve tercih edilme sıklığı Tablo 2’de sunulurken okul müdürlerinin bu faktörlerden nasıl etkilendiklerine yönelik ifadelerine ise tablonun altında doğrudan alıntılama yöntemi ile yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul müdürlerinin okulun hedeflerini belirleme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
A. Okulun Hedeflerini Belirleme	Mikrosistem	Yetersiz bütçe	7
		Okul paydaşlarının duyarsızlığı	7
		Öğrenci hazırbulunuşlukları	4
		Okul büyüklüğü	2
	Mezosistem	Okul paydaşlarından gelen dönütler	2
	Ekzosistem	Yasa ve yönetmelikler	6
		Milli eğitim bakanlığının belirlediği çerçeve	4
		Okul müdürlerinin yer değişikli uygulaması	3
	Makrosistem	Sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevre	6
	Kronosistem	-	-

Tablo 2 incelendiğinde, okul müdürlerinin okulun hedeflerini belirleme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkilediği belirlenen 9 faktörün olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden “yetersiz bütçe , okul paydaşlarının duyarsızlığı, öğrenci hazırbulunuşlukları, okul büyüklüğü” olmak üzere 4 faktörün okul müdürlerinin mikrosistemlerinde, “okul paydaşlarından gelen dönütler, olmak üzere 1 faktörünün mezosistemlerinde, “yasa ve yönetmelikler, milli eğitim bakanlığının belirlediği çerçeve, okul müdürlerinin yer değişikliği uygulaması” olmak üzere 3 faktörün ekzosistemlerinde, “sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevre” olmak üzere 1 faktörün makrosistemlerinde olduğu kronosistemlerinde ise herhangi bir faktöre rastlanmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin okulun hedeflerini belirleme davranışlarını etkileyen faktörlerin kronosistemleri dışındaki tüm sistemlerde yer aldığı, sistemlerde yer alan faktörlerin ise en fazla mikrosistemlerinde sonrasında ise ekzo-, mezo- ve makrosistemlerinde yoğunlaştığı tabloda yer almaktadır.

Mikrosistem düzeyinde okul müdürlerinin okulun hedeflerini belirleme davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında “yetersiz bütçe, okul paydaşlarının duyarsızlığı, öğrenci hazırbulunuşlukları, okul büyüklüğü” başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede:

Yetersiz bütçe ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M1, M3, M5, M6, M11, M19 ve M20 istedikleri hedeflere ulaşmak için okulun ihtiyacı olan ders materyallerini alamadıklarını, okulun yeterli bütçesi olmadığı için bu konuda esnek davranamadıklarını, bu durumun okulun hedeflerini belirleme davranışlarının karşısına olumsuzluk yaratan bir faktör olarak çıktığını belirtmişlerdir. M1, M5 ve M20 yetersiz bütçeden dolayı istedikleri hedefleri gerçekleştirmenin mümkün olmadığı konusunda benzer ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadelerden ön plana çıkan M20’nin şu sözleri dikkat çekmiştir: *“Hedeflerin yüksek ama kaynak sıkıntısı olması senin o projeni gerçekleştirmeni engelliyor, merkezi bütçeden bir kaynağımız olsa bu bizi rahatlatır.”* Okulun ihtiyaç duyduğu fiziki yapıyı sağlamak için okulun bütçesinin yetersiz olduğunu vurgulayan okul müdürlerinden M3, M6, M11 ve M19’un ifadelerini özetler şekilde M6’nın: *“En büyük etkenlerden biri finans sorunu. Kazanımız bozuldu bunu yaptırmamız 25 bin liraya mal oluyor okulun hesabında 2 bin lira var. Bu tür problemler bizim okulun hedeflerine odaklanmamızı engelliyor.”* yönelik sözleri ön plana çıkmıştır.

Okul paydaşlarının duyarsızlığına yönelik görüş bildiren okul müdürlerinden M2, M7, M12, M16, M19, M20 ve M21 öğretmen, öğrenci ve veliden oluşan paydaşlarının okulun hedeflerini belirlerken ilgisiz kaldıklarını ve bu tutumlarından dolayı hedeflerin de eksik kaldığını ifade etmişlerdir. Veli olmadan okulun hedeflerinin eksik kaldığını vurgulayan okul müdürlerinden M2, M20 ve M21'nin ortak yöndeki ifadeleri bulunurken M21'in konu ile ilgili: “Veli olumsuz bir tutum içindeyse bu bizim de başarıya olan inancımızı azaltıyor, dolaylı olarak öğretmenin çalışmasını da olumsuz etkiliyor.” yönündeki ifadeleri ön plana çıkmıştır. M16 da aynı durumdan muzdarip olduğunu öğretmenler noktasındaki sitemiyle dile getirmiştir: “Yeni gelen kuşaktaki öğretmenlerde aidiyet duygusu yok, biz hedefleri bu durumda kimle belirleyeceğiz.”

Öğrenci hazırbulunuşlukları ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M1, M6, M9 ve M14, öğrencilerin sahip olduğu hazırbulunuşluklardaki farklılıkların ve yetersizliklerin okulun hedeflerini belirlerken karmaşa yarattığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Okul müdürlerinden M14'ün, bu durumun hedefleri belirlerken dezavantaj yarattığı konusundaki şu sözleri ön plana çıkarken: “Okulumuz sınavsız öğrenci aldığı için başarısız öğrenciler geliyor. Başarılarını artırmak için dyk kursları açıyoruz ancak sınavla öğrenci alan okullar gibi olmuyor.” M6 öğrencilerin hazırbulunuşlukları arasındaki farklılıkların ortak bir hedef belirlemede dezavantaj yarattığını: “Devlet okullarına okuma yazma bilmeyen öğrenci de geliyor ileri düzeyde öğrenci de geliyor, bu bizi ortak bir hedef belirleme noktasında olumsuz etkiliyor.” sözleri ile dile getirmiştir.

Okul büyüklüğünün fazla olması nedeniyle daha fazla personele ihtiyaç duyduklarını dile getiren M2 ve M8, fazla personelle ortak bir dilde ve hedefte buluşmanın zorluğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda M2: “Daha küçük ve az personelli okullarda personeli bir araya getirip hedef belirlemek daha kolay oluyor.” sözleri ile personeli bir araya getirmenin zorluklarını vurgularken okul müdürlerinden M8 artan personel sayısının hedef belirlemede yaşattığı dezavantajı şu şekilde ifade etmiştir: “Okulun büyük olması nedeniyle sirkülasyon çok fazla. Öğrencimiz 1700'e ulaştı öğretmen sayımız 85'e çıktı bu durum bizi zor duruma soktu çıtayı düşürmemize yol açtı.”

Mezosistem düzeyinde okul müdürlerinin okulun hedeflerini belirleme davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında yalnızca “okulun paydaşlarından gelen dönütler” başlığının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede:

Okul Paydaşlarından Gelen Dönütler faktörü ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M18 ve M20 okulun paydaşlarını oluşturan öğrenci, öğretmen ve veliden aldıkları dönütlerle hedeflerini revize ettiklerini bu durumun ise davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda M18 yaşadığı avantaja yönelik şu sözleri dikkat çekmiştir: “*Öğretmenlerden ve velilerden gelen dönütler bizim için çok önemli nerede hata yaptık nereyi geliştirebiliriz, bunu görüyoruz böylece hedeflerimizi güncelliyoruz.*”

Ekzosistem düzeyinde okul müdürlerinin okulun hedeflerini belirleme davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında “Yasa ve yönetmenlikler, Milli eğitim bakanlığının belirlediği çerçeve, Okul müdürlerinin yer değişikliği uygulaması” başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede:

Yasa ve yönetmeliklerin yaşattığı sınırlılığa değinen okul müdürlerinden M1, M2, M8, M11, M16 ve M20, çeşitli uygulamalarda yetkilerinin yetersiz kalması nedeniyle zor durumda kaldıklarından yakınmışlardır. Bu yöndeki ifadelerden M20’nin şu sözleri dikkat çekerken: “*Okulumda fiziki noktada yapmayı düşündüğüm şeyler oluyor ama onu kendi yetki çerçevemde yapamıyorum izin onayı alman lazım, ilçeye talepte bulunuyorsun bunlar da zaman alıyor.*”, M8’in okulun hedeflerini belirlerken yanlarında olmasını istediği personelleri seçme konusunda yetkilerinin yetersiz kaldığını: “*Çalışacağımız insan kaynağını yasal olarak kendimiz belirleyememiş olmamız en büyük sıkıntımız.*” yönündeki sözleri ile vurgulamıştır.

Milli eğitim bakanlığının belirlediği çerçevenin davranışlarını etkilediğini dile getiren okul müdürlerinde M5, M6, M12 ve M13 Milli eğitim bakanlığının ülke, il ve ilçe genelinde okullar için belirlediği hedef ve çerçevelere kimi zaman ulaşmakta zorlandıklarını kimi zaman ise esnek davranmadıklarını dile getirmişlerdir. Hedef belirlerken esnek davranmadığını dile getiren M5’in şu sözleri dikkat çekerken: “*Müfredatın dışına çıkabilir misin? Milli eğitimin hedeflerine göre hedef koyabilirsin bu da bizi sınırlıyor.*” M6’nın okullar arasındaki farklılıkların genel hedeflere ulaşmada sıkıntı yarattığını şu sözlerle vurguladığı görülmüştür: “*Milli eğitimin hedefleri hedeflerimizi belirlememizden etken. Okul bazlı baktığımızda ise çok geniş seviye gruplarına sahibiz bu nedenle bu çerçeveyi tam olarak yakalayamıyoruz.*”

Okul müdürlerinin yer değişikliği uygulamasının etkilerinden bahseden okul müdürlerinden M16, M17 ve M18, okul müdürlerinin 4 yılda bir tayin olması nedeniyle uzun vadede belirledikleri hedefler konusunda birtakım sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Belirledikleri hedeflere ulaşma konusunda yeterli

sürenin verilmediğini dile getiren M16 “4 yılda bir değişikliğin yanlış olduğuna inanıyorum istediğimiz hedeflere ulaşmamız için bu süre yeterli olmuyor.” şeklindeki sözleri ön plana çıkarken, okulun planlamasına ilişkin yaşadığı sıkıntıya değinen M18’in: “Ben 2 yıl sonra aşağıya konferans salonu yaptıracağım 100 bin lira borçlanacağım, 2 yıl sonra yerime gelen müdür bu borç ne? ben bunu kabul etmiyorum derse ne yapacaksın?” yönündeki ifadeleri dikkat çekmiştir.

Makrosistem düzeyinde okul müdürlerinin okulun hedeflerini belirleme davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında yalnızca “sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevre” başlığının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede:

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevreye vurgu yapan okul müdürlerinden M4, M7, M9, M11, M12 ve M17 düşük sosyo-ekonomik çevrede yer almaları nedeni ile hedefleri belirlerken ailelerden destek göremediklerini ve zor durumda kaldıklarını ifade etmişlerdir. M9 konu ile ilgili yaşadığı sınırlılığa: “Ben daha varoş çevrelerde görev yaptım. Çevreden gelen bağışlar olmadığı zaman hedeflerimizi buna göre yönlendiriyoruz.” sözleri ile değinirken, M7 öğrencilerin maddi anlamda sıkıntı yaşamalarının kendilerini de etkilediğini: “Kimi öğrenciler kaynak sağlayamıyor bu da bizim ufuktaki hedeflerimize ket vuruyor.” sözleri ile vurgulamıştır.

Okul müdürlerinin okulun hedeflerini belirlerken davranışlarını etkileyen faktörlerin, davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında “kısıtlıyor, zor durumda kalıyoruz, sağlayamıyoruz vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “yetersiz bütçe, okul paydaşlarının duyarsızlığı, yasa ve yönetmelikler, sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevre, öğrenci hazırbulunuşlukları, milli eğitim bakanlığının belirlediği çerçeve, okul müdürlerinin yer değişikliği uygulaması, okul büyüklüğü” faktörlerinin davranışlarını sınırlandırarak “güncellik sağlıyor, farkına varıyoruz vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “okul paydaşlarından gelen dönütler” faktörünün ise davranışlarını destekleyerek etkilediği ortaya çıkmıştır.

4.2. Okul Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Okulun Hedeflerini İletme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 21 okul müdürüne, okulun hedeflerini iletme davranışlarını, ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlerin neler olduğuna ve

bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik sorular yöneltilerek ortaya çıkan faktörler, ekolojik sistemlerin beş katmanından oluşan alt temaların altında düzenlenmiştir. Faktörlere ilişkin kodlar ve tercih edilme sıklığı Tablo 3’de sunulurken okul müdürlerinin bu faktörlerden nasıl etkilendiklerine yönelik ifadelerine ise tablonun altında doğrudan alıntılama yöntemi ile yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul müdürlerinin okulun hedeflerini iletme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
B. Okulun Hedeflerini İletme	Mikrosistem	İlgisiz veli tutumu	10
		Öğretmenlerin duyarsızlığı	3
		Azınlık öğrenciler	3
		Okul müdürünün iletişim becerisi	3
	Mezosistem	Öğretmen iş birliği	2
	Ekzosistem	-	-
	Makrosistem	Sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevre	2
		Sosyo- kültürel düzeyi düşük çevre	2
	Kronosistem	Pandemi	3

Tablo 3 incelendiğinde, okul müdürlerinin okulun hedeflerini iletme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkilediği belirlenen 8 faktörün olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden “ilgisiz veli tutumu, öğretmenlerin duyarsızlığı, azınlık öğrenciler, okul müdürlerinin iletişim becerisi” olmak üzere 4 faktörün okul müdürlerinin mikrosistemlerinde, “öğretmen iş birliği” olmak üzere 1 faktörün mezosistemlerinde, “sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi düşük çevre” olmak üzere 2 faktörün makrosistemlerinde, “pandemi” olmak üzere 1 faktörün kronosistemlerinde olduğu ekzosistemlerinde ise herhangi bir faktöre rastlanmadığı tabloda ifade edilmiştir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin hedeflerini iletirken ekzosistemleri dışındaki tüm sistemlerden etkilediği bu sistemlerde yer alan faktörlerin ise en fazla mikrosistemlerinde sonrasında makro-, mezo- ve kronosistemlerinde yoğunlaştığı tabloda yer almaktadır.

Mikrosistem düzeyinde okul müdürlerinin okulun hedeflerini iletme davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında “ilgisiz veli tutumu, öğretmenlerin duyarsızlığı, azınlık öğrenciler, okul müdürlerinin iletişim becerileri” başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede:

İlgisiz veli tutumu ile ilgi görüş bildiren okul müdürlerinin M2, M3, M4, M7, M8, M10, M11, M13, M17 ve M18 olmak üzere neredeyse yarısı, velilerin paylaştıkları hedeflere duyarsız kaldıklarını, çıkarları doğrultusunda iletişim kurduklarını diğer zamanlarda ise okuldan uzak durduklarını bu durumun ise hedefleri paylaşırken sağlıklı iletişim kurmalarını engellediğini ifade etmişlerdir. M13'ün konu ile ilgili şu sözleri dikkat çekerken: “*Veli eğitimin yeterince farkında değil. Veliye hedeflerimizi anlatamadığımız da bu bana davranış problemi olarak geri dönüyor, üzülüyoruz.*” Veli toplantılarına özellikle babaların katılım sağlamadıklarını M8 şu sözlerle dile getirmiştir: “*Eskiden bir toplantı yapardık hep babalar gelirdi, şu an bir elin parmağını geçmiyor bu nedenle üçlü sac ayağının biri eksik kalıyor.*” Velilerin özellikle menfaatlerine uymayan konularda okulla aralarına mesafe koyduklarını ifade eden okul müdürlerinden M3 bu durumdan olumsuz etkilendiğini: “*Velinin para toplanacak diye toplantıdan uzak durması çok ilginçtir. Bu durum hedefleri paylaşma noktasında bizi olumsuz etkiliyor.*” sözleri ile vurgulamıştır.

Öğretmenlerin duyarsızlığının hedefleri iletme noktasında davranışlarını olumsuz etkilediğini belirten okul müdürlerinden M5, M11 ve M12, öğretmenlerin sorumluluk alma konusunda isteksiz olduklarına yönelik benzer ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenlerin bu konudaki tavırlarının ek derse bağlı olarak değiştiğini dile getiren M5'in şu sözleri dikkat çekmiştir: “*Örneğin öğretmen hocam ben bu işi yapacağım ama ne kadar ek ders alırım diyor. Her şeyi ek derse bağladıkları için hedefleri paylaşma noktasında bir dirençle karşılaşıyoruz.*”

Azınlık öğrenci sayılarının dış göç dalgası nedeniyle okullarda artmasıyla birlikte birçok problem ortaya çıkmıştır. Bu problemler okul müdürlerinin okulun hedeflerini çevresiyle paylaşırken de etkisini göstermiştir. Bu noktada ise genel olarak iletişim kopukluğuna ve uyumsuzluklara vurgu yapan okul müdürlerinden M16, M17 ve M21 yaşadıkları olumsuzlukları benzer ifadeler ile dile getirmişlerdir. Bu ifadelerden ise M17'nin de şu sözleri dikkat çekmiştir: “*Okulda yaklaşık 250 öğrenci var, bunların içinde olan Suriyeli öğrencilerin çoğu iletişim kuramadığı için de öğrenme güçlüğü çekiyor bu yüzden hedefleri iletirken sıkıntı yaşıyoruz.*”

Okul müdürünün iletişim becerisinin hedefleri iletme noktasında avantaj sağladığını ifade eden okul müdürlerinden M1, M10 ve M15, okulun hedeflerini iletirken davranışlarını sınırlandıran faktörler karşısında çevrelerine karşı iletişime açık olmalarını avantaj olarak değerlendirmişlerdir. Bu konuda M10 çevre ile kurduğu bağı şu sözlerle vurgularken: “*30'un üzerinde esnaf ve ev ziyaretinde bulunduk. Biz*

ailelere ev ziyaretleri yaparak gönül bağı kurarak iletişim engellerini ortadan kaldırdık.” M15 ise iletişim becerisinin kendisini olumlu yönde etkilediğini “İletişim becerim öğrenci, öğretmen ve veliye ulaşmamda en büyük avantajım. Çalışanlarımın yetenekleri kanalları ile onlara ulaşabildim.” sözleri ile belirtmiştir.

Mezosistem düzeyinden okul müdürlerinin okulun hedeflerini iletme davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında yalnızca “öğretmen iş birliği” başlığının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede:

Öğretmen iş birliği ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M3 ve M4 okulun hedeflerini iletirken öğretmenlerden gördükleri desteğin davranışlarından kolaylık yarattığını vurgulamışlardır. M3 davranışlarını sergilerken yaşadığı kolaylığı şu sözlerle vurgulamakta: “Bazı öğretmenler sayesinde ki bu öğretmenler işlerini düzgün yapanlar, bu sayede veliye ulaşmak çok kolay ve mükemmel oluyor.” M4 ise öğretmenler arasında koordinasyonu sağlayan zümre başkanlarına dikkat çekmiştir: “Zümre başkanları ile gerçekleştirilen öğretmenler kurulu toplantısı ile hedeflerimizi tüm öğretmenlere iletiyoruz ve bu bizim için verimli oluyor.”

Makrosistem düzeyinde okul müdürlerinin okulun hedeflerini iletme davranışlarına bakıldığında “sosyo-kültürel ve ekonomik düzeyi düşük çevre” başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede:

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevre ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M16 ve M17, velinin geçim dertlerinden dolayı hedeflerle ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili M16 şu sözleri dile getirirken: “Veliden çok bir beklentimiz olmuyor çünkü insanların birinci önceliği geçinme oluyor, o yüzden okul ile ilgili paylaşımları dikkate almıyorlar bu bizim için olumsuz bir faktör.” M17 velinin maddi güçlük yaşamasının aralarındaki iletişime yansımalarını “Az önce kadın diyor ya telefonum yoktu mesaj gelmedi bu ailenin ekonomisi ile ilgili, burada çok basit noktalarda sıkıntılar yaşıyoruz.” sözleriyle dile getirmiştir.

