

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREVLİ OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (*)

Ahmet AYIK (**)

Gönül ŞAYİR (***)

Öz

Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algularına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşlerinin, cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi 2012 - 2013 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde Meram ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 290 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Şişman (2002) tarafından geliştirilen Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde standart sapma, ortalamaya, t-testi, Anova ve Kruskal-Wallis H testinden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları anketinin boyutlarından öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi en yüksek düzeyde, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun ise en düşük düzeyde algılanan boyut olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen algularının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı; sözel ve güzel sanatlar branşlarındaki öğretmenlerin algularının sınıf öğretmenleri ve diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının geliştirilmesi bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Liderlik, Okul müdürleri, İlköğretim Kurumları

The Analysis of the Instructional-Leadership Behaviors of the School Principals Working in Primary Schools in terms of Different Variables

Abstract

This study was conducted in the aim of determining what level the instructional-leadership behaviors of the school principals are according to the perceptions of the primary school teachers, and determining whether the views of the primary school teachers differ according to variables of gender, professional seniority and branch. The sample of the study consists of 290 teachers working in the official primary schools under Ministry of National Education

*) Bu çalışma, 05-07.09.2013 tarihleri arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde düzenlenen 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

**) Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi K.K.E.F. Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi (e-posta: ahmet.ayik@atauni.edu.tr).

***) Yüksek Lisans Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EYTP, (e-posta: gnl_6689@hotmail.com).

in Meram County, Konya city center in 2012-2013 school years. The questionnaire of "Instructional Leadership Behaviors of Principals" developed by Şişman (2002) was used to collect data in the study. In the analysis of the data, standard deviation, mean, t-test, Anova and Kruskal-Wallis H test were used. As a result of the study, the dimensions of teaching process and the evaluation of the students among the dimensions of the questionnaire of instructional leadership behaviors of principals were perceived in the highest level, whereas the dimensions of supporting and improving teachers were perceived in the lowest level. Besides, it was determined that the perceptions of the teachers about the instructional-leadership-behavior levels of the principals do not differentiate significantly; the perceptions of the teachers working in the branches of social and fine arts are higher than the classroom teachers and the teachers in other branches; and there is not a significant difference between the professional seniority of the teachers and the instructional leadership behaviors of the principals. The results of the study are discussed in the context of improving the instructional leadership behaviors of the principals.

Keywords: Instructional Leadership, School Principals, Primary Schools

Giriş

Liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüdür (Şişman, 2012). Paksoy'a (2002) göre liderlik, etkilemek, yönlendirme konusunda rehberlik etmek, etkin faaliyet ve görüntüdür. Liderlikle ilgili tanımlar incelendiğinde, bireysel özellikler ve davranışlar, diğer insanlar üzerindeki etkileme gücü, diğer insanlarla etkileşim biçimi ve rol ilişkileri gibi hususların vurgulandığı görülmektedir (Yukl, 1981; akt. Şişman, 2012). Liderlik, örgütün içinde bulunduğu koşula göre durumsallık gösteren bir kavramdır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bu yüzden, birçok liderlik biçimi arasından değişen duruma göre etkili olanın ya da olanlarının seçilmesi gerekir. Fakat bu seçimin yanı sıra okul yöneticilerinin her zaman sahip olması gereken liderlik biçimlerinden biri öğretimsel liderliktir.

Öğretim liderliği, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemleri olarak ifade edilmektedir (Çelik, 1999). Gümüşeli'ye (2001) göre öğretim liderliği, yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili bireyleri ve olayları etkilemede kullanılacak güçler ve davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran temel özellik ise, öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğrenme-öğretme süreçleri ile doğrudan ilgili olmasıdır (Gümüşeli, 1996).

Literatür incelendiğinde, daha çok öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı (Heck, Larsen and Marcoulides, 1990; Alig- Mielcarek, 2003; Hearn, 2010; Krug, 1992; Şahin, 2008; Şişman, 2002; Taylor, 2004; Wagner, 1999) arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bunun yanında, öğretim liderliğinin kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisinin olumlu yönde ve anlamlı düzeyde olduğu (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmen-

lerin öz yeterliliklerini anlamlı düzeyde yordadığı (Derbedek, 2008), okul müdürünün liderlik davranışı ile okul iklimi arasında yüksek ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu (Şentürk ve Sağnak, 2012), okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışının, öğretmenlerin sergilediği örgütsel vatandaşlık davranışını pozitif yönde etkilediği (Ünal ve Çelik, 2013), okul müdürünün öğretim liderliğinin okulun etkililiğinde rol oynadığı (Özdemir ve Sezgin, 2002; Kazancıoğlu, 2008; Yılmaz, 2010) gibi sonuçlara ulaşılan bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir yer olan okulların etkili olabilmesi için değişen ve gelişen çevre koşullarına ayak uydurması gerekmektedir. Bunun için de eğitim sisteminin bütün seviyelerinde öğretmenlerin ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olması gerekir. Fakat burada okul müdürü konumu sebebiyle, anahtar bir liderlik pozisyonunda bulunmaktadır. Bu yüzden öğretim lideri denildiğinde ilk akla gelen isim okul müdürü olmaktadır. Öğretim liderliği davranışı çerçevesinde okul müdürü okulun etkili olması için belirli bir vizyona ve güçlü bir bilgi tabanına sahip olmalıdır. Bunun dışında risk almaya istekli olmalı, değişim ve belirsizlik durumlarını büyüme ve gelişim için kullanabilmeli, diğer işgörenlere yetki ve sorumluluklar vermede çekinmemelidir (McEwan, 1994). Özetle, öğretim liderliğinin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir (Çelik, 1999). Bu anlamda öğretim liderliği, okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak” olduğu gerçeğini hatırlamasıdır (Özden, 2010).