Sosyo-kültürel düzeyi düşük çevre ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M6 ve M14 veli ile iletişim kurarken velilerin iletme istedikleri mesajları alabilecek yeterli sosyo-kültürel çevreden olmadıklarını bu durumun ise hedefleri iletme davranışlarını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. M6 zorlandığı noktayı şu sözlerle ifade ederken: “Velinin eğitim ve kültür seviyesinin düşük olması velide ön yargıya sebep oluyor, o önyargıyı kırmak ve davranış değişikliği geliştirmek çok zor.” M14 karşılaştığı zorluk karşısında geliştirdiği yöntemi “Kapasite sıkıntısı olan

öğrencilerin meslek lisesinde eğitilmesi gerektiğini veliye anlatmaya çalışırken bir dirençle karşılaşyoruz, ikna etme yoluna gidiyoruz.” sözleriyle belirtmiştir

Kronosistem düzeyinde okul müdürlerinin okulun hedeflerini iletme davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında yalnızca “pandemi” başlığının ortaya çıktığı görülmektedir.

Pandemi ile birlikte günlük hayatımızda değişen tedbir uygulamaları okullara da yansımış ve online eğitime geçilmiştir. Bu süreçte okul müdürlerinden M16, M19 ve M21 okulun hedeflerini sağlıklı bir şekilde paylaşamadığı konusunda benzer ifadeler kullanırken bu ifadeleri özetler şekilde M16’nın şu sözleri ön plana çıkmıştır: “Şu anda bizim üç beş yıllık zamanımızı alan bir salgın dönemindeyiz, şu an derse devam etsin etmesin sınıf geçirdik. Bu süreçte iletişimimiz sağlıklı olmadı.”

Okul müdürlerinin okulun hedeflerini iletirken davranışlarını etkileyen faktörlerin, davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında “üzülüyoruz, olumsuz etkiliyor, sıkıntı yaşıyoruz vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “ilgisiz veli tutumu, öğretmenlerin duyarsızlığı, azınlık öğrenciler, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi düşük çevre, pandemi” faktörlerinin davranışlarını sınırlandırarak, “iletişim engellerini ortadan kaldırdık, ulaşabildim, verimli oluyor vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “öğretmen iş birliği, okul müdürünün iletişim becerisi” faktörlerinin ise davranışlarını destekleyerek etkilediği ortaya çıkmıştır.

4.3. Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 21 okul müdürüne, öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışlarını, ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlerin neler olduğuna ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik sorular yöneltilerek ortaya çıkan faktörler, ekolojik sistemlerin beş katmanından oluşan alt temaların altında düzenlenmiştir. Faktörlere ilişkin kodlar ve tercih edilme sıklığı Tablo 4’de sunulurken okul müdürlerinin bu faktörlerden nasıl etkilendiklerine yönelik ifadelerine ise tablonun altında doğrudan alıntılama yöntemi ile yer verilmiştir.

Tablo 4. Okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
A. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Mikrosistem	Öğretmenlerin olumsuz tutumu	4
		Öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi	3
		İş yükü	2
		Okul müdürünün motivasyonu	2
	Mezozistem	-	-
	Ekzosistem	Denetimde yetki sınırlılığı	12
	Makrosistem	-	-
	Kronosistem	-	-

Tablo 4 incelendiğinde okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarını etkilediği belirlenen 5 faktörün olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden “öğretmenlerin olumsuz tutumu, öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi, iş yükü, okul müdürünün motivasyonu” olmak üzere 4 faktörün mikrosistemlerinde “denetimde yetki sınırlılığı” olmak üzere 1 faktörün ekzosistemlerinde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışlarının mikro- ve ekzosistemleri çerçevesinde şekillendiği ve bu sistemlerde yer alan faktörlerin daha çok mikrosistemlerinde yoğunlaştığı tabloda yer almaktadır.

Mikrosistem düzeyinde okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında “öğretmenlerin olumsuz tutumu, öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi, iş yükü, okul müdürünün motivasyonu” başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede:

Öğretmenlerin olumsuz tutumu nedeni ile ders denetimlerinde rahatsız olduklarını ifade eden okul müdürlerinden M5, M9, M16 ve M21, bu durumun kendilerinde olumsuz etki bıraktığını dile getirmişlerdir. Okul müdürlerinden M16’nın konu ile ilgili başından geçen şu olay dikkat çekmiştir: “İngilizce dersinde bir öğretmenin dersini beğenmedim bunu ifade ettiğimde ben ODTÜ mezunuyum müdür bey nasıl böyle bir şey söyler, diye tepki aldım. Bu tarz tutumlar iletişim ve denetimimizi olumsuz etkiliyor.”

Öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M3, M11 ve M17, denetimler esnasında öğretmenlerin ders için ön hazırlık yapmadıklarını bu durumun ise kendilerinde olumsuz hisler yarattığını ifade

etmişlerdir. M3'ün denetim esnasında öğretmenin hazırlıksız gelmesinden ötürü hem kendisinin hem öğretmenin rahatsızlık duyduğunu ön plana çıkan şu sözlerle ifade etmiştir: *“Sınıfa denetime gitmeden önce o ne ile karşılaşacağınızı bilmek ne acı. Öğretmenlerin öğreteceği şeyleri planlamaması nedeniyle bundan duyduğu rahatsızlık insanı üzüyor.”*

İş yükü nedeni ile yönetimsel ve idari sorumluluklarından dolayı çeşitli işlerle ilgilendiklerini ifade eden okul müdürlerinden M4, M5 ve M17, bu nedenle denetimlere istedikleri gibi zaman ayıramadıklarından yakınmışlardır. Okul müdürlerinden M17'nin iş yükü nedeni ile denetimlere zaman ayıramadığını: *“Mesela diyor ki yönetmelikte yılda iki defa sınıfı denetle, eğitim öğretim dışı işlerle uğraştığımız için sanki bir işletme müdürü gibiyiz. Zaman bulamıyoruz.”* sözleri ile vurgulamıştır.

Okul müdürünün motivasyonu başlığında görüş bildiren okul müdürlerinden M10 ve M15 denetimlerde yaşadıkları olumsuz durumların, motivasyonları sayesinde üstesinden geldiklerini bu durumun ise karşılıklı ilişkilere olumlu yansıdığını dile getirmişlerdir. Bu ifadelerinden ise M15'in şu sözleri ön plana çıkmıştır: *“Öğretmenler ile değerlendirmeleri çay kahve ikramıyla yaparım uğurlarken ceketimi iliklerim. Hem kendimi hem öğretmenimi motive etmek içsel olarak yükümü azaltıyor.”*

Ekzosistem düzeyinde okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında yalnızca “denetimde yetki sınırlılığı” faktörünün ortaya çıktığı görülmektedir.

Denetimde yetki sınırlılığı hakkında görüşlerini bildiren okul müdürlerinden M1, M6, M7, M9, M11, M12, M13, M15, M16, M18, M19 ve M21, değişen denetim sistemi ile birlikte sorumluluklarında arttığını aynı oranda değerlendirmelerini uygulamaya geçirebilecekleri bir yetkiye sahip olmadıklarını benzer ifadeler ile dile getirmişleridir. Okul müdürlerinin ifadelerini özetler şekilde M6'nın şu sözleri dikkat çekmiştir: *“Çok net kanunlar yetersiz. Her platformda söylüyorum yetkim olsaydı öğretmene performansa bağlı maaş verirdim.”*

Okul müdürlerinin öğretimi denetlerken ve değerlendirirken davranışlarını etkileyen faktörlerin, davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında “insanı üzüyor, yetkimiz olsaydı vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “öğretmenlerin olumsuz tutumları, öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi, iş yükü, denetimde yetki sınırlılığı” faktörlerinin davranışlarını sınırlandırarak, “bende motive oluyorum, içsel

yüküm azalıyor vb.” yönündeki betimlemelerinden yola çıkılarak “okul müdürünün motivasyonu” faktörünün ise davranışlarını destekleyerek etkilediği ortaya çıkmıştır.

4.4. Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Müfredatı Koordine Etme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 21 okul müdürüne, müfredatı koordine etme davranışlarını, ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlerin neler olduğuna ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik sorular yöneltilerek ortaya çıkan faktörler, ekolojik sistemlerin beş katmanından oluşan alt temaların altında düzenlenmiştir. Faktörlere ilişkin kodlar ve tercih edilme sıklığı Tablo 5’de sunulurken okul müdürlerinin bu faktörlerden nasıl etkilendiklerine yönelik ifadelerine ise tablonun altında doğrudan alıntılama yöntemi ile yer verilmiştir.

Tablo 5. Okul müdürlerinin müfredatı koordine etme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
B. Müfredatı Koordine Etme	Mikrosistem	İş yükü	3
		Öğretmenlerin toplantılara katılmaya isteksiz olması	2
	Mezosistem	Zümre iş birliği	7
		İdari personel iş birliği	2
	Ekzosistem	Merkezi müfredatın uygulama ile uyumsuzluğu	8
	Makrosistem	-	-
	Kronosistem	-	-

Okul müdürlerinin müfredatı koordine etme davranışlarını sergilerken davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkilediği belirlenen 5 faktörün olduğu Tablo 5’te görülmektedir. Tablo incelendiğinde bu faktörlerden “iş yükü, öğretmenlerin toplantılara katılmaya isteksiz olması” olmak üzere 2 faktörün mikrosistemlerinde, “zümre iş birliği, idari personel iş birliği” olmak üzere 2 faktörün mezosistemlerinde, “merkezi müfredatın uygulama ile uyumsuzluğu” olmak üzere 1 faktörün ekzosistemlerinde olduğu, makro- ve kronosistemlerinde ise herhangi bir

faktöre rastlanamadığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin okulun müfredatını koordine etme davranışlarının mikro-, mezo- ve ekzosistemleri bağlamında şekillendiği, bu sistemlerde yer alan faktörlerin ise en fazla mikro- ve mezosistemlerinde yoğunlaştığı tabloda yer almaktadır.

Mikrosistem düzeyinde okul müdürlerinin müfredatı koordine etme davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında “iş yükü, öğretmenlerin toplantılara katılmaya isteksiz olması” başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir.

İş Yüğü faktörü ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M1 ve M2, okulda çeşitli işlere zaman ayırmak zorunda olduklarından dolayısıyla müfredata konsantre olamadıklarını yakınlarak dile getirmişlerdir. Bu konuda M2'nin şu sözleri ön plana çıkmıştır: “*Oturup müfredatların çevreye uyarlanabilir olup olmadığını incelememiz gerekli. Ama biz okuldaki işler nedeniyle zaman ayıramıyoruz bazı şeyleri gözden kaçırıyoruz.*”

Öğretmenlerin Toplantılara Katılmaya İsteksiz Olması nedeniyle koordinasyonu sağlıklı bir şekilde sağlayamadıklarını dile getiren okul müdürlerinden M5 ve M16, bu durumun rahatsızlık yarattığını ifade etmişlerdir. M5 toplantı esnasında yaşadığı rahatsızlığa yönelik şu sözleri dikkat çekmiştir: “*Zümre toplantıları yapıyoruz ancak iki tane fazla toplantı yapsak öğretmen sıkılıyor homurdanmaya başlıyor. Biz de haliyle rahatsız oluyoruz.*”

Mezosistem düzeyinde okul müdürlerinin müfredatı koordine etme davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında “zümre iş birliği, idari personel iş birliği” başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir.

Zümre İş Birliğinin müfredatı koordine etme davranışlarını etkilediğini dile getiren okul müdürlerinden M12, M13, M14, M15, M17 ve M21, zümre iş birliğinin davranışlarını desteklediği konusunda hemfikir oldukları anlaşılan ifadeler kullanmışlardır. Bu konuda M12'nin: “*Ben bir biyoloji öğretmenin alanı ile ilgili koordinasyon sağlarken zümre başkanlarından destek alabiliyorum.*” yönündeki sözleri dikkat çekmiştir.

İdari Personelin İş Birliği ile müfredatı koordine ederken destek bulduğunu ifade eden okul müdürlerinden M10, M20 ve M13, bu sayede davranışlarının olumlu etkilendiğini ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin bu noktada ortak düşüncelerini özetler şekilde görünen M10'un: “*Şimdi koordine hususunda 4 müdür yardımcısına görev dağılımı yaptık. Onlar arasındaki iş birliği koordinasyon noktasında işimi kolaylaştırdı.*” yönündeki ifadeleri ön plana çıkmıştır.

Ekzosistem düzeyinde okul müdürlerinin müfredatı koordine etme davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında yalnızca “merkezi müfredatın uygulama ile uyumsuzluğu” başlığının ortaya çıktığı görülmektedir.

Merkezi Müfredatın Uygulama ile Uyumsuzluğu ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M1, M2, M4, M6, M7, M1, M19 ve M20, tek bir müfredatın ülkenin tüm vilayetlerinde uygulandığını ancak farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerde koordinasyonda uyumsuzluklar yaşandığını vurgulamışlardır. Bunlardan M1’in: “*Dürüst olmak gerekirse koordinasyon yok, hepsi bir kalıptan çıkmış bu kadar farklı insanın birleştiği toplumda hazır plan olur mu?*” yönündeki sözleri ön plana çıkarken, M6 ders saatleri arasında denge sağlanamadığını uygulamada yaşadıkları sıkıntıyı kurslarda telafi ederek aşmaya çalıştıklarını: “*Örneğin İnkılap tarihi dersinde öğretmenin müfredatı yetiştirebilmesi için robot olması lazım. Yetiştiremediğimiz için dyk kurslarında telafi edebilirsiniz diyoruz.*” sözleri ile dile getirmiştir.

Okul müdürlerinin müfredatı koordine etme davranışlarını etkileyen faktörlerin, davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında “işlere yetişme kaygımız, rahatsız oluyoruz, bazı uygulamaları yapamıyoruz vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “iş yükü, öğretmenlerin toplantılara katılmaya isteksiz olması, merkezi müfredatın uygulama ile uyumsuz olması” faktörlerinin davranışlarını sınırlandırarak “işimi kolaylaştırdı, destek alabiliyorum vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “zümre iş birliği, idari personel iş birliği” faktörlerinin ise davranışlarını destekleyerek etkilediği ortaya çıkmıştır.

4.5. Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğrenci İlerlemesini İzleme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 21 okul müdürüne, öğrenci ilerlemesini izleme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlerin neler olduğuna ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik sorular yöneltilerek ortaya çıkan faktörler, ekolojik sistemlerin beş katmanından oluşan alt temaların altında düzenlenmiştir. Faktörlere ilişkin kodlar ve tercih edilme sıklığı Tablo 6’da sunulurken okul müdürlerinin bu faktörlerden nasıl etkilendiklerine yönelik ifadelerine ise tablonun altında doğrudan alıntılama yöntemi ile yer verilmiştir.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin öğrenci ilerlemesini izleme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
C. Öğrenci İlerlemesini İzleme	Mikrosistem	Öğrenci sayısının fazla olması	6
		Okul paydaşlarının duyarsızlığı	5
		İş yükü	2
	Mezosistem	Öğretmen iş birliği	2
	Ekzosistem	Deneme sınavı uygulamasının yasak olması	7
	Makrosistem	-	-
	Kronosistem	-	-

Okul müdürlerinin öğrenci ilerlemesini izleme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkilediği belirlenen faktörlerin 5 tane olduğu Tablo 6’da görülmektedir. Tablo incelendiğinde bu faktörlerden “öğrenci sayısının fazla olması, okul paydaşlarının duyarsızlığı, iş yükü” olmak üzere 3 faktörün mikrosistemlerinde, “öğretmen iş birliği” olmak üzere 1 faktörün mezosistemlerinde, “deneme sınavlarının yasak olması” olmak üzere 1 faktörün ekzosistemlerinde olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin öğrenci ilerlemesini izleme davranışlarının mikro-, mezo- ve ekzosistemlerinden etkilenecek şekilde şekillendiği bu katmanlarda yer alan faktörlerin ise mikrosistemlerinde yoğunlaştığı tabloda yer almaktadır.

Mikrosistem düzeyinde ortaya çıkan faktörlere bakıldığında “öğrenci sayısının fazla olması, okul paydaşlarının duyarsızlığı, iş yükü” başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede:

Öğrenci sayısının fazla olması ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M1, M2, M3, M11, M14 ve M17, sınıflarda artan öğrenci sayısı ile birlikte öğrenci ilerlemesini izleme davranışlarına daha az zaman ayırabildiklerini bu nedenle davranışlarının niteliksiz hale geldiğini dile getirmişlerdir. Bu yöndeki ifadelerden M1’in şu sözleri ön plana çıkmıştır: “Burada 1300 öğrenci var sınıflar olmuş 40 kişi, 1300 öğrenciyi tek tek kontrol etmeye ne zamanım yeter ne yüreğim.”

Okul paydaşlarının duyarsızlığı nedeniyle öğrenci ilerlemesini izleme davranışlarının olumsuz etkilendiğini dile getiren okul müdürlerinden M5, M12, M15, M16 ve M18, öğrenci gelişiminden sorumlu olan paydaşların gerekli ilgiyi göstermediklerini ve bu nedenle veri akışı sağlanamadığını belirtmişlerdir. Bu noktada M12 ise okulun tüm paydaşlarının hedefleri iletme noktasında duyarsız kaldığını şu sözlerle özetlemiştir: “Mesela sınav yapıyoruz, öğrencinin sınav karnesi geliyor ama

bunu ne öğrenci ne öğretmen ne veli bundan sonraki süreçte daha etkili hale getirip artırma konusunda istekli oluyor.”

İş yükü nedeniyle zamanlarının büyük bir bölümünü okulun çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için harcadıklarını dile getiren okul müdürlerinden M11 ve M14 bu nedenle öğrenci ilerlemesini izleme davranışlarına yeterli zamanı ayıramadıklarını sitemle dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda M14’ün şu sözleri ön plana çıkmıştır: *“Okulumuz imkanları yetersiz, okulda şu eksik müdür oraya koşar şu bozuk müdür oraya koşar, öğrencilerin gelişimlerini takip etmeye zaman ayıramıyoruz.”*

Mezosistem düzeyinde ortaya çıkan faktörlere bakıldığında yalnızca “öğretmen iş birliği” başlığının ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu çerçevede görüşlerine başvurulmuş okul müdürlerinden M1 ve M4 yaşadıkları sınırlılıklar karşısında öğretmen iş birliği ile öğrenci ilerlemesini daha rahat takip edebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda M4 öğretmenler ile yaptığı iş birliğinin öğrencileri takip etmede işini kolaylaştırdığını *“Öğretmenlerimizin uyguladığı kazanım değerlendirme ölçüt tablosunu hazırlamaları benim öğrencilerin gelişimlerini takip etmemi kolaylaştırıyor.”* sözleri ile dile getirmiştir.

Ekzosistem düzeyinde ortaya çıkan faktörlere bakıldığında yalnızca “deneme sınavlarının yasak olması” başlığının ortaya çıktığı görülmektedir

Deneme sınavı uygulamasının yasak olması ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M5, M6, M9, M13, M15, M20 ve M21, öğrencilerin gelişimlerini takip ederken ellerinde sayısal veri olmasının süreci daha iyi gözlemleyebilmelerini sağladığını ancak deneme sınavlarının okullarda uygulanmasının yasak olması nedeniyle öğrencileri istedikleri gibi takip edemediklerini dile getirmişlerdir. Bu noktada risk almak zorunda kaldıklarını dile getiren okul müdürlerinden M13’ün şu sözleri dikkat çekmiştir: *“Mesai saatlerinde deneme sınavlarının yapılmaması bir sınırlılıktır şikayet durumunda suç teşkil ediyor. Bu bizim risk almamıza neden oluyor.”* Oysa ki elindeki veriler ile öğrencilerini daha iyi takip edebileceğini dile getiren okul müdürlerinin görüşlerini özetler şekilde M6’nın şu sözleri ön plana çıkmıştır: *“Elimizde sayısal veriler olması gerekli ancak bu şekilde gözlemleyebiliriz, bunun yolu da deneme sınavı ama yasak.”*

Okul müdürlerinin öğrenci ilerlemesini izleme davranışlarını etkileyen faktörlerin, davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında “zaman ayıramıyoruz, risk almamıza neden oluyor vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “Öğrenci sayısının fazla olması, okul paydaşlarının duyarsızlığı, iş yükü, deneme

sınavı uygulamasının yasak olması” faktörlerinin davranışlarını sınırlandırarak, “bu beni rahatlatıyor, takip etmemizi kolaylaştırıyor vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “öğretmen iş birliği” faktörünün ise davranışlarını destekleyerek etkilediği ortaya çıkmıştır.

4.6. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğretim Süresini Koruma Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 21 okul müdürüne, öğretim süresini koruma davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlerin neler olduğuna ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik sorular yöneltilerek ortaya çıkan faktörler, ekolojik sistemlerin beş katmanından oluşan alt temaların altında düzenlenmiştir. Faktörlere ilişkin kodlar ve tercih edilme sıklığı Tablo 7’de sunulurken okul müdürlerinin bu faktörlerden nasıl etkilendiklerine yönelik ifadelerine ise tablonun altında doğrudan alıntılama yöntemi ile yer verilmiştir.

Tablo 7. Okul müdürlerinin öğretim süresini koruma davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
A. Öğretim Süresini Koruma	Mikrosistem	Öğretmenlerin ders saatlerini etkin kullanamaması	8
		Öğrencilerin disiplinsiz davranışları	7
		Velilerin ders saatlerini bölmesi	4
		Okul müdürünün uygulamaları	4
	Mezosistem	-	-
	Ekzosistem	-	-
	Makrosistem	-	-
	Kronosistem	-	-

Tablo 7 incelendiğinde okul müdürlerinin öğretim süresini koruma davranışlarını etkilediği belirlenen faktörlerin 4 tane olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden “öğretmenlerin ders saatlerini etkin kullanamaması, öğrencilerin disiplinsiz davranışları, velilerin ders saatlerini bölmesi, okul müdürünün uygulamaları” olmak üzere 4’ünün de mikrosistemlerinde yer aldığı tabloda ifade

edilmiştir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretim süresini koruma davranışlarının mikrosistemleri bağlamında şekillendiği tabloda görülmektedir.

Mikrosistem düzeyinde ortaya çıkan bu başlıklardan, *Öğretmenin ders saatlerini etkin kullanamaması* ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M1, M2, M3, M4, M6, M12, M14 ve M16, öğretmenlerin ders sürelerini kullanma konusunda sergiledikleri dikkatsiz davranışlar nedeni ile öğretmenleri sık sık uyarmak zorunda kaldıklarını ve bu durumdan rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. M3'ün öğretmenlerin derslere hazırlıksız gelmesi noktasında: *“Öğretmenler eksiklikleri için ders esnasında birbirlerinin sınıfına girip çıkıyorlar, fotokopi çekiyorlar. Biz bunu defalarca uyararak çözmeye çalışıyoruz.”* şeklindeki ifadeleri dikkat çekerken M16 ise bir süredir öğretmenlerinden biriyle derse geç gelmesi konusunda verdiği mücadeleyi şu şekilde anlatmıştır: *“Bir öğretmenimizin saat 8.30'da dersi var, öğretmenimiz derse gelmemiş, telefon açıyorum hocam geliyor diyorum, en sonunda isyan ettim beş yıldır sizi idare ediyoruz yeter diye.”*

Öğrencilerin Disiplinsiz Davranışlarını öğretim süresini korumada bir problem olarak gören okul müdürlerinden M7, M9, M11, M12, M14, M15 ve M17, sınıf içerisinde gözlemlenen bu tür davranışlara müdahale edemediklerini ve farklı çözüm yollarına başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda M7'nin: *“Öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi dersi etkiliyor. Bu nedenle problemleri birey odaklı çözme yoluna gidiyorum.”* şeklindeki sözleri ön plana çıkmıştır. M11'in öğrencilerde gözlemlediği problemler karşısında zorlandığını ifade eden şu anlatımı ise dikkat çekmiştir: *“Öğrencilerde okuldan kaçma davranışı gözlemliyoruz bu da dersin işlenişini olumsuz yönde etkiliyor. Veliye haber vererek öğrenci ve öğretim denetimini sağlıyoruz ama zor oluyor.”*

Velilerin ders saatlerini bölmesi ile ilgili görüş bildiren M1, M3, M4 ve M6 öğrenci velilerinin okulu istedikleri zaman gelebilecekleri, istedikleri zaman dersleri bölüp öğretmen ile görüşebilecekleri bir gayri resmi kurum olarak gördüklerini dile getirmişlerdir. Bu nedenle okul müdürleri, öğretim süresini korurken olumsuzluklar yaşadıklarını ve konu ile ilgili çözüm arayışı içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. M1' konu ile ilgili şu yöndeki sitemleri dikkat çekerken: *“Vatandaş burayı çat kapı gelebileceği bir yer olarak görüyor. Burası yol geçen hanı sanki.”*, M3 bu konuda aldığı tedbiri *“(…) keza veliler dersi bölüyor, o zaman da öğrencinin dikkati dağılıyor. Velilerin dersi bölmemesi için her yere uyarıcı levha astık.”* sözleri ile ifade etmiştir.

Okul müdürünün uygulamaları noktasında düşüncelerini ifade eden okul müdürlerinden M8, M13, M15 ve M18, öğretim süresini koruma davranışlarını rol model olarak ve kendince geliştirdikleri uygulamalar ile sağlıklı bir şekilde yerine getirdiklerinin altını çizerek bu konuda izledikleri yol ile motive olduklarını ifade etmişlerdir. M13'ün bu konudaki uygulamalarını anlatan: “*Öğretmenlerden önce okula gelirim görünürlüğümü sağlarım örnek davranışlar sergilemeye çalışırım bu nedenle derse giriş çıkış saatlerimiz oldukça düzenli ilerliyor.*” şeklindeki ifadesi dikkat çekerken, M18 öğretim süresini koruma davranışı için avantaj olarak kullandığı şu durum ön plana çıkmıştır: “*Geldiğim okulda güzel bir iklim varsa üzerine bir şeyler katmaya çalışırım, yoksa zamanla iklimi değiştiririm, böylece öğretmenler de buna uyar ve ders süresini korumada size destek olurlar.*”

Okul müdürlerinin öğretim süresini koruma davranışlarını etkileyen faktörlerin, davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında “isyan ettim, doğrudan bir şey yapamıyoruz vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “öğretmenlerin ders saatlerini etkin kullanamaması, öğrencilerin disiplinsiz davranışları, velilerin ders saatlerini bölmesi” faktörlerinin davranışlarını sınırlandırarak, “düzenli ilerliyor, destek olurlar vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “okul müdürünün uygulamaları” faktörünün ise davranışlarını destekleyerek etkilediği ortaya çıkmıştır.

4.7. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Mesleki Gelişimi Destekleme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 21 okul müdürüne, mesleki gelişimi destekleme davranışlarını, ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlerin neler olduğuna ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik sorular yöneltilerek ortaya çıkan faktörler, ekolojik sistemlerin beş katmanından oluşan alt temaların altında düzenlenmiştir. Faktörlere ilişkin kodlar ve tercih edilme sıklığı Tablo 8’de sunulurken okul müdürlerinin bu faktörlerden nasıl etkilendiklerine yönelik ifadelerine ise tablonun altında doğrudan alıntılama yöntemi ile yer verilmiştir.

Tablo 8. Okul müdürlerinin mesleki gelişimi destekleme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
B. Mesleki Gelişimi Destekleme	Mikrosistem	Öğretmenlerin mesleki gelişime istek duymaması	14
		Mesleki eğitimlerin niteliksiz bulunması	3
		Öğretmenlerin mesleki gelişime zaman bulamaması	2
		Öğretmenlerden gelen dönütler	1
	Mezosistem	-	-
	Ekzosistem	-	-
	Makrosistem	-	-
	Kronosistem	-	-

Mesleki gelişimi destekleme davranışları ile ilgili görüşlerine başvurulmuş okul müdürlerinin değerlendirmeleri analiz edildiğinde davranışlarını etkilediği belirlenen 4 faktörün olduğu Tablo 6’da görülmektedir. Bu faktörlerden “Öğretmenlerin mesleki gelişime istek duymaması, mesleki eğitimlerin niteliksiz bulunması, öğretmenlerin mesleki gelişime zaman bulamaması, öğretmenlerden gelen dönütler” olmak üzere 4’ünün de okul müdürlerinin mikrosistemlerinde yer aldığı tabloda ifade edilmiştir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin mesleki gelişimi destekleme davranışlarının mikrosistemleri bağlamında şekillendiği görülmektedir.

Mikrosistem düzeyinde ortaya çıkan bu başlıklardan “öğretmenlerin mesleki gelişime isteksiz olması” faktörüne bakıldığında M1, M2, M3, M4, M5, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M16, M18 ve M21, olmak üzere okul müdürlerinden yarısından fazlasının görüş bildirdiği görülmektedir. Okul müdürleri özellikle öğretmenlerin isteksizliklerinden, kendilerine mesleki anlamda fazla güvenmelerinden ve mesleki gelişimleri gereksiz bulmalarından bahsederek bu tepkiler karşısında davranışlarında sınırlılık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin düşüncelerini özetler şekilde M1’in “*Öğretmenler çok rahatlar on yıllık bir öğretmen artık robota bağlanmış her sene aynı şeyi anlatıyor, kendini yenilemeye ihtiyaç duymuyor bu konuda biz de bir şey yapamıyoruz.*” şeklindeki ifadesi ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki eğitimler konusunda isteksizliğine değinen okul müdürlerinin zorla bunu sağlayamayacakları için ellerinin kollarının bağlı olduğunu ifade eden M21’in şu sözleri dikkat çekmiştir: “*Aday öğretmenler ile yaptığımız*

derslerde motivasyonlarının az mental yorgunluklarının fazla olduğunu gördüm. Motivasyonu bitmiş bir öğretmene okul yönetiminin yapacağı pek bir şey yok.”

Mesleki Eğitimlerin Niteliksiz Bulunması faktörü ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M1, M3 ve M17, mesleki eğitimlerin fonksiyonel olmadığına dikkat çekerek bunun farkında olan öğretmenleri teşvik etmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. M1’in mesleki eğitimler konusundaki şu eleştirileri dikkat çekmiştir: *“Mesleki eğitim çalışmalarında eğitim verenler yetersiz. Bu işin mutfağında planlama yapmak lazım o yüzden gelişim etkinliklerinin kurumsal olması lazım. Bu şekilde biz müdahale edemiyoruz bu bizi etkiliyor.”* M3 ise eğitimler konusunda öğretmenleri zorladıklarını *“Hizmet içi eğitimlerin yüzde 90’dan fazlasının yetersiz ve yetkisiz kişilerce sunulduğu ya da sunulmadığı için amacına ulaşmadığını gözlemliyoruz. Bu eğitimlere öğretmenleri de zorlamış oluyoruz.”* sözleri ile vurgulamıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişme zaman bulamaması nedeniyle mesleki gelişimlerini destekleyemediklerini ifade eden okul müdürlerinden M11 ve M15, öğretmenlerin kişisel hayatlarından dolayı kendilerini geliştirmeye zaman bulamadıklarını anlayan ifadeler kullanmışlardır. Bu konudaki gözlemlerini ifade eden M11’in konu ile ilgili *“Öğretmeni 6-7 saat okulda deste tutuyorsun, geriye kalan zamanını ailesine ayırmak istiyor ister istemez kişisel gelişimine ayırması gereken zaman azalıyor.”* sözleri dikkat çekmiştir. M15 ise şahit olduğu durumu *“Öğretmenlerin okuldaki yoğunluğu, mesleki gelişime odaklanmalarını olumsuz etkiliyor. Öğretmenlerimiz zil çalar çalmaz vınnn eve gitme derdinde oluyorlar.”* sözleriyle anlatmıştır.

Öğretmenlerden gelen dönütler faktörü ile ilgili yalnızca M20 görüş bildirmiş ve öğretmenlerden gelen talepler doğrultusunda mesleki gelişimleri güncellediklerini, bu durumun kendilerini de motive ettiği şu sözlerle anlatmıştır: *“Birbirimize destek oluyoruz, hizmet içi kursu açtık dil ve beden gelişimi ile ilgili talep arkadaşlardan geldi biz de bunu milli eğitime ilettik kursumuzu burada açtık mesela beraber arkadaşlarda katıldı bizde katıldık.”*

Okul müdürlerinin mesleki gelişimi destekleme davranışlarını etkileyen faktörlerin, davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında *“inandırıcılığı sağlayamıyoruz, müdahale edemiyoruz vb.”* betimlemelerinden yola çıkılarak *“öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duymaması, mesleki eğitimlerin niteliksiz bulunması, öğretmenlerin mesleki gelişime zaman bulamaması”* faktörlerinin davranışlarını sınırlandırarak *“birbirimize destek oluyoruz vb.”*

betimlemelerinden yola çıkılarak “öğretmenlerden gelen dönütler” faktörünün ise davranışlarını destekleyerek etkilediği ortaya çıkmıştır.

4.8. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Yüksek Görünürlük Sergileme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 21 okul müdürüne, yüksek görünürlük sergileme davranışlarını, ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlerin neler olduğuna ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik sorular yöneltilerek ortaya çıkan faktörler, ekolojik sistemlerin beş katmanından oluşan alt temalar altında düzenlenmiştir. Faktörlere ilişkin kodlar ve tercih edilme sıklığı Tablo 9’da sunulurken okul müdürlerinin bu faktörlerden nasıl etkilendiklerine yönelik ifadelerine ise tablonun altında doğrudan alıntılama yöntemi ile yer verilmiştir.

Tablo 9. *Okul Müdürlerinin yüksek görünürlük sergileme davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri*

Tema	Alt Tema	Kod	f
C. Yüksek Görünürlük Sergileme	Mikrosistem	Okul müdürünün motivasyonu	4
	Mezosistem	Okulun paydaşlarından gelen dönütler	11
	Ekzosistem	-	-
	Makrosistem	-	-
	Kronosistem	-	-

Tablo 9 incelendiğinde okul müdürlerinin yüksek görünürlük sergileme davranışlarını etkilediği belirlenen 2 faktörün olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden “okul müdürünün motivasyonu” olmak üzere 1 faktörün mikrosistemlerinde “okulun paydaşlarından gelen dönütler” olmak üzere 1 faktörün mezosistemlerinde olduğu tabloda yer almaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin yüksek görünürlük sergileme davranışlarının mikro- ve mezosistemlerinde yer alan faktörler bağlamında şekillendiği tabloda ifade edilmiştir.

Mikrosistem düzeyinde okul müdürlerinin yüksek görünürlük sağlama davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında yalnızca “okul müdürünün motivasyonu” başlığının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede:

Okul müdürünün motivasyonu faktörü ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M3, M10, M11 ve M18, yüksek görünürlük davranışlarını sergilerken karşılaştıkları olumsuz faktörlerden etkilenmediklerini, aksine davranışlarına daha çok sarıldıklarını ve motivasyonları sayesinde işlerine konsantre olduklarını vurgulamışlardır. Karşılaştığı olumsuz duyumları kulak arkası eden M3’ün işini sevdiği için davranışlarına devam ettiğine yönelik şu sözleri ön plana çıkmıştır: “*Okul içerisinde varlığımı hissettiririm, bazı öğretmenlerin ne yapacaksın git odana otur gibi sözler sarf ettiğini duydum. Ancak bu beni etkilemedi işimi seviyorum idealist bir insanım.*”

Mezosistem düzeyinde okul müdürlerinin yüksek görünürlük sağlama davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında yalnızca “okulun paydaşlarından gelen dönütler” başlığının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede:

Okulun paydaşlarından gelen dönütler faktörü ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M1, M2, M3, M4, M9, M12, M14, M15, M16, M17 ve M19 okulda görünür olma, varlığını hissettirme gibi davranışlar sergilerken öğrenci, öğretmen ve velide güven yarattıklarını ve karşıdan gelen pozitif tepkilerin kendilerini motive ettiğini dile getirmişlerdir. Bu düşünceleri özetler şekilde ise M1 aldığı olumlu tepkileri “*Bundan önceki görev yerimde muhtarla tüm köyü gezdim, benimsedim ve benimsendim böylece çevre okulu daha fazla sahiplendi ve daha fazla yardımcı oldu. Karşı dönütler çok güzel bu da beni olumlu etkiliyor.*” sözleri ile dile getirirken M4’ün: “*Okulda olmadığım gün öğretmenlerin hocam neredesiniz dediği bir idareciyim. Bu görünürlük karşılıklı olumlu etki yaratıyor.*” yönündeki sözleri okul müdürlerinin düşüncelerini özetler niteliktedir.

Okul müdürlerinin yüksek görünürlük sergileme davranışlarını etkileyen faktörlerin, davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında “işimi seviyorum, kendim de motive oluyorum, beni olumlu etkiliyor vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “okul müdürünün motivasyonu, okulun paydaşlarından gelen dönütler” faktörlerinin ise davranışlarını desteklediği ortaya çıkmış davranışlarını sınırladığı düşünülen herhangi bir faktöre rastlanamamıştır.

4.9. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğretmenler İçin Teşvik Sağlama Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 21 okul müdürüne, öğretmenler için teşvik sağlama davranışlarını, ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlerin neler olduğuna ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik sorular yöneltilerek ortaya çıkan faktörler, ekolojik sistemlerin beş katmanından oluşan alt temalar altında düzenlenmiştir. Faktörlere ilişkin kodlar ve tercih edilme sıklığı Tablo 10’da sunulurken okul müdürlerinin bu faktörlerden nasıl etkilendiklerine yönelik ifadelerine ise tablonun altında doğrudan alıntılama yöntemi ile yer verilmiştir.

Tablo 10. Okul müdürlerinin öğretmenler için teşvik sağlama davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
D. Öğretmenler için Teşvik Sağlama	Mikrosistem	Öğretmenlerin olumsuz çalışma şartları	6
		Öğretmenlerin olumsuz tutumları	5
		Okul müdürlerinin iletişim becerisi	2
	Mezosistem	-	-
	Ekzosistem	Öğretmenlere maddi ödül verme yetkisinin olmaması	11
	Makrosistem	-	-
	Kronosistem	-	-

Tablo 10 incelendiğinde okul müdürlerinin öğretmenler için teşvik sağlama davranışlarını sergilerken etkilendiği belirlenen 4 faktörün olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden “öğretmenlerin olumsuz çalışma şartları, öğretmenlerin olumsuz tutumları, okul müdürlerinin iletişim becerisi” olmak üzere 3 faktörün, mikrosistemlerinde “öğretmenlere maddi ödül verme yetkisinin olmaması” olmak üzere 1 faktörün ekzosistemlerinde yer aldığı tabloda ifade edilmiştir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretmenler için teşvik sağlama davranışlarını sergilerken mikro- ve ekzosistemlerinden etkilendikleri, bu sistemlerde yer alan faktörlerin ise en fazla mikrosistemlerinde yoğunlaştığı tabloda görülmektedir.

Mikrosistem düzeyinde okul müdürlerinin öğretmenler için teşvik sağlama davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında “öğretmenlerin olumsuz çalışma şartları, öğretmenlerin olumsuz tutumları” başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerin olumsuz çalışma şartları ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M2, M3, M6, M7, M11 ve M17, öğretmenlerin içinde bulundukları fiziki ve manevi çalışma şartlarının olumsuz olması durumunda öğretmenleri teşvik etmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadığı olumsuz etkenler karşısında demoralize olduğunu dile getiren M2 şu yöndeki düşünceleri dikkat çekmiştir: “*Öğretmenler kimi zaman trafikte sıkıştığı, kimi zaman çocuğunu bir yere emanet ederken sıkıntı çekiyor veya CİMER den şikayet alıyor ve morali bozuluyor. Bu şartlar altında öğretmenleri teşvik etmekte zorlanıyoruz.*” M7’nin de aynı doğrultuda ancak öğretmenlerin şartları iyileştirilirse onları teşvik edebileceğine dair: “*Biz okulu fabrika gibi görüyoruz, öğretmen okulda dans da edebilmeli yemek de yiyebilmeli, müzik de dinleyebilmeli kolejlerde böyle uygulamalar var. Sağlansa öğretmenleri teşvik edebileceğiz.*” yönündeki ifadeleri ön plana çıkmıştır.