Araştırmalar incelendiğinde, öğretimsel liderliğin çeşitli boyutları şu şekilde belirlenmiştir (Çelik, 1999; Gümüşeli, 2001; Şişman, 2012);

Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması: Okulların öncelikle ulaşmak istedikleri belli amaçlarının olması temel gerekliliklerinden biridir. Rotası olmayan gemiye hiçbir rüzgâr yardım etmez. Okulun amaçları belirlendikten sonra okul müdürü bu amaçları bütün ilgililere duyurulmasını sağlamalıdır. Bu sayede, ilgililerin amaçları benimsemesi, desteklemesi ve bu desteğin sürdürülmesi başarılabılır (Açıkalın, 1994).

Eğitim Programı ve Öğretimin Sürecinin Yönetilmesi: Okulun amacına ulaşabilmesi eğitim programına göre olur. Eğitim programı bir bakıma okulun üretim planıdır. Bu yüzden okulu yönetmek demek, eğitim programı ve öğretimi yönetmek demektir (Başaran, 1994). Aslında, öğretimsel liderliğin temelini oluşturan, yöneticinin okul programına ve öğretim sürecine liderlik etmesidir (Şişman, 2012). Bu açıdan, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi, yöneticinin öğretim liderliği davranışını ne derece başarılı sergilediğini gösterir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi birbirleriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelmektedir. Bunlar: öğretim zamanını etkili kullanma, öğrencileri öğrenmeye motive etme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretimi denetleme ve değerlendirmedir (Gümüşeli, 1996).

Okul Kadrosunun Geliştirilmesi: Öğretim lideri olan bir okul müdürü, okulunda bulunan bütün personelin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamalıdır. Örneğin, çalışanların başarılarını ödüllendirerek ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayarak okul kadrosunun gelişmesine öncülük edebilir (Şişman, 2012).

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi: Okul yöneticisinin temel görevlerinden biri, okul amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görevi de, resmi olmayan sınıf ziyaretleriyle sınıf öğretimini izleyerek, öğretmenleri öğretimsel olarak destekleyerek ve öğretmenlerin okul amaçları ile dersin amaçlarını eşgüdümlemesini sağlayarak gerçekleştirebilir (Gümüşeli, 1996). Bunun yanında, öğrencilerin de başarıları, yöneticiler tarafından takip edilmeli, değerlendirilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır (İlgar, 1996).

Olumlu Okul İklimi Geliştirme: Öğrenci başarısını temel alan okul yöneticisi bir öğretim lideri olarak etkili bir eğitim- öğretim ortamı hazırlanmasını sağlamalıdır. Olumlu bir iklim oluşturabilmek için öncelikle, aynı amaç etrafında toplanan bireylerden oluşan ortak bir kültür yaratılması gerekir (Cafoğlu, 1995). Ayrıca, bir öğretim lideri olan okul yöneticisi, olumlu öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturup devam ettirebilmesi için alt kültürleri tanıyıp, amaçları doğrultusunda faydalanmasını bilmelidir (Argon ve Mercan, 2009).

Okul müdürlerinin okullarda öğrenci merkezli eğitim anlayışı benimseyerek, öğrenci ile ilgili bütün bireylere (öğretmen, memur, hizmetli, veli vd.) etki edebilen ve onları amaçlar doğrultusunda yönlendirebilen bir öğretim lideri olması kurumun işlevselliğinin sağlanmasında büyük önem taşır. Bu yüzden okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına sahip olması beklenmektedir. Öğretimsel liderlik davranışlarını okul yöneticilerinin yanı sıra öğretmenlerin de göstermesi gerekmektedir. Öğretmenlerin birer öğretimsel lider olmaları okul yöneticilerinin işlerini kolaylaştıracak ve öğrenci için daha fazla zaman ayırabileceklerdir. Lider öğretmenlerden dolayı okul yöneticileri liderlere liderlik etmek durumunda kalacaklardır ki bu da okulu öğrenen bir örgüt olmasını sağlayacak ve verimi arttıracaktır (Özdemir ve Yalın, 2000).