Öğretmenlerin olumsuz tutumu nedeni ile teşvik sağlamakta zorlandıklarını dile getiren okul müdürlerinden M1, M4, M5, M10 ve M12, öğretmenlerin mesleğine karşı isteksizlikleri karşısında onları teşvik etmekte zorlandıklarını ve çoğu zaman ikna yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. M4 karşılaşılan bu durumu öğretmenlerin mesleki tükenmişliğine bağlayarak: “*Öğretmenlerin mesleki doyum içinde olmaları nedeniyle ne maddi ne de manevi destekler fayda sağlamıyor.*” ifadelerini kullanmıştır. M5’in ise öğretmenlerin olumsuz tutumlarının sonuçlarını özetler şeklindeki: “*Öğretmen tutumları bizi sınırlıyor, her öğretmen iletişime açık olmuyor bu yüzden biz de öğretmenden uzaklaşıyoruz karşılıklı iletişim problemleri ortaya çıkıyor.*” yönelik ifadeleri dikkat çekmiştir.

Okul müdürlerinin iletişim becerisi faktörü ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M14 ve M15, öğretmenleri teşvik ederken yaşadıkları sınırlılıklar karşısında iletişim becerileri ile öğretmelere ulaşabildiklerini ifade ederek bu durumun olumlu etkileşim sağladığını vurgulamışlardır. Bu noktada M17’nin: “*Öğretmenleri akademik başarı adına boğduğunuz zaman bun alıyorlar. Ben yaptım ben ettim diyen baskı kuran bir lider başarı sağlayamaz iş birliğine ve iletişime açık olmalı. O zaman öğretmende de isteklilik artıyor.*” yönündeki ifadesi ön plana çıkmıştır.

Ekzosistem düzeyinde okul müdürlerinin öğretmenler için teşvik sağlama davranışlarını etkileyen faktörlere bakıldığında yalnızca “öğretmenlere maddi ödül verme yetkisinin olmaması” başlığının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede:

Öğretmenlere maddi ödül verme yetkisinin olmaması nedeni ile sınırlılık yaşadıklarını belirten M3, M6, M8, M9, M12, M13, M14, M15, M18, M20 ve M21, maddi ödül verme yetkileri olsaydı öğretmenleri daha fazla teşvik edebileceklerine inandıklarını dile getirmişlerdir. Okul müdürlerinin yaşadığı sınırlılığı özetler şekilde M8’in milli eğitimin kısıtlı ödüllendirme sistemine dikkat çeken şu sözleri ön plana çıkarmıştır: “Geçen sene milli eğitimden 80 kişilik öğretmen kadrosundan ödüllendirmek için 1 kişiyi istediler, ödül sisteminin kapsamı geliştirilmeli, okul müdürüne bu konuda yetki verilmeli.”

Okul müdürlerinin öğretmenler için teşvik sağlama davranışlarını etkileyen faktörlerin, davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında “teşvik etmekte zorlanıyoruz, bizi sınırlıyor vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “öğretmenlerin olumsuz çalışma şartları, öğretmenlerin olumsuz tutumları, maddi ödül verme yetkisinin olmaması” faktörlerinin davranışlarını sınırlandırarak, “öğretmenlerde isteklilik artıyor” betimlemelerinden yola çıkılarak “okul müdürlerinin iletişim becerileri” faktörünün ise davranışlarını destekleyerek etkilediği ortaya çıkmıştır.

4.10. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğrenme İçin Teşvik Sağlama Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 21 okul müdürüne, öğretmen için teşvik sağlama davranışlarını, ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlerin neler olduğuna ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik sorular yöneltilerek ortaya çıkan faktörler, ekolojik sistemlerin beş katmanından oluşan alt temaların altında düzenlenmiştir. Faktörlere ilişkin kodlar ve tercih edilme sıklığı Tablo 11’de sunulurken okul müdürlerinin bu faktörlerden nasıl etkilendiklerine yönelik ifadelerine ise tablonun altında doğrudan alıntılama yöntemi ile yer verilmiştir.

Tablo 11. Okul müdürlerinin öğrenme için teşvik sağlama davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
E. Öğrenme için Teşvik Sağlama	Mikrosistem	Öğretmenlerin istenilen performansı göstermemesi	6
		Okulun fiziki şartlarının yetersizliği	6
		Velilerin sorumluluk almaması	3
		Okul müdürlerinin vizyon ve kararlılığı	3
	Mezosistem	-	-
	Ekzosistem	-	-
	Makrosistem	Popüler kültür	4
		Sosyo-kültürel düzeyi düşük çevre	4
	Kronosistem	-	-

Okul müdürlerinin öğrenme için teşvik sağlama davranışlarını ekolojik sistemler çerçevesinde etkilediği belirlenen 6 faktörün olduğu Tablo 11’de görülmektedir. Bu faktörlerden “öğretmenlerin istenilen performansı göstermemesi, okulun fiziki şartlarının yetersizliği, velilerin sorumluluk almaması, okul müdürlerinin vizyon ve kararlılığı” olmak üzere 4 faktörün okul müdürlerinin mikrosistemlerinde, “popüler kültür, sosyo-kültürel düzeyi düşük çevre” olmak üzere 2 faktörün makrosistemlerinde olduğu tabloda yer almaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğrenme için teşvik sağlama davranışlarının mikro- ve makrosistemleri çerçevesinde şekillendiği ve bu sistemlerde yer alan faktörlerin daha çok mikrosistemlerinde yoğunlaştığı tabloda ifade edilmiştir.

Mikrosistem düzeyinde okul müdürlerinin öğrenme için teşvik sağlama davranışlarını etkilediği belirlenen “öğretmenlerin istenilen performansı göstermemesi, okulun fiziki şartlarının yetersizliği, velilerin sorumluluk almaması, okul müdürlerinin vizyon ve kararlılığı” başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede:

Öğretmenin istenilen performansı göstermemesi faktörü ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M1, M4, M5, M14, M15 ve M17, öğrencilerin öğrenmelerinde öğretmenlerin büyük bir etken olduğunu vurgulayarak öğretmenlerin öğretim adına yeterli performansı göremediklerini ve buna istek duymadıkları için davranışlarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. M17 okul müdürlerinin görüşlerini özetler nitelikte bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına yansıdığının altını: “Aynı zümre ve şubelerde öğretmenlerin bazıları olağanüstü gayret gösterirken bazıları derse girmek için sürekli isteksiz sanki zorla derse sokuyoruz buna bağlı olarak o

sınıfın akademik ortalaması da düşük oluyor, uyarmak zorunda kalıyoruz.” sözleri ile çizmiştir.

Okulun fiziki şartlarının yetersizliği ile ilgili görüşlerini ifade eden okul müdürlerinde M1, M2, M6, M10, M17 ve M20, öğrenmeye teşvik etmede öncelikle gerekli şartların olması gerektiğine vurgu yaparak okul binalarının fiziki yetersizliklerinin hem kendi davranışlarını hem de öğrencileri olumsuz yönde etkilediğinden yakınmışlardır. Bu noktada M1 öğrenmeye teşvik etmede örtük öğrenmenin önemine gönderme yaparken: “Okulların mevcut fiziki yapısında bunu yapamıyoruz. Öğrenciler görsel ve işitsel öğrenmek zorunda ortamdan subliminal mesaj almak zorunda ancak sınıfa giriyorsunuz bomboş.” M10 ise yetersiz fiziki yapı ile ilgilenmenin öğrenmeye teşvik etme davranışının önüne geçtiğini “Ben bu okula geldiğimde boya bitmişti tuvaletin kapıları kırık vs. vs. bu nedenle teşvik etmekten ziyade önce bize yardım edebilir misinizle söze başlıyorsun.” sözleri ile vurgulamıştır.

Velilerin sorumluluk almaması faktörü nedeniyle öğrenmeye teşvik etme davranışlarını sergilerken motivasyonlarının düştüğü yönünde görüş bildiren M8, M17 ve M18, velilerden tepki alma konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. M8’in bu noktadaki veli tepkilerine yönelik şu sözleri okul müdürlerinin görüşlerini özetler niteliktedir: “Şu zamanda velilerin beklentileri büyük ama üzerine düşen görevleri yapmıyor, çocuğumuzun psikolojisi bozulur diyor en ufak bir şeyde şikayetle karşılaşıyoruz, bu şartlar davranışımızı olumsuz etkiliyor haliyle.”

Okul müdürlerinin vizyon ve kararlılığı ile ilgili düşüncelerini dile getiren okul müdürlerinden M10, M13 ve M14 yaşadığı sınırlılıklara rağmen öğrencilere yaklaşımları ve kararlılıkları ile öğrencileri öğrenmeye teşvik edebildiklerini bu nokta idealist yapılarından güç aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden M14’ün öğrencileri teşvik etmek için nasıl bir sistem oluşturduğunu anlatan: “Öğrencilerimizi güdülemek için koçluk sistemi oluşturdum. Bireysel olarak geliştirdim bunu. Bu çalışmamız hem bizi motive etti hem öğrenci başarısını olumlu etkiledi.” yönündeki sözleri ön plana çıkmıştır.

Makrosistem düzeyinde okul müdürlerinin öğrenme için teşvik sağlama davranışlarını etkilediği belirlenen “popüler kültür, sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevre” başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede:

Popüler kültür faktörü ile ilgili görüş bildiren okul müdürlerinden M8, M11, M12 ve M16 değişen dünya ile birlikte farklılaşan taleplerin öğrencilere de yansıdığına değinerek, öğrencilerin isteklerindeki karmaşanın öğrenmeye teşvik etme

davranışlarını sınırlandırdığını ifade etmişlerdir. Bu noktada M12'nin: *“Popüler kültür öğrencilerin eğitime bakışını ve meslek seçimini etkiliyor. Öğrenci teknolojik ve iş garantisi olan şeylere yöneliyor. Öğrencilerin netlik kazanamaması ise onları başarıya ulaştırma konusunda bizi olumsuz etkiliyor.”* şeklindeki sözleri ön plana çıkarken, M16 yaşadığı sınırlılığı açık bir şekilde *“Bu noktada z kuşağı bizi etkiliyor. Z kuşağının neye motive olduklarını çözemiyoruz, çok bireyselleştiler, çok doyumsuzlaştılar.”* sözleri ile paylaşmıştır.

Sosyo-kültürel düzeyi düşük çevrenin etkilerinden bahseden okul müdürlerinden M2, M6, M17 ve M21, çevre tarafından öğrenmeye teşvik etme adına doğru anlaşılmadıklarını ifade etmişlerdir. M2 bu noktada veli ile yaşadığı iletişim kopukluğuna *“Biz iletişim kurduğumuz zaman karşı taraftan doğru anlaşılmazsak öğretme olayını istediğimiz şekle getiremiyoruz, bir kopukluk oluşuyor, öğretmen sadece eğitim vermesi de yetersiz kalıyor bu yüzden teşvik edemiyoruz.”* sözleri ile değinirken M6 özellikler kültürel olarak düşük çevreden gelen öğrencilerin hazırbulunuşluklarının oldukça yetersiz olduğunu ve öğrenmeye teşvik etmede bunun bir sorun olarak karşısına çıktığı noktada şu sözleri ön plana çıkarmıştır: *“Sosyokültürel düzeyi düşük çevrede çocuklar nasıl çalışması gerektiğini neye çalışması gerektiğini hala bilmiyor. Yere çöp atmanın normal olduğunu görerek büyüyen bir çocuğu nasıl teşvik edebilirsiniz?”*

Okul müdürlerinin öğrenme için teşvik sağlarken davranışlarını etkileyen faktörlerin, davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadeleri incelendiğinde “uyarmak zorunda kalıyoruz, yapamıyoruz vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “öğretmenlerin istenilen performansı göstermemesi, okulun fiziki şartlarının yetersizliği, velilerin sorumluluk almaması, popüler kültür, sosyo-kültürel düzeyi düşük çevre” faktörlerinin davranışlarını sınırlandırarak “bu çalışma bizi motive etti vb.” betimlemelerinden yola çıkılarak “okul müdürlerinin vizyon ve kararlılığı” faktörünün ise davranışlarını destekleyerek etkilediği ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Bu bölümde görüşlerine başvurulmuş okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını, ekolojik sistemler (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem, kronosistem) bağlamında etkileyen faktörlere ve bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik bulgular, alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ise Hallinger'ın (1982,1983,1990), *okulun misyonunu tanımlama* (okulun hedeflerini belirleme ve iletme), *öğretim programlarını yönetme* (öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı koordine etme, öğrenci ilerlemesini izleme), *olumlu öğrenme iklimi geliştirme* (öğretim süresini koruma, mesleki gelişimi destekleme, yüksek görünürlük sergileme, öğretmenler için teşvik sağlama, öğrenme için teşvik sağlama), olmak üzere üç ana ve on altı boyutta tanımladığı şekliyle çerçevelendirilmiş ve her bir alt davranış boyutuna ilişkin tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Okulun hedeflerini belirleme davranış boyutu öğretim liderlerinin genellikle okulun neyi başarmaya çalışması gerektiği konusunda bir vizyon belirlemelerini içerir (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu çerçevede yapılan görüşmelerde okul müdürlerinin okulun hedeflerini belirleme davranışlarını sergilerken;

Mikrosistemlerinde, yetersiz bütçe, okul paydaşlarının duyarsızlığı, öğrenci hazırbulunuşlukları ve okul büyüklüğü faktörlerinden etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu faktörlerin davranışlarında sınırlılık yarattığı okul müdürlerinin ifadelerinden anlaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde yetersiz bütçe faktörünün kaynak eksiliği vb. ifadeler ile araştırmalarda yer aldığı ve Gümüşeli'nin (1996b)

bulgularından bu yana okul müdürlerinin karşısına sınırlılık yaratan bir faktör (Bhengu vd., 2014; Deniz, 2015; Önder, 2010; Sağır, 2011; Wieczorek ve Manard, 2018) olarak çıktığı görülmüştür. Bunun yanı sıra okul paydaşlarının okulun hedeflerine duyarsız kalmaları nedeniyle hedeflerinin eksik kalmasından ve kalabalık okullarda öğretmenler ile ortak dilde buluşamadıklarından yakınan okul müdürlerinin bu ifadelerini destekler nitelikte Sağır'ın (2011) araştırma bulgularına rastlanırken, Zheng (1996) de araştırmasında okul büyüklüğünün yarattığı sınırlılığa değinmiştir. Bir diğer faktör olan öğrenci hazırbulunuşluklarındaki yetersizliklerin ve farklılıkların hedef belirlemede çitayı düşürdüğünü vurgulayan okul müdürlerinin görüşlerini destekler nitelikte çocuklar arasındaki hazırbulunuşluk farkının ailelerin sosyo-ekonomik durumları ile bağlantılı olduğuna yönelik bulgulara rastlanmıştır (Erkan, 2011). Bu bağlamda okul müdürlerinin birebir deneyimledikleri çalışma ortamlarında yani mikrosistemlerinde karşılaştıkları belirlenen faktörler nedeni ile mücadele içinde oldukları ve okulun hedeflerini istedikleri çitaya taşıyamadıkları söylenebilir.

Mezosistem katmanında ortaya çıktığı belirlenen okul paydaşlarından gelen dönütler faktörünün, hedefleri güncelleme noktasında okul müdürlerinin davranışlarını desteklediği anlaşılmış ancak alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle okul müdürlerinin etkileşimsel alanlarında davranışlarını desteklediği belirlenen faktör ile ilgili çalışmaların yapılabileceği söylenebilir.

Ekzosistem katmanında, yasa ve yönetmelikler, milli eğitim bakanlığının belirlediği çerçeve ve okul müdürlerinin yer değişikliği uygulaması faktörlerinin davranışlarını etkilediği tespit edilmiş ve okul müdürlerinin ifadelerinde bu faktörlerin yaratıcılıklarını ve hareket alanlarını kısıtlandığı vurgulanmıştır. Alanyazına incelendiğinde yasa ve yönetmelikler ile milli eğitim bakanlığının belirlediği çerçevenin yarattığı sınırlılığa yönelik araştırma bulgularına rastlanırken (Bozkurt, 2019; Gökyer, 2004; Gümüşeli, 1996b; Önder, 2010) okul müdürlerinin atama ve yer değişikliği yönetmeliklerinde belli aralıklarla değişiklik yaşandığı (Cemaloğlu, 2005; Turan ve Şişman, 2004) son düzenleme ile okul müdürlerinin görev yeri değişikliğinin zorunlu hale geldiği (*T.C. Resmi gazete, 9 Ağustos 2011, sayı 2802*) görülmüştür. Bu durumda okulun uzun ve kısa vadeli hedeflerini sağlıklı bir şekilde belirleyemediklerini ifade eden okul müdürlerini destekler nitelikte Memişoğlu vd., 2013 ve Yılmaz vd., 2012'in araştırmalarına rastlanmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin okulun hedeflerini belirlerken yüz yüze maruz kalmadıkları ancak eğitim

sistemi içinde yani ekzosistemlerinde yer alan bu faktörler nedeni ile özgün davranamadıkları söylenebilir.

Makrosistem katmanında ortaya çıkan, çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması faktörü nedeni ile ailelerden destek göremediklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin bu nedenle okulun hedeflerini çevre bağlamını dikkate alarak belirlediklerine yönelik ifadelerini destekler nitelikte, sosyal olarak dezavantajlı öğrencilere eğitim veren okulların temel düzeyde hedeflere ulaşma eğiliminde olduğu (Valenzuela vd., 2016) bulgusuna rastlanmıştır. Bu durumda okul müdürlerinin okulun hedeflerini şekillendirirken makroalanlarında yer alan toplumsal normları gözettiği söylenebilir.

Okulun hedeflerini iletme davranış boyutu okul müdürlerinin belirlediği hedefleri, öğrenci, öğretmen ve veliden oluşan okulun paydaşları ile paylaşımlarını gerektirir (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu çerçevede görüşlerine başvuru okul müdürlerinin okulun hedeflerini iletme davranışlarını sergilerken;

Mikrosistem katmanlarında, ilgisiz veli tutumları, öğretmenlerin duyarsızlığı, azınlık öğrenciler ve iletişim becerileri faktörlerinden etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra velilerin, öğretmenlerin ilgisizliği ve okulda bulunan Suriyeli öğrencilerin hedefleri iletmede kendilerini zorladığını ifade eden okul müdürleri bu sınırlılıklar karşısında iletişim becerilerini kullandıklarını dile getirmişlerdir. İlgisiz veli tutumları ile ilgili okul toplantılarına velilerin katılım sağlamadığını ifade eden okul müdürlerinin yaşadığı bu sınırlılığı destekler nitelikte Bhengu vd., (2014), Erdoğan-Denizer (2018), Sağır ve Emişoğlu (2013), Sindhvad vd. (2020) ve Memduhoğlu'nun (2012) araştırma bulgularına rastlanırken Türk Eğitim Derneği (2009) verilerinde, velilerin %33'ünün veli toplantısı dışında etkinliklere katıldığı bulgusu dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin okul yönetimindeki bir takım sorumluluktan kaçtığına yönelik araştırma bulgularına Uyar'ın (2007) çalışmasında rastlanmıştır. Bir diğer faktör olan azınlık öğrencilerin dil problemleri nedeni ile iletişimin sağlıklı kurulamadığı okul müdürlerinin ifadelerinde ön plana çıkmıştır. Nitekim bu bulguyu destekler nitelikte Suriyeli öğrencilerin uyum ve dil sorunu yaşadığı (Buz, 2002; Karadağ vd., 2021; Levent ve Çayak, 2017) araştırmalarla ortaya konurken, Zheng (1996) de araştırmasında, okulun azınlık kayıt yüzdesinin okul müdürlerinin öğretim yönetimi davranışlarını etkileyen bağlamsal bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Okul müdürleri mikro alanlarında yaşadığı bu sınırlılıklar karşısında ise iletişim becerileri ile okulun paydaşlarına ulaşabildiklerini ifade etmişleridir.

Robinson (2010) bu noktada müdürlerin kişiler ile iletişim kurarak güvenli bir ortam oluşturabildiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda görüşlerine başvuru okul müdürlerinin hedeflerini çevresi ile paylaşırken mikrosistemlerinde öğrenci, öğretmen ve veli bağlamında sınırlılıklar ile karşılaştıkları ancak iletişim becerilerinin bu sınırlılıkları aşmalarında avantaj sağladığı söylenebilir.

Mezosistem alanlarında, öğretmen iş birliği faktöründen etkilendikleri ortaya çıkmış ve öğretmen iş birliği sayesinde okulun hedeflerini kolayca iletebildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak literatür incelendiğinde okul müdürlerinin öğretmen iş birliği neticesinde öğrenci başarılarını etkileyebileceğine yönelik (Miller, 2010) bulgulara rastlanırken hedefleri iletilme noktasında destek bulduklarına yönelik bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Makrosistemlerinde, toplumsal bağlamları içeren çevrenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyin düşük olması faktörlerinden etkilendikleri ortaya çıkmış ve velilerin, ekonomik sıkıntıları ve eğitim seviyelerinin düşük olması nedeni ile hedeflere ilgisiz kaldıklarına yönelik ifadeleri dikkat çekmiştir. Bellibaş ve Gümüş (2013) Türkiye bağlamında yaptığı araştırmalarında alt sosyo-ekonomik çevrede veli katılımının yetersiz olmasının olumsuz yaşam şartları ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda toplumsal normları içeren makrosistem alanında yer alan yaşam koşullarının (Crawford, 2020) olumsuz olması durumunda, okul müdürlerinin okulun hedeflerini iletilme davranışlarının etkisiz kaldığı söylenebilir.

Kronosistem alanlarında, Dünya Sağlık Örgütü (2020) tarafından ilan edilen pandemi faktörünün davranışlarını etkilediği belirlenmiştir. Pandeminin davranışlarını sınırladığını ifade eden okul müdürleri online eğitimlerde okulun paydaşlarına sağlıklı bir şekilde ulaşamadıklarını vurgulamışlardır. Alanyazına bakıldığında pandemi nedeni ile okulun paydaşları arasında iletişimsizlik olduğu (Akyavuz ve Çakın, 2020), kaynak eşitsizliğinden dolayı öğrencilerin dijital öğrenmelerinde problemlerin ortaya çıktığı (Varela ve Fedynich, 2020) bu nedenle okul müdürlerinin liderliklerinin dijital alana doğru genişlediğine (Pollock, 2020) yönelik bulgulara rastlanmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin, hayatlarının belirli bir zaman dilimi içerisinde yani kronosistemlerinde (Shelton, 2019) ortaya çıkan pandemi faktörünün, okulun hedeflerini iletirlerken davranışlarını çeşitli bağlamlarda sınırlandırdığı ve bu duruma hazırlıksız yakalanan okul müdürlerini çeşitli çözüm yollarına yönelttiği söylenebilir.

Öğretimi denetleme ve değerlendirme davranış boyutu okul müdürlerinin sınıftaki faaliyetlere etkin katılım sağlayarak öğretmenler ile formal ve informal

iletişim kurmalarını gerektirmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu çerçevede görüşlerine başvurulmuş okul müdürlerinin öğretimi denetlerken ve değerlendirirken;

Mikrosistemlerinde ortaya çıkan öğretmenlerin olumsuz tutumları, öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi, iş yükü ve okul müdürlerinin motivasyonu faktörlerinin davranışlarını etkilediği belirlenmiştir. Bu faktörlerden öğretmenlerin olumsuz tutumları ve derse hazırlıksız gelmeleri nedeni ile rahatsız olduklarını, iş yükleri nedeni ile denetimlere istedikleri gibi zaman ayıramadıklarını dile getiren okul müdürleri yaşadıkları bu sınırlılıklara karşın motivasyonları ile destek bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin denetimlerde sergiledikleri olumsuz tepkileri ve öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi faktörleri ile ilgili alanyazın incelendiğinde bu sınırlılıkları destekler nitelikte, Köybaşı vd., (2017) ve Sağır ve Emişoğlu'nun (2013) araştırma bulgularına rastlanırken, bulgular ile örtüşmeyen nitelikte, Demirtaş ve Dönmez (2018), Özcan (2020), Topuz ve Yılmaz (2019) ve Tshabalala'nın (2013) araştırmalarında öğretmenlerin denetimlerde olumlu tepkiler gösterdikleri ve okul müdürlerinin bu konuda bir problem yaşamadıklarına yönelik bulgulara rastlanmıştır. Aktif katılım sağlamaları gereken denetim faaliyetlerini iş yükü nedeniyle aksattıklarını dile getiren okul müdürlerinin bu ifadelerini destekler nitelikte ise Bhengu (2014), Shindhvad vd., (2020), Sağır (2011) ve Wieczorek ve Manard'ın (2010) araştırma bulgularına rastlanmıştır. Denetimlerde yaşadıkları olumsuzluklar karşısında motivasyonlarını yitirmediklerini ifade eden okul müdürlerinin, vurguladıkları bu faktöre yönelik alanyazına bakıldığında çeşitli değişkenlerin okul müdürlerinin iş motivasyonlarını etkilediğine (Zor, 2020), bunun yanı sıra okul müdürlerinin içsel (vatanseverlik) ve dışsal (takdir edilme) motivasyon kaynaklarının olduğuna (Yıldırım, 2011) yönelik bulgular dikkat çekmiştir. Bu bağlamda okul müdürlerinin denetimlerde, birebir etkileşim kurdukları alanlarında yer alan öğretmen kaynaklı faktörlerin davranışlarını göreceli olarak etkilediği, iş yükü faktörü nedeni ile denetimlere kaliteli zaman ayıramadıkları bunlara karşın içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarından beslenerek davranışlarını sürdürme çabasında oldukları söylenebilir.

Ekzosistemlerinde ortaya çıkan denetimde yetki sınırlılığı faktörünün davranışlarını etkilediği belirlenmiştir. Yönetmelikte yapılan son düzenleme ile ders denetimi görevi okul müdürlerine devredilmiştir (*T.C. Resmi Gazete, 24 Mayıs 2014, sayı:29009*). Araştırmada görüşlerine başvurulmuş okul müdürlerinin yarısından fazlasının kendilerine atfedilen denetim sorumluluğu oranında yetkilerinin yetersiz kaldığına yönelik ifadeleri dikkat çekmiştir. Bu bulguya yönelik araştırmalara

bakıldığında okul müdürlerinin denetim sorumlulukları oranında, yetkilerini kullanabilmelerini sağlayabilecek bir yapının olması gerektiği (Bayar, 2017; Grinshtain ve Gibton, 2017; Yiğit, 2019) ve okul yöneticilerinin yetki artırımına sıcak baktığına yönelik (Birel ve Erçek, 2019) araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin yüz yüze maruz kalmadıkları ancak davranışlarını dolaylı yollardan etkileyerek ekzosistemlerinde (Rosa ve Tudge, 2013) yer alan denetimlerde yetki yetersizlikleri nedeni ile etkili olamadıkları sonucu çıkarılabilir.

Müfredatı koordine etme davranış boyutunda okul müdürleri ders içeriklerini organize etmekle ve sınıflar arası eşgüdümü sağlamakla sorumludur (Hallinger ve Murphy, 1985). Görüşlerine başvuru okul müdürlerinin bu kapsamda müfredatı koordine etme davranışlarını sergilerken;

Mikrosistemlerinde yer alan, iş yükü ve öğretmenlerin toplantılara katılmaya isteksiz olması faktörleri nedeni ile koordinasyonu sağlıklı bir şekilde sağlayamadıkları ortaya çıkmıştır. Alanyazında iş yükü faktörünün öğretimsel liderlik davranışlarına ayrılan zamanı kısıtlaması anlamında davranışlarını olumsuz etkilediğine yönelik bulgular yer alırken (Bhengu, 2014; Sağır, 2011; Shindhvad vd., 2020; Wieczoreg ve Manard, 2010) öğretmenlerin toplantılara katılmaya isteksizliği faktörünün Sağır'ın (2011) hedefleri paylaşmada öğretmen duyarsızlığı bulgusuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin müfredatı koordine ederken öğretmenlerin isteksiz tavırları ile yüz yüze geldikleri ve iş yükü nedeni mikroalanlarında sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir.

Mezosistemlerinde yer aldığı belirlenen, zümre ve idari personelin iş birliği faktörlerinden etkilendikleri ortaya çıkmış ve gerçekleşen iş birliği sayesinde koordinasyonu kolaylıkla sağladıkları ifadelerinde dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Bal'ın (2019) yaptığı araştırma bulgularında okul müdürlerinin programlar arası koordinasyonu sağlamada zümre ve öğretmen kurul toplantılarından faydalandığı bulgusuna rastlanmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin mikrosistemleri arasındaki etkileşimi sağlayarak iş birliğini sağladıkları bu sayede mezosistemlerinden destek alarak koordinasyonu sağlayabildikleri söylenebilir.

Ekzosistemlerinde olduğu belirlenen merkezi müfredatın uygulama ile uyumsuzluğu faktöründen etkilendikleri belirlenmiştir. Okul müdürleri Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısından kaynaklanan merkezi müfredat uygulamasının (Başaran, 2006) müfredatı koordine ederken esnek davranmalarını engellediğini ve kimi zaman okulun şartlarının müfredatta yer alan etkinlikleri uygulamaya müsait

olmadığını vurgulamışlardır. Alanyazına bakıldığında okul müdürlerinin bu noktada esnek davranmadıklarını (Deniz, 2015) ve uygulamada yaşanan sıkıntıları destekler nitelikte (Sağır ve Emişoğlu, 2013; Kazak, 2021) araştırma bulgularına rastlanmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin, davranışlarını dolaylı yollarla etkileyen merkezi müfredat nedeniyle müfredatı uygulamada zorlandıkları ve gerek gördükleri değişiklikleri yapamadıkları söylenebilir.

Öğrenci ilerlemesini izleme davranış boyutu okul müdürlerinin çeşitli araçlar ile öğrencilerin akademik gelişimlerini takip etmesi anlamına gelir (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu çerçevede görüşlerine başvuru okul müdürlerinin öğrencilerin akademik gelişimlerini takip ederken;

Mikrosistemlerinde, öğrenci sayısının fazla olması, okul paydaşlarının duyarsız olması ve iş yükü faktörlerinin olduğunu bulgusu ortaya çıkmıştır. Öğrenci sayısının fazla olması ve iş yükleri nedeni ile öğrencileri izlemeye zaman ayırmadıklarından yakının okul müdürleri aynı zamanda okul paydaşlarının ilgisizliği nedeni ile veri akışının sağlanamadığını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin yaşadıkları bu sınırlılıkları destekler nitelikte alan yazında, sınıf mevcutlarının fazlalığının öğretim yönetimi davranışlarını sınırladığına ve öğretmenlerin bu tür sorumlulukları almaktan kaçındığına (Sağır, 2011), sınıf mevcutları az olan okullarda ise öğrencilerin daha yakından tanındığına (Akkalkan, 2009) yönelik bulgulara rastlanmıştır. İş yükünün ise öğretimsel liderlik davranışlarına zaman ayrılamaması noktasında sınırlılık yaratan bir faktör olduğu (Akçay ve Başar, 2004; Sağır, 2011; Shinvad vd., 2020; Şahin, 2007) önceki davranış boyutlarında ele alınmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin mikroalanlarında karşlarına çıkan okulun nüfusunun fazla olması, çevrenin akademik gelişimi ciddiye almaması ve bunun yanı sıra yönetsel görevlerinden zaman ayıramamaları faktörlerinden doğrudan etkilendikleri ve öğrenci ilerlemesini izleme davranışlarını sergileyemedikleri ileri sürülebilir.

Mezosistemlerinde ortaya çıkan, öğretmen iş birliği faktörü sayesinde destek bulduklarını ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını takip etmede aracı olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak alanyazına bakıldığında bu yöndeki görüşlerini destekler nitelikte herhangi bir bulguya rastlanamamıştır. Bu nedenle öğretmen iş birliğinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik araştırmaların yapılabileceği söylenebilir.

Ekzosistemlerinde yer alan, deneme sınavların yasak olması faktörü ile karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencileri, deneme sınavlarından elde ettikleri sayısal

veriler ile daha iyi takip edebildiklerini ancak bunun yasak olması nedeni ile risk almak zorunda kaldıklarını ifade eden okul müdürlerinin bu yöndeki görüşlerini destekler nitelikte, deneme sınavlarının öğrencileri akademik olarak olumlu yönde etkilediği (Baysan, 2019) bulgularına rastlanmıştır. Bu bağlamda deneme sınavlarının öğrenci takiplerini kolaylaştırdığı ancak yasak olması nedeni ile okul müdürlerini öğrenci gelişimlerini takip etmelerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Öğretim süresini koruma davranış boyutunda okul müdürleri sınıf öğrenimlerinin kesintiye uğramasını çeşitli politikalar geliştirerek engeller (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu çerçevede görüşlerine başvurulmuş okul müdürleri derslerin kesintisiz işlenmesini gözetirken;

Mikrosistemlerinde, yani fiziksel ortamlarında (Crawford, 2020), öğretmenlerin ders saatlerini etkin kullanamaması, öğrencilerin disiplinsiz davranışları, velilerin ders saatlerini bölmesi ve okul müdürünün uygulamaları faktörlerinden etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenci, öğretmen ve veli kaynaklı faktörler nedeni ile derslerin kesintiye uğradığını ve sürekli uyarılarda bulunmak zorunda kaldıklarını dile getiren okul müdürleri bazı uygulamalardan destek alarak ders sürelerini korumaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ceren'in (2018) araştırmasında sınırlılık yarattığı belirlenen faktörleri destekler nitelikte bulgulara rastlanırken, Boyraz ve Kocabaş'ın (2018) araştırmalarında zamanı etkin kullanma konusunda öğretmenlerin en sık derse zamanında başlama ve bitirme davranışını sergiledikleri, Aksoy ve Işık'ın (2008) araştırmalarında okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetme rolüne ilişkin her zaman yerine getirdikleri rollerin derslerin zamanında başlatılması ve bitirilmesi bulgusu yer almaktadır. Bu nedenle elde edilen bulgular ile birlikte alan yazında yer alan çalışmalar göz önüne alındığında okul müdürlerinin öğretim süresini korurken olumsuz etkilendiği faktörlerin göreceli olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin davranışlarını desteklediğini öne sürdükleri uygulamalar genelde ders saatinin bölünmesini engellemeye yöneliktir. Literatür incelendiğinde ders saatlerinin bölünmesini engellemek için okul müdürlerinin anonsların ders dışı saatlerde yapılmasını sağladığı (Bal, 2019; Lyons, 2010) ve öğretmenlerin derse zamanında girip çıkması konusunda gerekli önlemleri aldıkları (Yağmur, 2018) görülmüştür. Bu bağlamda okul müdürlerinin çeşitli uygulamalardan destek alarak öğretim süresini koruma davranışlarını gerçekleştirmeye çalıştıkları söylenebilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretim sürelerini korurken yalnızca

mikroalanlarında yer alan faktörler bağlamında davranışlarını şekillendirdiği ileri sürülebilir.

Mesleki gelişimi destekleme davranış boyutunda okul müdürleri öğretmenlere, mesleki gelişimlerini sağlamları adına fırsatlar sunar, bilgilendirir veya hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönlendirir (Hallinger ve Murphy, 1985). Görüşlerine başvuru alan okul müdürleri bu yöndeki davranışlarını sergilerken;

Mikrosistemlerinde, öğretmenlerin isteksizlikleri, mesleki eğitimin niteliksiz bulunması ve mesleki eğitime zaman bulunamaması ve öğretmenlerden gelen dönütler faktörleri ile karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki eğitimlere karşı isteksizlikleri, zaman bulamamaları ve mesleki eğitimlerin niteliksiz bulunması nedeni ile öğretmenleri mesleki gelişim noktasında zorlayamadıklarını dile getiren okul müdürleri kimi zaman öğretmenlerden gelen olumlu dönütler ile yeni seminerlere başvurduklarını belirtmişlerdir. Alanyazına bakıldığında okul müdürlerinin karşılarına çıkan sınırlılıkları destekler nitelikte (Bümen, 2012; Deniz, 2015; Sağır ve Emişoğlu, 2013; Tonbul, 2006, Uçar, 2006) araştırma sonuçlarına rastlanırken Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) raporunda yer alan 23 ülke içerisinde mesleki gelişim ihtiyacı gören öğretmen oranının en düşük olduğu ülkenin Türkiye olduğu (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OCED], 2009, s.62) bulgusu da dikkat çekmiştir. Ancak Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan öğretmenlerin genel anlamda mesleki eğitimlere olumlu yaklaşım sergilediklerine yönelik Ruberto'nun (2003) araştırmasında ortaya konulan bulgu araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu bağlamda mesleki gelişimi destekleme davranışları karşısında öğretmen kaynaklı olan ve sınırlılık yarattığı belirlenen faktörlerin daha çok Türkiye bağlamında okul müdürlerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bunların yanı sıra öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda farklı mesleki gelişimler talep ettiklerin ifade eden okul müdürlerinin bu yöndeki ifadelerini destekler nitelikte herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanamamıştır.

Yüksek görünürlük sergileme davranış boyutunu yerine getiren okul müdürleri sınıfta veya okul çevresinde öğretmen ve öğrencilerin yanında oldukları mesajını vererek tutum ve davranışlarda olumlu etki yaratır (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu çerçevede görüşlerine başvuru alan okul müdürleri;

Mikroalanlarında olduğu belirlenen motivasyonları ve okulun paydaşlarından gelen dönütler sayesinde daha fazla görünürlük sergileme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadelerin Yıldırım'ın (2011) araştırmasında yer alan okul

müdürlerinin içsel (görev sevgisi vb.) ve dışsal (personelin olumlu tepkisi) motivasyon kaynaklarından olumlu yönde etkilendiklerine yönelik bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda okul müdürlerinin mikroalanlarında yer alan motivasyon kaynakları sayesinde okulda daha fazla görünürlük sağlama davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenler için teşvik sağlama davranış boyutu okul müdürlerinin öğretmenlerini koruyan ve takdir eden davranışlar sergilemesini gerektirir (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu çerçevede görüşleri alınan okul müdürlerinin;

Mikrosistemlerinde, öğretmenlerin olumsuz çalışma şartları ve bu bağlamda gelişen olumsuz tutumları nedeni ile onları teşvik edemediklerinden yakındıkları bu noktada iletişim becerilerinden destek buldukları ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde, örgütsel motivasyon kaynaklarının (Çiftçi, 2017), ev ve okul arasındaki mesafenin (Shonje, 2016), öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin (Yalçın, 2016), okul içi etkenlerin (Köse vd., 2018), okul binalarının yetersizliğinin (Uline ve Tschannen- Moran, 2008) öğretmen motivasyonları üzerinde önemli etkileri olduğu bulgularına rastlanmıştır. Bu bağlamda olumsuz çalışma şartlarının öğretmenlerin motivasyonlarını kaybetmesine sebep olduğu, bu durumun ise öğretmenleri teşvik etmede okul müdürlerinin karşısına sınırlılık yaratan bir faktör olarak çıktığı söylenebilir. Öğretmenlerin bu tutumlarını ise iletişim becerileri ile yumuşatmaya çalıştığını dile getiren okul müdürlerinin ifadelerini destekler nitelikte okul müdürlerinin iletişim yeterliliği arttıkça okul iklimi algısının da yükseldiği (Getmez, 2018), öğretmenlerin örgüte olan güvenlerinin arttığı (Sağır ve Parlak, 2018) bulgularına rastlanmıştır. Bu bağlamda iletişim becerilerinden aldıkları destek ile öğretmenler ile pozitif yönde etkileşim kurabilen okul müdürlerinin öğretmenleri teşvik edebileceği ileri sürülebilir.

Ekzosistemlerinde yer aldığı belirlenen maddi ödül verme yetkilerinin olmaması faktörü nedeni ile öğretmenleri istedikleri gibi teşvik edemedikleri ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerini destekler nitelikte Sabancı (1999) mevcut ödül türlerinin öğretmen gereksinimleriyle örtüşmediği, Özcanay (2017) yalnızca sözel ödülün yeterli olmadığı, Mete (2013) zorunlu olmayan faaliyetlere katılan öğretmenlere primler verilerek özendirildiği bulgularını ortaya koymuşlardır. Ancak elde edilen bulguyla örtüşmeyen nitelikte Gratz (2012) araştırmasında öğretmenlerin maddi ödüllerle motive olmadıkları bulgusunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar göz önüne alındığında okul müdürlerinin ekzosistemlerinde

ortaya çıkan maddi ödül verme yetkisine yönelik isteklerinin öğretmenler için teşvik sağlayabileceği ancak bunun göreceli olduğu söylenebilir.

Öğrenme için teşvik sağlama davranış boyutu okul müdürlerinin öğrencilerin akademik gelişime değer verdiği bir öğrenme ortamını sağlaması ile mümkündür (Hallinger ve Murphy, 1985). Bu bağlamda görüşleri alınan okul müdürlerinin öğrencilerin akademik gelişimlerini sağlayabilecek uygulamalar gerçekleştirirken;

Mikrosistemlerinde, öğretmenlerin istedikleri performansı göstermedikleri, okulun fiziki şartlarının kimi zaman yetersiz kaldığı, velilerin bu noktada sorumluluk almadıkları, okul müdürlerinin vizyon ve kararlılıkları faktörlerinden etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin istenilen performansı gösterememesi ile ilgili bulguya rastlanamazken, ailelerin duyarsızlığı nedeni ile öğrencilerde devamsızlık ve okul terki gözlemlendiği (Aküzüm, 2015), okulun fiziksel alt yapısının akademik başarıya ve öğrenci devamlılığına aracılık ettiği (Maxwell, 2016), okul tesislerinin kalitesi ile öğrenci başarısı arasında bir bağlantı olduğu (Uline ve Tschannen-Moran, 2008), öğrencilerin fiziksel ortam öğelerinden duydukları memnuniyet düzeyleri, öğrenci başarısı ve okul devamsızlığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu (Şensoy ve Sağöz, 2015) bulgularına rastlanmıştır. Okul müdürleri yaşadıkları olumsuz faktörler karşısında ise kişisel özelliklerini içeren ve mikrosistemlerinde yer alan vizyon ve kararlılıkları sayesinde öğrencileri öğrenmeye teşvik etmekten vazgeçmediklerini dile getirmişlerdir. Ancak bu bulgunun Gümüşi'nin (1996b) öğretimsel liderlik davranışlarını sınırlandıran faktörler arasında “okul müdürlerinin vizyon ve kararlılık eksiliği” bulgusu ile örtüşmediği görülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin mikroalanlarında karşılarına çıkan öğretmen performanslarının göreceli olarak etki yarattığı, okulun fiziki alt yapısındaki yetersizliklerin öğrenci öğrenmelerinde isteksizliğe sebep olduğu, sosyokültürel düzeyi düşük çevrenin okul müdürlerinin okulun akademik gelişimi sağlamaları noktasında desteklemediği söylenebilir.

Makrosistemlerinde yer aldığı belirlenen, popüler kültür ve sosyo-kültürel düzeyi düşük çevre faktörlerinin davranışlarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Toplumda yer alan popüler kültür nedeni ile öğrencilerin kolay para kazanma yollarına yöneldiklerini, çevrenin kültürel düzeyinin düşük olması nedeni ile ortak bir dilde buluşamadıklarını ve çaresiz kaldıklarını vurgulamışlardır. Sosyo-kültürel çevresinin olumsuz etkileri faktörünü destekler nitelikte, düşük sosyo-ekonomik ve kültürel düzeye sahip çevrenin okulun etkililiğini sınırladığı (Kazak, 2021), eğitimsiz velilerin

eğitime katılım oranlarının düşük olduğu (Baeck, 2010), bunun yanı sıra popüler kültürün müzik, televizyon ve internet yolu ile öğrencilerin trendlerini belirlediğine (Polat ve Sölpük, 2014) ve öğrenci davranışları üzerinde birçok etki oluşturduğuna ve davranış değişikliğine yol açtığına (Aydoğmuş, 2006; Özgan vd., 2014) yönelik bulgulara rastlanmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğrencilerin öğrenmelerini teşvik ederken toplumsal bağlamlardan etkilendikleri ve davranışlarını şekillendirirken makrosistemlerinin homojen etkisinde oldukları söylenebilir.

Bütün bu verilerden yola çıkılarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını, mikrosistem (bireysel ve örgütsel), mezosistem (etkileşimsel), ekzosistem (dolaylı-sistemsel), makrosistem (toplumsal) ve kronosistemlerinde (zamansal ve küresel) yer aldığı belirlenen 42 farklı çevresel faktörün, destekleyerek ve sınırlandırarak etkilediği ve bu faktörlerin en fazla mikrosistemlerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan sonucun ise araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan, Hallinger'ın öğretimsel liderlik davranışlarında okul ve çevre bağlamının etkisinin olduğu (Hallinger ve Murphy, 1985) görüşü ile ve alan yazında yer alan öğretimsel liderlik davranışlarının bireysel, örgütsel ve ulusal bağlamlar ile pozitif yönde ilişkisinin olduğu (Cansoy ve Polatcan, 2017; Hallinger ve Murphy, 1985, 1987a; Howe, 1995; Shaked vd., 2020; Khudhur, 2021) bulguları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Bunların yanı sıra okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını, etkileşime açık okul ekosistemlerinin çoklu ortamlarında (Wielkiewicz ve Stelzner, 2005) ele alan bu araştırmanın bakış açısının, ekolojik sistemler perspektifini ele alan araştırmaların (Alvi vd., 2018; Eranıl, 2021; Eslek ve Irmak, 2018; Doğan, 2010; Donelli ve Matas, 2020; Gökler, 2008; Price ve McCallum, 2012; Swick ve Williams, 2006; Takayama, 2010; Tat ve Öztürk, 2019; Yıldız ve Dönmez, 2012) bakış açıları ile örtüştüğü söylenebilir. Bütün bunlardan hareketle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını anlamlandırabilmek için ekolojik sistemlerinde yer alan faktörleri ve faktörlerin etki alanlarının göz önünde bulundurulmasının faydalı olabileceği ileri sürülebilir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ekolojik sistemler perspektifinde etkilediği belirlenen faktörlerin sistemlerdeki dağılımı ise aşağıdaki çerçevede incelenebilir.

Ekolojik sistemler	Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Etkileyen Faktörler	f
Mikrosistem	Yetersiz Bütçe, Okul paydaşlarının duyarsızlığı, Öğrenci hazırbulunuşluğu, Okul büyüklüğü, İlgisiz veli tutumu, Öğretmen duyarsızlığı, Azınlık öğrenciler, Öğretmenlerin olumsuz tutumları, Öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi, İş yükü, Öğretmenlerin toplantılara katılmaya isteksiz olması, Öğrenci sayısının fazla olması, Öğretmenlerin ders saatlerini etkin kullanamaması, Öğrencilerin disiplinsiz davranışları, Velilerin ders saatlerini bölmesi, Öğretmenlerin mesleki gelişime istek duymaması, Mesleki eğitimlerin niteliksiz bulunması, Öğretmenlerin mesleki gelişime zaman bulamaması, Öğretmenlerin olumsuz çalışma şartları, Öğretmenlerin beklenen performansı gösterememesi, Okulun fiziki şartlarının yetersizliği, Velilerin sorumluluk almaması, Okul müdürünün iletişim becerisi, Okul müdürünün motivasyonu, Okul müdürlerinin uygulamaları, Öğretmenlerden gelen dönütler, Okul müdürlerin vizyon ve kararlılığı	27
Mezosistem	Okul paydaşlarından gelen dönütler, Öğretmen iş birliği, Zümre iş birliği, İdari personel iş birliği	4
Ekzosistem	Yasa ve yönetmelikler, Milli eğitim bakanlığının belirlediği çerçeve, Okul müdürlerinin yer değişikliği uygulaması, Denetimde yetki sınırlılığı, Merkezi müfredatın uygulama ile uyumsuzluğu, Deneme sınavı uygulamasının yasak olması, Öğretmenlere maddi ödül verme yetkisinin olmaması	7
Makrosistem	Sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevre, Sosyo-kültürel düzeyi düşük çevre, Popüler kültür	3
Kronosistem	Pandemi	1

Tablo incelendiğinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını etkileyen faktörlerin beş katmandan oluşan ekolojik sistemlerine dağıldığı görülmektedir. Dolayısıyla ekolojik sistemlerin tüm katmanlarının okul müdürlerinin davranışlarında değişime ve gelişime yol açtığı söylenebilir. Faktörlerin mikrosistemlerinde yoğunlaşması ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilerken birebir maruz kaldıkları, öğrenci, öğretmen, veli, okulun fiziki ve demografik yapısı gibi bağlamlardan daha sıklıkla etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını anlamlandırabilmek için öncelikle mikrosistemlerinde yer alan faktörlerin ele alınması gerektiği ileri sürülebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve sonuçlardan hareketle araştırmacılara sunulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Okul Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Okulun Hedeflerini Belirleme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin ifadelerinden yola çıkılarak, okulun hedeflerini belirleme davranışlarını sergilerken mikrosistemlerinde “yetersiz bütçe, okul paydaşlarının duyarsızlığı, öğrenci hazırbulunuşlukları, okul büyüklüğü” faktörlerinden, mezosistemlerinde “okul paydaşlarından gelen dönütler” faktörlerinden, ekzosistemlerinde “yasa ve yönetmelikler, milli eğitim bakanlığının belirlediği çerçeve, okul müdürlerinin yer değişikli uygulaması” faktörlerinden, makrosistemlerinde ise “sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevre” faktörlerinden etkilendikleri belirlenmiştir. Kronosistemlerinde ise okulun hedeflerini iletme davranışlarını etkilediği belirlenen herhangi bir faktöre rastlanamamıştır.

Bu faktörlerden yalnızca “okul paydaşlarından gelen dönütler” faktörünün davranışlarını desteklerken geriye kalan faktörlerin ise davranışlarını sınırlandırdığı okul müdürlerinin ifadelerindeki betimlemelerinden yola çıkılarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin davranışlarını sınırlandıran faktörlerin baskı oluşturduğu, bu baskı altında ise çaresiz kaldıkları, bunun yanı sıra okulun paydaşları tarafından gelen geri

bildirimlerin okulun hedeflerini güncelleme konusunda kendilerine yardımcı olduğuna yönelik ifadeleri ise dikkat çekmiştir.

Bu bağlamda okul müdürlerinin okulun hedeflerini belirlerken davranışlarını etkilediğini belirttikleri faktörlerin mikro-, mezo-, ekzo- ve makrosistemlerine dağıldığı ve davranışlarının bu bağlamda şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Okul Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Okulun Hedeflerini İletme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin ifadelerinden yola çıkılarak, okulun hedeflerini iletme davranışlarını sergilerken mikrosistemlerinde “ilgisiz veli tutumu, öğretmenlerin duyarsızlığı, azınlık öğrenciler, okul müdürlerinin iletişim becerileri” faktörlerinden, mezosistemlerinde “öğretmen iş birliği” faktöründen, makrosistemlerinde ise “sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi düşük çevre” faktörlerinden, kronosistemlerinde ise “pandemi” faktöründen etkilendikleri belirlenmiştir. Makrosistemlerinde ise okulun hedeflerini iletme davranışlarını etkilediği belirlenen herhangi bir faktöre rastlanamamıştır.

Bu faktörlerden yalnızca “öğretmen iş birliği” faktörünün davranışlarını desteklerken geriye kalan faktörlerin ise davranışlarını sınırlandırdığı okul müdürlerinin ifadelerindeki betimlemelerinden yola çıkılarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin anlatımlarında özellikle velilerin okulda düzenlenen toplantılara katılmaması ve okula karşı geliştirdiği olumsuz tutumları nedeni ile hedefleri paylaşmakta zorlandıkları, kimi zaman buna öğretmenlerin tepkisiz kaldıkları ve pandemi nedeni ile online yapılan eğitimlerde öğrenci ve öğretmenle sağlıklı bir iletişim kurulamadığı, ekonomik mücadele veren velilerin okuldan gelen mesajları göz ardı ettikleri ve tahsil düzeylerinin düşük olması nedeni ile ortak bir paydada buluşulamadığı yönündeki ifadeler dikkat çekmiştir. Bunu yanı okul müdürleri, okulda azınlık olarak bulunan Suriyeli öğrencilerin dil problemleri nedeniyle ne kadar gayret etseler de iletilen hedefleri anlayamadıklarını ve akademik gelişim sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sınırlılıklar karşısında ise öğretmenlerin iş birliğinden destek buldukları belirlenmiştir.

Bu bağlamda okul müdürlerinin okulun hedeflerini iletirken davranışlarını etkilediğini belirttikleri faktörler ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde irdelendiğinde, faktörlerin mikro-, mezo-, makro- ve kronosistemlerinde olduğu ve davranışlarının bu bağlamda şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.3. Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin ifadelerinden yola çıkılarak, öğretimi denetleme ve değerlendirme davranışlarının mikrosistemlerinde “öğretmenlerin olumsuz tutumu, öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi, iş yükü, okul müdürlerinin motivasyonu” faktörlerinden, ekzosistemlerinde “denetimde yetki sınırlılığı” faktöründen etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Mezo-, makro ve kronosistemlerinde ise davranışlarını etkilediği belirlenen herhangi bir faktöre rastlanamamıştır.

Ortaya çıkan bu faktörlerin okul müdürlerinin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında “okul müdürlerinin motivasyonu” faktörünün davranışlarını desteklediği geriye kalan faktörlerin ise davranışlarında sınırlılık yarattığı ifadelerindeki betimlemelerinden yola çıkılarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin davranışlarını sınırlandıran faktörlerden en fazla “yetki sınırlılığına” vurgu yapmaları ve yetkilerinin yetersiz olmasından dolayı ellerinin kollarının bağlı olduğuna yönelik ifadeleri dikkat çekmiştir. Yaşadıkları bu sınırlılıklar karşısında ise ancak motivasyonları ile destek buldukları anlatımlarında yer almıştır.

Bu çerçevede okul müdürlerinin öğretimi denetlerken ve değerlendirirken davranışlarının mikrosistemleri ve ekzosistemleri bağlamında şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.4. Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Müfredatı Koordine Etme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin ifadelerinden yola çıkılarak, müfredatı koordine davranışlarını sergilerken mikrosistemlerinde “iş yükü, öğretmenlerin toplantılara katılmaya isteksiz olması” faktörlerinden, mezosistemlerinde “zümre ve idari personel iş birliği” faktörlerinden, ekzosistemlerinde “merkezi müfredatın uygulama ile uyumsuzluğu” faktöründen etkilendikleri belirlenmiştir. Makro- ve kronosistemlerinde ise davranışlarını etkilediği belirlenen herhangi bir faktöre rastlanamamıştır.

Ortaya çıkan faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında ise “zümre ve idari personel iş birliği” faktörlerinin davranışlarını desteklediği geriye kalan faktörlerin ise davranışlarını sınırlandırdığı ifadelerindeki betimlemelerinden yola çıkılarak belirlenmiştir. Davranışlarında sınırlılık yarattığı belirlenen faktörlerden en fazla “merkezi müfredatın uygulama ile uyumsuzluğu” faktörü ile ilgili görüş bildirdikleri ve bu faktör nedeni ile esnek davranamadıkları yönündeki ifadeleri dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra okul müdürleri, zümre öğretmenleri ve idari personelle yaptıkları iş birliğinin gerçekleştirmek istedikleri koordinasyonları kolaylaştırdığı yönündeki ifadelerini de sıklıkla dile getirmişlerdir.

Müfredatı koordine etme davranışlarını etkilediği belirlenen faktörlerin ekolojik sistemlerdeki yeri incelendiğinde ise okul müdürlerinin mikro-, mezo- ve ekzosistemlerinde olduğu ve davranışlarının bu bağlamda şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.5. Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarını Yönetme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğrenci İlerlemesini İzleme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin ifadelerinden yola çıkılarak, öğrenci ilerlemesini izleme davranışlarını sergilerken mikrosistemlerinde “öğrenci sayısının fazla olması, okul paydaşlarının duyarsızlığı, iş yükü” faktörlerinden, mezosistemlerinde “öğretmen iş birliği” faktörlerinden, ekzosistemlerinde “deneme sınavı uygulamasının yasak olması” faktöründen etkilendikleri belirlenmiştir. Makro- ve kronosistemlerinde ise davranışlarını etkilediği belirlenen herhangi bir faktöre rastlanamamıştır.

Ortaya çıkan faktörlerden “öğretmen iş birliği” faktörünün davranışlarını desteklediği geriye kalan faktörlerin ise davranışlarında sınırlılık yarattığı

ifadelerindeki betimlemelerden yola çıkılarak anlaşılmıştır. Bu faktörlerden ise deneme sınavının yasak olması nedeni ile risk almak zorunda kaldıklarına ve öğrenci sayılarının fazla olmasının yanı sıra okul paydaşlarının umursamazlığı noktasında olumsuz etkilendiklerine yönelik daha sık görüş bildirmeleri dikkat çekmiştir. Yaşadıkları sınırlılıklar karşısında ise öğretmen iş birliği ile öğrenci ilerlemelerini daha kolay takip edebildiklerine yönelik ifadeler yer almıştır.

Öğrenci ilerlemesini izleme davranışlarını etkilediği belirlenen faktörlerin etki alanları göz önüne alınarak ekolojik sistemler bağlamı çerçevesinde incelendiğinde faktörlerin mikro-, mezo- ve ekzosistemlerde olduğu ve davranışlarının bu sistemlerde yer alan faktörler bağlamında şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.6. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğretim Süresini Koruma Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin öğretim süresini koruma davranışlarına yönelik ifadelerinin analizi sonucunda mikrosistemlerinde “öğretmenlerin ders saatlerini etkin kullanamaması, öğrencilerin disiplinsiz davranışları, velilerin ders saatlerini bölmesi, okul müdürünün uygulamaları” faktörlerinden etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Geriye kalan ekolojik sistemlerde ise herhangi bir faktöre rastlanamamıştır.

Ortaya çıkan bu faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında “okul müdürlerinin uygulamaları” faktörünün davranışlarını desteklediği geriye kalan faktörlerin ise sınırlandırdığı ifadelerinden yola çıkılarak belirlenmiştir. Davranışlarını sınırlandırdığını belirttikleri faktörlerden “öğretmenlerin ders saatlerini etkin kullanamaması” faktörü en sık görüş bildirilen faktör olarak dikkat çekerken okul müdürlerinin bu konuda duydukları rahatsızlıklara ve öğretmenleri sürekli uyarmak zorunda kaldıklarına yönelik ifadeleri ortaya çıkmıştır. Davranışlarını rahatsız edici sınırlamaların karşısında ise okulda önlemler nitelik içeren çeşitli uygulamalar neticesinde destek bulduklarını belirtmişlerdir.

Davranışlarını etkilediğini belirttikleri bu faktörler ekolojik sistemler çerçevesinde ele alındığında ise faktörlerin tamamının okul müdürlerinin mikrosistemlerinde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretim

süresini koruma davranışlarını mikrosistemleri yani yakın alanlarındaki etkenler neticesinde şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.7. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Mesleki Gelişimi Destekleme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar

Görüşlerine başvuru okul müdürlerinin mesleki gelişime destekleme davranışlarını sergilerken mikrosistemlerinde “öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duymaması, mesleki eğitimlerin niteliksiz bulunması, öğretmenlerin mesleki gelişime zaman bulamaması ve öğretmenlerden gelen dönütler” faktörlerinden etkilendikleri ortaya çıkmıştır.

Ortaya çıkan faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında “öğretmenlerden gelen dönütler” faktörünün davranışlarını desteklediği geriye kalan faktörlerin ise davranışlarını sınırlandırdığı anlatımlarında yola çıkılarak belirlenmiştir. Davranışlarında sınırlılık yarattığı belirlenen “öğretmenlerin mesleki gelişime istek duymaması” faktörü ile ilgili katılımcıların yarısından fazlasının görüş bildirmesi dikkat çekmiştir. Okul müdürleri bu noktada öğretmenlerin monotonluğa alıştıklarını, mesleki gelişime inanmadıklarını ve ihtiyaç duymadıklarını bu durum karşısında ise öğretmenleri zorlayamadıklarını vurgulamışlardır.

Okul müdürlerinin mesleki gelişimi destekleme davranışlarını etkileyen faktörler ekolojik sistemler çerçevesinde ele alındığında ise faktörlerin tamamının mikrosistemlerinde yer aldığı ve davranışlarının bu bağlamda şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.8. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Yüksek Görünürlük Sergileme Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin görüşlerinden yola çıkılarak yüksek görünürlük davranışlarını sergilerken mikrosistemlerinde, “okul müdürlerinin motivasyonu” faktöründen, mezosistemlerinde “okulun paydaşlarından gelen dönütler” faktöründen

etkilendikleri belirlenmiştir. Diğer ekolojik sistem katmalarında ise davranışlarını etkilediği belirlenen herhangi bir faktöre rastlanamamıştır.

Ortaya çıkan faktörlerin davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında ise her iki faktöründe de davranışlarını desteklediği ifadelerindeki betimlemelerinden yola çıkılarak belirlenmiştir. Okul müdürleri bu noktada öğrenci, öğretmen ve veliden gelen olumlu tepkilerin davranışlarını sergileme noktasında kendilerini motive ettiğini ağırlıklı olarak dile getirmişlerdir.

Elde edilen faktörler ekolojik sistemler çerçevesinde incelendiğinde ise faktörlerin mikrosistemlerinde ve mezosistemlerinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda yüksek görünürlüğü sağlama davranışlarının en yakın alanları ve bu alanlar arasında oluşan etkileşim bağlamında şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.9. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğretmenler İçin Teşvik Sağlama Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin ifadelerinden yola çıkılarak, öğretmenler için teşvik sağlama davranışlarını sergilerken mikrosistemlerinde “öğretmenlerin olumsuz çalışma şartları, öğretmenlerin olumsuz tutumları, okul müdürlerinin iletişim becerisi” faktörlerinden, ekzosistemlerinde “öğretmenlere maddi ödül verme yetkisinin olamaması” faktöründen etkilendikleri belirlenmiştir. Mezo- ve makro- ve kronosistemlerinde ise davranışlarını etkilediği belirlenen herhangi bir faktöre rastlanamamıştır.

Ortaya çıkan faktörlerin okul müdürlerinin öğretmenler için teşvik sağlama davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadelerine bakıldığında “okul müdürlerinin iletişim becerileri” faktörünün davranışlarını desteklediği geriye kalan faktörlerin ise sınırlılık yarattığı ifadelerindeki betimlemelerinden yola çıkılarak belirlenmiştir. Davranışlarını sınırladığı belirlenen faktörlerden “öğretmenlere ödül verme yetkisinin olmaması” en fazla görüş bildirilen faktör olarak dikkat çekmiştir. Maddi ödüller ile öğretmenleri teşvik etmek istediklerinden ancak buna yetkilerinin olmadığından yakınan okul müdürlerinin yetkileri olsaydı öğretmenleri daha fazla teşvik edebileceklerine inandıkları ifadelerinde yer almıştır. Yaşadıkları sınırlılıklar karşısında ise yalnızca iletişim becerilerinden destek buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler için teşvik sağlama davranışlarını etkileyen faktörler ekolojik sistemler çerçevesinde ele alındığında faktörlerin mikrosistem ve ekzosistemde yer aldığı ve davranışlarının bu bağlamda şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.10. Okul Müdürlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Davranış Boyutu Kapsamında Yer Alan Öğrenme İçin Teşvik Sağlama Alt Davranış Boyutunu Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Etkileyen Faktörlere ve Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin ifadelerinden yola çıkılarak, öğrenme için teşvik sağlama davranışlarını sergilerken mikrosistemlerinde “öğretmenlerin istenilen performansı göstermemesi, okulun fiziki şartlarının yetersizliği, velilerin sorumluluk almaması, okul müdürlerinin vizyon ve kararlılığı” faktörlerinden, makrosistemlerinde “popüler kültür, sosyo-kültürel düzeyi düşük çevre” faktörlerinden etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Mezo-, ekzo- ve kronosistemlerinde ise davranışlarını etkilediği belirlenen herhangi bir faktöre rastlanamamıştır.

Ortaya çıkan faktörlerin okul müdürlerinin öğrenme için teşvik sağlama davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik ifadeleri incelendiğinde “okul müdürlerinin vizyon ve kararlılığı” faktörünün davranışlarını desteklediği geriye kalan faktörlerin ise sınırladığı anlatımlarından yola çıkılarak belirlenmiştir. Okul müdürleri davranışlarını sınırlandıran faktörler içerisinde en sık görüş bildirdikleri “öğretmenlerin istenilen performansı göstermemesi” ve “okulun fiziki şartlarının yetersizliği” faktörlerinin davranışlarını etkileyen önemli unsurlar olduğunu, öğretmenlerin bu konuda isteksiz davrandıklarını bunun yanı sıra okulun fiziki şartlarının yetersizliğinin öğrencileri olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Yaşadıkları sınırlılıklar karşısında ise kendilerini destekleyen yalnızca “vizyon ve kararlılıkları” olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin, popüler kültürün etkisi ile ne istediğini bilmeyen öğrencileri öğrenmeye teşvik etmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Sosyokültürel düzeyi düşük çevrede ise velileri öğrenciler için doğru tercihlere yönlendirme konusunda ortak noktaya varamadıklarını dile getirmişlerdir.

Okul müdürlerinin öğrenmeye teşvik ederken davranışlarını etkilediğini belirttikleri faktörler ekolojik sistemler çerçevesinde ele alındığında faktörlerin mikrosistemlerinde ve makrosistemlerinde yer aldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla okul

müdürlerinin öğrenmeye teşvik etme davranışlarının öğretmen, öğrenci, okul, veli ve toplumsal bağlamları içeren mikrosistemleri ve makrosistemleri bağlamında şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.11. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

6.11.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde gerçekleştirilecek benzer araştırmalar okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını destekleyerek veya sınırlayarak etkileyen farklı yönlerdeki faktörlerin ortaya çıkmasını sağlayabilir.
- Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını desteleyen faktörlere yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanamaması nedeni ile bu alanda daha fazla çalışma yapılarak alanyazın desteklenebilir.
- Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını anlamlandırabilmek için ekolojik sistemler kuramının perspektifinden yararlanılarak faktörleri sistemler içerisinde irdeleyen daha fazla çalışma yapılabilir.

6.11.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilediği bazı alanlarda yetkilerinin kısıtlı olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin okul bünyesinde aldıkları kararları zaman kaybetmeden uygulamaya geçirebilecekleri, ders denetimlerinde gerek gördükleri noktalarda müdahale edebilecekleri ve belli bir kriter ölçeği doğrultusunda öğretmenlerini maddi ödülle ödüllendirebilecekleri esneklikte yetkileri genişletilebilir.
- Okul müdürlerinin yönetsel işlerine ayırdıkları zaman neticesinde eğitim öğretim faaliyetlerine aktif bir şekilde katılmak için zaman bulamadıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla okulun idari işlerinden sorumlu bir birim oluşturularak okul müdürlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine daha fazla zaman ayırması sağlanabilir.

- Okullarda görev yapan müdür, öğretmen ve öğrencilere, daha iyi eğitim-öğretim imkanı ve daha iyi çalışma şartları sağlayabilmek için ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak çalışan, okulların maddi (fiziksel alt yapı, materyal yeterliliği vb.) ve manevi (öğrenci sayısı, azınlık öğrencilerin dil problemi vb.) ihtiyaçlarını belirleyerek bunların çözümlerine yönelik çalışmalar yapan bir ekip oluşturulabilir.
- Değişen yönetmelik ile birlikte okul müdürlüğü görevine getirilen rotasyon zorunluluğunun, okul müdürlerinin öğretim liderliğine ve okulda yer alan eğitim-öğretim faaliyetlerine olan etkisini belirleyebilmek için okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve veliyi içeren bir alan çalışması yapılabilir.
- Okullara, bölgenin sosyo-kültürel ve ekonomik düzeyini, öğrenci hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurarak müfredatta değişiklik yapabilme aynı zamanda okulun ihtiyacına yönelik deneme sınavları gibi uygulamaları yapabilme özerkliği sağlanabilir.
- Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sınırlayan faktörlerle baş edebilmelerini sağlayacak aynı zamanda öğretimsel liderlik davranışlarını destekleyen içsel ve dışsal motivasyonlarını ve iletişim becerilerini besleyebilecek programlar ve projeler geliştirilebilir.
- Okullardaki öğretim sürelerini korumak için okul müdürlerini desteklemek adına velilerin okula geliş ve ziyaret saatleri ile ilgili randevu sistemi geliştirilerek resmileştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, Y. B. & Acar, H. (2002). Sistem kuramı-ekolojik sistem kuramı ve sosyal hizmet: Temel kavramlar ve farklılıklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 13(1), 29-35.
- Akçay, C., & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (38), 170-197.
- Açıkalın, A. (2016). *Okul yöneticiliği* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Akkalkan, H. (2009). *Ankara ili Çankaya ilçesinde okul büyüklüğünün öğrencilerin akademik başarısı, okula devamı ve disiplini ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*. (Doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aksoy, E., & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 235-249.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç., & Uçar, M. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192.
- Akyavuz, E. K. & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Al Şensoy, S., & Sağöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 87-104.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A Model of School Success: Instructional leadership, academic press, and student achievement*. Ohio State University. <https://books.google.com.tr/>
- Alvi, F. S., Usman , A., & Amjad, A. (2018). The ecological systems theory: A dimension of understanding the changing youth in Pakistan. *Journal of the Research Society of Pakistan*, 55(1), 95-105. <https://www.researchgate.net/publication/325653693>
- Andrews, R. (1986). Principal roles, other in-school variables, and academic achievement by Ethnicity and SES. *American educational Research Association*. <https://eric.ed.gov/?id=ED268664>

- Andrew, R. L. & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Ashman, K. K. & Hull, G. H. (2018). *Understanding generalist practice* (8th ed.). Cengage Learning.
- Assche, K. V., Verschraegen, G., Valentinov, V., & Gruezmacher, M. (2019). The social, the ecological, and the adaptive. Von Bertalanffy's general systems theory and the adaptive governance of social-ecological systems. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 308-321. <https://doi.org/10.1002/sres.2587>
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi* (10. baskı). Gazi Kitabevi.
- Aydın, G. (2018). *Türkiye'de 2002–2017 yılları arasında öğretim liderliği üzerine yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi).
- Aydoğmuş, H. (2006). *Popüler kültürün lise gençliğine etkileri*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Ayık, A. & Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 60, 15-30.
- Bæck, U.-D. K. (2010). Parental involvement practices in formalized home–school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549-563. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2010.522845>
- Bal, K. (2019). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının sergilenmesine ilişkin görüşleri: İstanbul ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Balıdede, F. (2012). *Türkiye, İrlanda ve Kanada eğitim sistemlerinde okul yönetimi yapılarının karşılaştırılması olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Balyer, A. (2012). Okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Bass, B. M. (1996). *A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership*. U.S. Army Research Institute.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (1.baskı).Ekinoks.
- Bayar, T. (2017). *Maarif müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişlerinin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Baykara Acar, H., & Acar , H. (2002). Sistem kuramı-ekolojik sistem kuramı: Temel kavramlar ve farklılıklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 13(1).
- Bayrak, C., Himmetoğlu, B. & Ayduğ, D. (2020). Okul yöneticilerinin 19. milli eğitim şurası kararları ve 29026 sayılı yönetmelik çerçevesinde okul yöneticilerinin atanması ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 122-142.

- Baysal, A.C. & Tekarslan, E. (2004). *Davranış bilimleri* (4. baskı). Avcıol Yayın.
- Baysan , B. (2019). *İlkokullarda ölçme değerlendirme amaçlı yapılan deneme sınavlarının, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bellibaş, M. Ş. & Gümüş, S. (2013). The Impact of socio-economic status on parental involvement in Turkish primary schools: Perspective of teachers. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 178-193. <http://www.eric.ed.gov/>
- Bellibaş, M. Ş. & Gümüş, S. (2019). A systematic review of educational leadership and management research in Turkey: Content analysis of topics, conceptual models, and methods. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 731-747.
- Bennis, W. (2009). On becoming a leader: *The leadership classic* (2nd ed.). Basic Books.
- Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.
- Bhengu, T. T., Naicker, I., & Mthiyane, S. E. (2017). Chronicling the barriers to translating instructional leadership learning into practice. *Journal of Social Sciences*, 40(2), 203-212. <https://doi.org/10.1080/09718923.2014.11893317>
- Birel, M. K., & Erçek, K. M. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 169-177.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). Instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 13(3), 34-36. <https://doi.org/10.1177/0013161x82018003004>
- Boyras , M., & Kocabaş, İ. (2018). İlkokul öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin belirlenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 42-57.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Araştırmaları ve Uygulamaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, E. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi.
- Bozkurt, S. (2013). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerine ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi.
- Brookever, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development experiments by nature and design* (1st ed.). Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain, & M. Cole, *Reading on the Development of Children*. Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (1st ed.). Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2007). The Bioecological model of human development. In *Handbook and Child Psychology* (pp. 793-828). <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Bursahoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (12. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Buz, S. (2002). *Türkiye'deki sığınmacıların üçüncü bir ülkeye gidiş için bekleme sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, (194), 31-50.
- Cansoy, R. & Polatcan, M. (2017). Türkiye'deki öğretim liderliği araştırmalarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 1-16.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik* (1. baskı). Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25)2, 249-274.
- Ceren, A. (2008). *İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin derste zamanı etkili kullanma yeterlilikleri*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Cesur, M. O. (2018). *Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Cole, L. (2006). *Influential instructional decision-making factors a comparison of preschool, primary, and upper elementary teachers using ecological systems theory*. University of North Dakota.
- Crawford, M. (2020). Ecological systems theory: Exploring the development of the theoretical framework as conceived by Bronfenbrenner. *Journal of Public Health Issues and Practices*, 4(2), 1-6.
- Creswell, J. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2013).
- Cross, D., & Hong, J. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.

- Çalık, K. & Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretim lideri olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 124-130.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Çetin, M. (2019). *Güncel liderlik yaklaşımları* (3. baskı). Nobel.
- Çinkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *Elementary Education Online*, 9(3), 1027-1036. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Çiftçi N. (2017) *Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi,
- Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Aile ve Toplum*, 8(3), 45-53.
- Dareh, J. C. & Liu, C. J. (1985). *High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior*. American Educational Research Association.
- Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in Human Development*, 4(3-4), 203-217.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Demirbaş, A. (2020). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi.
- 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*. (Yüksek lisans tezi). Yedi Tepe Üniversitesi.
- Dilbaz, E. & Atış, D. (2021). MEB yönetici seçme görevlendirme yönetmeliklerinin Yöneticiliğe ilk kez görevlendirme bağlamında karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(4), 366-384.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Donelli, I., & Matas, G. (2020). Ecological systems theory: (Re) Constructing identity in Toni Morrison's beloved. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta u Splitu*, (13), 111-130.
- Dönmez, B. & Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri: Adıyaman ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(9), 454-478.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2020, Mart 12). *DSÖ, COVID-19 salgınına pandemi ilan etti*. <https://www.euro.who.int/en/search?q=pandemi>

- Dwyer, D. (1984). The Search for instructional leadership: Routines and subtleties in the principal's role. *Educational Leadership*, (41), 32-37. <https://eric.ed.gov/?id=EJ293146>
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ208051>
- Eker, R. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 63-77.
- Eranıl, A. K. (2021). *Eğitim yönetimi modelinin ekolojik sistemler kuramı bağlamında geliştirilmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde davranış* (1.baskı). Küre Ajans.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği* (1.baskı). Sistem Yayıncılık.
- Erdoğdu-Denizer, O. (2018). *Okul yöneticisi, öğretmen ve veli görüşlerine göre öğrenci denetlenmesinin okul iklimine olan etkisinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 186-197.
- Eslek, I., & Irmak, T. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347-362. <http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.297792>
- Ettekal, A., & Mahoney, J. (2017). *Ekolojik sistemler teorisi*, (K. Peppler, ed.). SAGE Yayınları. <http://dx.doi.org/0.4135/9781483385198.n94>
- Findley, D. & Findley, B. (1992). Effective schools: The role of the principal. *Contemporary Education*, 63(2), 102.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi* (1. baskı). Anı Yayıncılık.
- Getmez, D. (2018). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi felsefe, yöntem, uygulama* (1. baskı). Çizgi Kitabevi.
- Gökler, I. (2008). *Sistem yaklaşımı ve sosyal-ekolojik yaklaşım çerçevesinde oluşturulan kavramsal model temelinde kronik hastalığı olan çocuklar ve ailelerinde psikolojik uyumunun yordanması*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi,

- Gökyer, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 113-129.
- Gratz, D. (2012). Performance pay path to improvement. *Kappa Delta Pi Record*, 47(4), 156-161. <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2011.10516583>
- Greenwood, W.P. (2009). *Teachers' perceptions of the roles of principals as instructional leaders "distinguished" (high performing) and "needs improvement" (low performing) middle schools in Urban metropolitan Atlanta, Georgia*, Degree of Doctor. Mississippi State University.
- Grinshtain, Y., & Gibton, D. (2017). Responsibility, authority, and accountability in school-based and non-school-based management: Principals' coping strategies. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2017-0005>
- Gümüş, S., Hallinger, P., Cansoy, R. & Bellibaş, M. Ş. (2021). Instructional leadership in a centralized and competitive educational system: a qualitative meta-synthesis of research from Turkey. *Journal of Educational Administration*, 59(6), 702-720. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0073>
- Gümüşeli, A. İ. (1996a). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (1996b). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 201-209.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Güneş, S. (2014). *Ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okulun akademik başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi.
- Güney, S. (2018). *Davranış bilimleri* (11. baskı). Nobel Akademik.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz* (5. baskı). Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Hallinger, P. (1982, 1983, 1990). *Principal instructional management rating scale*. FL: Leading Development Associates. <https://www.yumpu.com/en/document/read/18613887>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 1-20. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P. (2008). Methodologies for studying school leadership: A review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale. (pp. 1-47). *American Educational Research Association*.
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. Davies, B. & Brundrett, M. (ed.), *Developing successful leadership* (ss. 61-72) içinde. Springer.

- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hallinger, P. (2012). Assessing and developing instructional leadership in schools. In J. Shen (ed.), *Tools for improving the principalship* (pp. 47-69). Oxford UK. <https://www.researchgate.net/publication/280858234>
- Hallinger, P., Bickman, L. & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 5, 527-549.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principals role in school effectiveness: A review of 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987a). Organizational and social context and the instructional leadership role of the school principal. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Educational Resources Information Center (ERIC). <https://eric.ed.gov/?id=ED309528>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987b). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*. N.E.A, 45(1), 56-61.
- Harkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of V International Conference*, 1-17.
- Heck, R. H., Larsen, T. J. & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a casual model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Helvacı, M. A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi* (3. Baskı). Nobel Akademi.
- Herselman, M., Botha, A., Mayindi, D., & Reid, E. (2018). Influences of the ecological systems theory influencing technological use in rural schools in south Africa: A case study. *Conference: 2018 International Conference on Advances in Big Data, Computing and Data Communication Systems (icABCD)*, (pp. 1-8). <https://doi.org/10.1109/ICABCD.2018.8465432>
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S.Turan, Çev.) Nobel Yayıncılık (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2004).
- Howe, W. S. (1996). *Instructional leadership in catholic elementary schools: An analysis of personal, organizational, and environmental correlates*. (Degree of Doctor). Stanford University.
- Huong, V. M. (2020). Factors affecting instructional leadership in secondary schools to meet Vietnam's general education innovation. *International Education Studies*, 13(2), 48-60. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n2p48>
- İnandı, Y. & Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları 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.
- Johnson, G. M. (2010). Internet use and child development: The techno-microsystem. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 32-43.
- Karabağ Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M., & Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 255-277. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.424729>
- Karadağ, E., Su, A., Dulay, S. & Ütük, İ. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunda okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 21-39.
- Kazak, E. (2021). Farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-161. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703->
- Kesen, İ., Sunduram, D. T. & Abaslı, K. (2019). *Öğretim liderli vs. okul müdürü* (Rapor No. 1). Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları.
- Kivunja, C., & Kuyini, A. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- Koçel, T. (2013). *İşletme yöneticiliği* (14. baskı). Beta Basım Yayım.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştığı finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 429-434.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Ağiroğlu Bakır, A., & Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 12(4), 327-344.
- Köse, E. K., Taş, A., Küçükçene M. & Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 255-277.
- Krug, S. (1990). *Leadership and learning: A measurement-based approach for analyzing school effectiveness and developing*. Office of Educational Research and Improvement. <https://eric.ed.gov/?id=ED327950>
- Krug, S. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Kuntsche, E., Pickett, W., Overpeck, M., Craig, W., Boyce, W., & Gaspar de Matos, M. (2006). Television viewing and forms of bullying among Adolescents from eight countries. *Journal of Adolescent Health*, 39(6), 908-915. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.06.007>
- Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(7), 21-46.
- Lezotte, L. W. (2001). Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement. <http://www.brjonesphd.com>

- Lewin, K. (1935). *A Dynamtic 'theory of personality*. (J. Dashiell, ed.). McGraw-Hill Publications tn Psychology.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradiction and emerging confluences. In N. Denzin, & Y. Lincoln. *Handbook Of Qualittative Research* (pp. 163-188). Sage Publications, Inc.
- Lunenbug, F., & Ornstein, A. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev). Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2012).
- Lyons, B. J. (2010). *Principal instructional leadership behavior as perceived by teachers and principals at New York State recognized and non-recognized middle schools*. (Degree doctor of education). Seton Hall University
- Marangoz, S. (2019). *Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerin ders denetimine ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Marynowski, R., Mombourquette, C., & Slomp, D. (2017). Using highly effective student assessment practices as the Impetus for school change: A bioecological case study. *Leadership and Policy in Schools*, 18(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2017.1384497>
- Maxwell, L. (2016). School building condition, social climate, student attendance. *Journal of Environmental Psychology and Academic Achievement: A Mediation Model*, 1-28. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.04.009>
- Memduhoğlu, H. B., & Meriç, E. (2012). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Memişoğlu, S. A., Sipahioğlu, M. & Çelik, M. (2013). Lise müdürlerinin zorunlu yer değişikliğine uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (19)3, 447-466.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2009).
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya' da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies*, 8(12), 859-878.
- Miller, R. J., Goddard, L. Y. & Goddard, R. (2010). Instructional leadership: A pathway to teacher collaboration and student achievement. *Institute for Education Sciences*.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE Publications, Inc.
- Mwinjuma, J. S., Kadir, S., Hamzah , A., & Basri , R. (2015). A review of characteristics and experiences of decentralization of education. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 3(1), 34-41. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.3n.1p.34>
- O'Donnel, R. J. & White, G. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 56-71.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. OECD: Teaching And Learning International Survey.

- Önder, A. (2010). *İlköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bunu sınırlayan etkenle*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- Özcan, M. (2020). Teachers' evaluation on school principals' supervision. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(2), 303-321. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.251.17>
- Özcanay, T. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi.
- Özdemir, İ. (2003). Öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul yöneticisinin rolü. *Eğitim Yönetimi*, 35, 448-465.
- Özdemir, Y. (2018). *Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik yönetici görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özden, Y. (2019). *Eğitimde yeni değerler* (10. baskı). Pegem Akademi.
- Özgan, H., Arslan M. C. & Kara, M. (2014). Popüler kültürün öğrenci davranışları üzerinde algılanan etkileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 58, 469-484.
- Paat, Y.-F. (2013). Working with immigrant children and their families: An application of Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 954-966. <https://doi.org/1091-1359 print/1540-3556 online>
- Paquette, D., & Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's ecological systems theory. Retrieved Temmuz 5, 2021, <https://www.academia.edu/23731894>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2002).
- Philiph, D. C. & Burbules N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Polat, M. & Sölpük, N. (2014). Popüler kültürün lise öğrencileri üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 163-169.
- Pollock, K. (2020). School leaders' work during the COVID-19 pandemic: A two-pronged approach. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 38-44.
- Price, D., & McCallum, F. (2012). Ecological influences on teachers' well-being and "fitness". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 195-209. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2014.932329>
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 428-452. <https://doi.org/10.1086/461325>
- Range, B. (2013). How teachers' perceive principal supervision and evaluation in eight elementary schools. *The Journal of Research in Education Fall*, 23(2), 65-78.
- Risenmy, K. R. (2008). The moderating role of follower identification in the relationship between leader and follower visionary leadership. *Emerging Leadership Journeys*, 1(2), 62-77.

- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2017). *Örgütsel davranış* (14. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1-26.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Ruberto, J. S. (2003). *A study of the attitudes of Veteran teachers toward professional development*. Seton Hall University. <https://scholarship.shu.edu/dissertations/145>
- Sabancı, A. (1999). Ödül sisteminin ilköğretim okullarındaki öğretmenler ve müdür yardımcıları için önem derecesi, gereksinimleri karşılama ve iş Doyumu sağlama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (19), 363-393.
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sağır, M., & Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-56.
- Sağır, M. & Parlak, F. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 22(76), 165-185.
- Shanzo, K. L. (2016). *Strategies for developing and supporting school leaders stepping stones to great leadership* (1st ed.). Routledge.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi* (Y. Aslan, Çev). Kaknüs Yayınları (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2004).
- Shaked, H., Benoliel, P. & Hallinger, P. (2020). How national context indirectly influences instructional leadership implementation: The case of Israel. *Educational Administration Quarterly*, 1-33.
- Shatzer, R.H., Caldarella, P., Hallam, P. R. & Brown, B. L. (2004). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Shelton, L. (2019). *The Bronfenbrenner primer: a guide the develecology*. Routledge
- Shonje, G. N. (2016). *The influence of working conditions on teachers job satisfaction: The case of kisarawe district public secondary school teachers, Tanzania*. Open University Of Tanzania. <http://www.repositiory.out.ac.tz>
- Sim, Q. C. (2011). Instructional leadership among principals of secondary schools in Malaysia. *Educational Research*, 2(12), 1784-1800.

- Sindhvad, S., Mikayilova, U. & Kazimzade, E. (2020). Factors influencing instructional leadership capacity in Baku, Azerbaijan. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1741143220938364>
- Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Eric.
- Swick, K. J. & Williams, R.D. (2006). An analysis of Bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 371-378.
- Şahin, B. (2007). *Okul yöneticilerinin günlük mesailerinde yaptıkları işlere genel bir bakış*. (Yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.
- Şahin, S., Elçiçek, Z. & Tösten, R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 1005-1126. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1336>
- Şensoy, S. & Sağöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104.
- Şişman, M. (1997). *Etkili okul yönetimi*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Eskişehir Osman Gazi Üniveristesi.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Takayama, J. R. (2010). *Ecological systems theory of Asian American mental health service seeking*. (Master's thesis). Paicific University.
- Tat, M. C. & Öztürk, A. (2019). Çocuk cinsel istismarında kendini açığa vurma süresine ekolojik sistem modeli yaklaşımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(3), 363-385.
- T.C. Resmi Gazete. (2014, Mayıs 24). (29009). Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. <https://resmigazete.gov.tr/fihrist?tarih=2014-05-24>
- Tonbul, Y. (2006). İlköğretim okullarındaki "meslek çalışma" uygulamalarının etkililiği ile ilgili görüşler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 13-30.
- Topuz , M., & Yılmaz , K. (2019). Okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi- Journal of Educational Sciences Research*, 9(2), 82-113.
- Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon teorileri* (1. baskı). Beta.
- Tshabalala, T. (2013). Teachers' perceptions towards classroom instructional supervision: A case study of Nkayi district in Zimbabwe. *International J. Soc. Sci. & Education*, 4(1), 25-32. <http://www.semanticscholar.org/>
- Turan, S. & Şişman, M. (2004). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3)4, 68-87.
- Turan, S. & Şişman, M. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. Yüksel, Ö. (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (2. basım, ss.99-146) içinde. Pegem.

- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlilikleri özet raporu*. Adım Okan Matbaacılık.
- Türkoğlu, S. & Şahin, S. (2021). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Turkish Studies-Education*, 16(5), 2469-2496. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52134>
- Uçar, R., & İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73. <https://doi.org/10.1108/09578230810849817>
- Uyar, Ş. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları: Düzce ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi,
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Allende, C. (2016). Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. 1-19. <https://doi.org/d10.1080/09243453.2016.1150861>
- Varela, D., & Fedynich, L. (2020). Leading schools from a social distance: Surveying south Texas school district leadership during the COVID-19 pandemic. *National Forum Of Educational Administration And Supervision Journal*, 38(4), 1-10.
- Vogel, L. R. (2018). Learning outside the classroom: How principals define and prepare to be instructional leaders. *Education Research International*, 1-14.
- Weber, J. (1989). Leading the instructional. In S. Smith,, *School Leadership: Handbook for Excellence*. (pp. 191-224). ERIC Clearinghouse on Educational.
- Wieczorek, D., & Manard, C. (2018). Instructional leadership challenges and practices of novice principals in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 34(2), 1-21. <https://eric.ed.gov/?q=source>
- Wielkiewicz, R., & Stelzner, S. (2005). An ecological perspective on leadership theory, research, and practice. *Review of General Psychology*, 9(4), 326-341. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.4.326>
- Wildy, H., & Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary schools in western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 43-62. <https://doi.org/10.1108/09578239310041873>
- Yağmur, Ş. N. (2018). *Ortaokullarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarının değerlendirilmesi üzerine nitel bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi.
- Yalçın, S., Yıldırım, İ., & Akan, D. (2016). Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 205-224. <https://doi.org/10.17556/jef.49471>
- Yalçinkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

- Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin motivasyonları üzerine nitel bir inceleme. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71-85
- Yıldız, C. D. & Dönmez, B. (2012). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde okul yöneticilerinin karar verme davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 223-244.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Karaköse, T. & Erol, E. (2012). Okul yöneticilerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin Görüşleri. *E-İnternational Journal of Educational Research*, (3)3, 65-83.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-32.
- Yiğit, M. (2019). *Okul öncesi eğitimde rehberlik ve denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Yorulmaz, T. & Gündüz, H.B. (2018). İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algıları ile zaman kullanımları arasındaki ilişki. *İnternational Journal of Field Education*, 4(2), 149-171.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizatioans* (5th Edition). Prentice Hall.
- Zheng, H. (1996). School contexts, principal characteristics, and instructional leadership effectiveness: A statistical analysis. *Annual Meeting Of The American Education Research Association* (pp. 1-45). American Educational Research Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED396408>
- Zor, M. H. (2020). *Okul yöneticilerinin iş motivasyon düzeyler*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Yazısı ve Etik Kurul Onayı



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-22685219
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Selin TÜRKOĞLU)

19.03.2021

DAĞITIM YERLERİNE

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Selin TÜRKOĞLU'nun yürüttüğü "Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları" konulu Anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan okul yöneticilerine yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteğiyle ilgili Valilik Makamının 12.03.2021 tarihli ve 22310235 sayılı Valilik Oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun İlçenizde bulunan ilgili okul müdürlüklerine duyurulması ve veli onama formlarının imzalı nüshalarının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Yasin TEPE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
Yazı ve ekleri
DAĞITIM:
Şahinbey ve Şehitkamil İlçe MEM

BİLGİ:
Gaziantep Üniversitesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.02.2021-12215



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İlahiyat Fakültesi

Sayı : E-39083294-050.06-12215
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul toplantısının, 27.01.2021 tarih ve 02 nolu toplantısında alınan 02,17 ve 18 nolu kararlar EK'te sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Şehmus DEMİR
İlahiyat Fakültesi Dekanı

Ek:Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Kararı (2 Sayfa)

- 17) Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 23.12.2020 tarihli, 58337 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin (Selin TÜRKOĞLU)" konulu yazısı incelenmiş olup, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Selin TÜRKOĞLU'nun, "Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları" başlıklı tezi için yapacağı ölçek çalışmasının, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; ölçek çalışmasının amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup, adı geçen öğrencinin söz konusu anket çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

EK 2. Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırma, “Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları” başlıklı olup okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını etkileyen faktörleri ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde analiz ederek, faktörlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını nasıl etkilediğini anlamlandırmayı amaçlamaktadır. Araştırma, Selin TÜRKOĞLU tarafından yürütülecek olup, araştırma bulgularının okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı öngörülmektedir.

- Çalışmaya gönüllü katılım esastır.
- Çalışma amacı doğrultusunda; yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sizinle yüz yüze görüşülerek ve izniniz doğrultusunda ses kaydı alınarak gerçekleştirilecektir. Görüşmeler, ses kayıtlarından ve görüşme sırasında alınan notlardan yazıya aktarılacaktır.
- Kimliğinizi açıklamak ya da isminizi yazmak ve söylemek zorunda değilsiniz. Araştırmada katılımcıların bilgileri gizli tutulacaktır.
- Araştırma sonucunda toplanacak veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırma amacı dışında ya da başka bir araştırmada kullanılmayacak, gerektiği takdirde sizin(yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler gizlilik esası ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde sizi rahatsız edebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Katılımınız sırasında herhangi bir rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okuduğunuz ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünden Selin TÜRKOĞLU’na iletebilirsiniz.

Araştırmacı:

Adres:

Tel:

E-mail:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (lütfen formu doldurduktan sonra araştırmacıya teslim ediniz.)

Katılımcı Adı ve Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK 3. Yarıyapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Okul Müdürüm,

İlkokul, ortaokul ve lise müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yaptığım araştırmaya temel oluşturacak bilgileri toplamak üzere hazırladığım yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan soruları ilginize sunuyorum. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular kişisel bilgilerinizi içeren birinci bölümden ve öğretimsel liderlik davranışlarınızı sergilerken karşılaştığınız faktörleri anlamlandırmaya yönelik soruların yer aldığı ikinci bölümden oluşmaktadır. Görüşme sonucu elde edilen bulgular yalnızca bu araştırma için araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Adınız ve çalıştığınız okul herhangi bir yayında yer almayacaktır. Bu nedenle vereceğinizin cevapların samimi olması yaptığımız araştırmaya katkısı için oldukça değerlidir.

Yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim

Selin TÜRKOĞLU
Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
Gaziantep

BÖLÜM-I KİŞİSEL BİLGİLER

- A. Cinsiyetiniz** : Kadın () Erkek ()
- B. Yaşınız** :
- C. Öğrenim Durumunuz** : 2 Yıllık Yüksekokul () Lisans ()
Yüksek Lisans () Doktora ()
- D-Hizmet Yılınız** : 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl ()
21-25 yıl () 26-30 yıl () 30 yıl ve üzeri ()
- E-Görev Yaptığınız Okul Kademesi** : İlkokul () Ortaokul () Lise()

EK 4. Görüşme Soruları

BÖLÜM II- GÖRÜŞME SORULARI

Değerli Okul Müdürüm,

Bu bölümde, görüşme verilerinin toplanacağı sorular yer almaktadır. Sorular ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde öğretimsel liderlik davranışlarınızı etkileyen faktörlerin neler olduğuna ve bu faktörlerin davranışlarınızı nasıl etkilediğine yöneliktir. Görüşme sorularına geçmeden önce ekolojik sistemler ile ilgili açıklamaların faydalı olacağı düşünülerek sistemlere yönelik tanımlamalara aşağıdaki şekliyle kısaca değinilmiştir:

Ekolojik sistemler kuramı, bireylerin davranışlarının çevresi ile etkileşime girerek değişime ve gelişime uğradığını savunur (Bronfenbrenner, 1979). Bu kurama göre bireyin çevresi, etki alanlarına göre isimlendirilen beş katmandan oluşur:

Mikrosistem: Bireylerin yüz yüze maruz kaldığı, birebir deneyimlediği bireysel ve çevresel faktörleri kapsayan en yakın alandır.

Mezosistem: Mikrosistem öğeleri arasında gerçekleşen iletişim ve etkileşimi içerir.

Ekzosistem: Bireylerin bulunduğu ortamda yer almayan ancak bireyleri dolaylı yollarla etkileyen faktörleri kapsayan alandır.

Makrosistem: Bireyler üzerinde etkisi olan toplumsal norm ve değerler, toplumun yapısını kapsar

Kronosistem: Belli bir zaman dilimi içerisinde bireyin yakın veya uzak alanında yaşadığı ve yaşantısında değişikliklere yol açan geçişlerdir (doğum, boşanma, küresel kriz vb.) (Bronfenbrenner, 1979, 1986).

**İlkokul, Ortaokul ve Lise Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını
Ekolojik Sistemler Çerçevesinde Etkileyen Faktörlerin Neler olduğuna ve Bu
Faktörlerin Davranışlarını Nasıl Etkilediğine Yönelik Görüşme Soruları**

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Ekolojik Sistemler	Görüşme Soruları
A. Okulun Misyonunu Tanımlama 1.Okulun hedeflerini belirlerken, 2.Okulun hedeflerini iletirken,	Mikrosistem	1. Birebir deneyimlediğiniz alanlarda davranışlarınızı etkileyen bireysel veya çevresel faktörler nelerdir? Bu faktörler davranışlarınızı nasıl etkiliyor?
	Mezosistem	2. Bahsettiğiniz faktörler arasındaki etkileşimden kaynaklanan ve bu bağlamda davranışlarınızı etkileyen faktörler nelerdir? Bu faktörler davranışlarınızı nasıl etkiliyor?
	Ekzosistem	3.Sizi dolaylı yollarla etkileyen faktörlerle karşılaşıyor musunuz? Karşılaştığınız bu faktörler sizi nasıl etkiliyor?
	Makrosistem	4.Toplumun genel yapısına baktığınız zaman, davranışlarınızı etkileyen hangi faktörleri görüyorsunuz? Bu faktörler davranışlarınızı nasıl etkiliyor?
	Kronosistem	5. Yaşantınızın herhangi bir zaman dilimini kapsayan bir durum davranışlarınızı etkiledi mi? Bu durum davranışlarınızı nasıl etkiledi?

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Ekolojik Sistemler	Görüşme Soruları
B. Öğretim Programlarını Yönetme 1. Öğretimi denetlerken ve değerlendirirken, 2. Müfredatı koordine ederken, 3. Öğrenci ilerlemesini izlerken,	Mikrosistem	1. Birebir deneyimlediğiniz alanlarda davranışlarınızı etkileyen bireysel veya çevresel faktörler nelerdir? Bu faktörler davranışlarınızı nasıl etkiliyor?
	Mezosistem	2. Bahsettiğiniz faktörler arasındaki etkileşimden kaynaklanan ve bu bağlamda davranışlarınızı etkileyen faktörler nelerdir? Bu faktörler davranışlarınızı nasıl etkiliyor?
	Ekzosistem	3. Sizi dolaylı yollarla etkileyen faktörlerle karşılaşılıyor musunuz? Karşılaştığınız bu faktörler sizi nasıl etkiliyor?
	Makrosistem	4. Toplumun genel yapısına baktığınız zaman, davranışlarınızı etkileyen hangi faktörleri görüyorsunuz? Bu faktörler davranışlarınızı nasıl etkiliyor?
	Kronosistem	5. Yaşantınızın herhangi bir zaman dilimini kapsayan bir durum davranışlarınızı etkiledi mi? Bu durum davranışlarınızı nasıl etkiledi?

Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	Ekolojik Sistemler	Görüşme Soruları
C. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme 1. Öğretim süresini korurken, 2. Mesleki gelişimi desteklerken, 3. Yüksek görünürlük sergilerken, 4. Öğretmenler için teşvik sağlarken, 5. Öğrenme için teşvik sağlarken,	Mikrosistem	1. Birebir deneyimlediğiniz alanlarda davranışlarınızı etkileyen bireysel veya çevresel faktörler nelerdir? Bu faktörler davranışlarınızı nasıl etkiliyor?
	Mezosistem	2. Bahsettiğiniz faktörler arasındaki etkileşimden kaynaklanan ve bu bağlamda davranışlarınızı etkileyen faktörler nelerdir? Bu faktörler davranışlarınızı nasıl etkiliyor?
	Ekzosistem	3. Sizi dolaylı yollarla etkileyen faktörlerle karşılaşılıyor musunuz? Karşılaştığınız bu faktörler sizi nasıl etkiliyor?
	Makrosistem	4. Toplumun genel yapısına baktığınız zaman, davranışlarınızı etkileyen hangi faktörleri görüyorsunuz? Bu faktörler davranışlarınızı nasıl etkiliyor?
	Kronosistem	5. Yaşantınızın herhangi bir zaman dilimini kapsayan bir durum davranışlarınızı etkiledi mi? Bu durum davranışlarınızı nasıl etkiledi?

ÖZGEÇMİŞ

Selin Türkoğlu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programından 2012 yılında mezun oldu. Selin Türkoğlu orta derecede İngilizce bilmektedir. Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı üyesidir. 2020 yılından bu yana Gaziantep'te Malazgirt İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.

VITAE

Selin Türkoğlu graduated from Gazi University, Gazi Education Faculty, Classroom Teaching Program in 2012. Selin Türkoğlu has an intermediate level of English. It is a member of the Turkish Foundation for Combating Erosion, Afforestation and Conservation of Natural Assets. She has been working as a classroom teacher at Malazgirt Primary School in Gaziantep since 2020.