Okullar sadece öğrenciler için değil öğretmenler, veliler, çalışanlar, hatta tüm okul çevresi için öğrenme yeri olduğu düşünüldüğünde bir okulun etkili olması çok önemlidir. Okulun etkili olmasında da okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış sergilemelerinin son derece önemli olduğu çeşitli araştırmalarla da (Özdemir ve Sezgin, 2002; Kazancıoğlu, 2008; Yılmaz, 2010) ortaya konulmuştur. Bir okul müdürünün öğretim liderliği özelliklerine sahip olması, öğretmenlerin etkililiğini arttırması, okul ve öğrenci başarısının yükselmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

2. İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Model

Tarama modeli kullanılan bu araştırmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin, cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Konya ili Meram ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenen 10 ilköğretim okulunda görev yapan 290 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların 151'i (%52.1) kadın ve 139'u (%47.9) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, 30'u (%10.3) 1-5 yıl, 41'i (%14.1) 6-10 yıl, 81'i (%27.9) 11-15 yıl, 57'si (%19.7) 16-20 yıl, 81'inin (%27.9) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem gibi demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının belirlenmesi amacıyla okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları anketi bulunmaktadır.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi: Öğretmenlerin öğretimsel liderliğe ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Şişman (2002) tarafından geliştirilmiştir. Anket, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme - öğretme çevresi ve iklimi oluşturma olmak üzere 5 boyut ve 50 maddeden oluşmaktadır. Anket beşli likert tipindedir. Her soru "Hiçbir Zaman", "Çok Seyrek", "Arasıra", "Çoğu Zaman" ve "Her zaman" şeklinde 5 düzeyde derecelendirilmiştir. Anketin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları .94 ile .96 arasında değerlere sahiptir. Bu araştırmada yapılan istatistik analiz sonuçlarına göre anketin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması .90; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi .87; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi .90; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi .90 ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma .93 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Araştırma sürecinde öncelikle gerekli kurumlardan izin alınmıştır ve araştırmanın başlangıcında araştırma sürecine katılımın gönüllülüğe dayalı olduğu katılımcılara araştırmacılar tarafından bildirilmiştir. Anketler öğretmenlere araştırmacılar tarafından grup-

lar halinde uygulanmış ve araştırmanın başlangıcında bütün katılımcılar araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgilendirilmiştir.

Verilerin analizinde, standart sapma, aritmetik ortalama, t- Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak esas alınmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılanların, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretimsel Liderlik Anketi Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss
1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	290	3.46	.59
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	290	3.61	.62
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	290	3.64	.72
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	290	3.21	.71
5. Düzenli öğrenme - öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	290	3.58	.71
6. Öğretimsel liderlik (Toplam)	290	3.50	.55

Çalışma grubundaki öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde; öğretimsel liderlik boyutları açısından en yüksek puan ortalaması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda (\bar{X} :3.64) olurken, en düşük puan ortalamasının öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda (\bar{X} :3.21) olduğu görülmektedir. Öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik diğer dağılımlara bakıldığında ise, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi (\bar{X} :3.61) boyutunu sırasıyla, düzenli öğrenme - öğretme çevresi ve iklimi oluşturma (\bar{X} :3.58) ve okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması (\bar{X} :3.46) boyutunun izlediği görülmektedir.

Okul Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşmakta mıdır?

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Kadın n=151		Erkek n=139		t	sd	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	3.44	0.58	3.48	0.61	-.506	288	.613
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	3.56	0.61	3.66	0.63	-1.320	288	.188
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	3.63	0.71	3.65	0.72	-.226	288	.822
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	3.18	0.71	3.24	0.72	-.724	288	.470
5. Düzenli öğrenme - öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	3.49	0.73	3.69	0.68	-.2384	288	.018*
6. Öğretimsel liderlik (Toplam)	3.46	0.54	3.54	0.55	-.1298	288	.195

*p<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. [$t_{(288)} = -.1298$, $p > .05$]. Tablo 2 incelendiğinde genel olarak erkek öğretmenlerin, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin puanları ($\bar{X} = 3.54$) ile kadın öğretmenlerin puanları ($\bar{X} = 3.46$) arasında farkın fazla olmadığı görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında, Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma [$t_{(288)} = -.2384$, $p < .05$] boyutunda cinsiyet değişkenine göre puanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre, erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları anketinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutundaki algılarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Okul Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri Branş Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için verilerin normal dağılım göstermemesi ve varyansların homojen olmamasından dolayı Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Branş Değişkenine Göre Okul Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	Sd	p	Fark
1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	1.Sınıf öğrt.	72	158.75	16.779	4	.002*	(1-4) (2-5) (3-5) (4-5)
	2.Sözel	85	135.78				
	3.Sayısal	56	138.18				
	4.Güzel sanatlar	38	113.99				
	5.Diğer	39	183.45				
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	1.Sınıf öğrt.	72	169.17	16.635	4	.002*	(1-2) (1-4) (2-5) (4-5)
	2.Sözel	85	124.32				
	3.Sayısal	56	143.20				
	4.Güzel sanatlar	38	126.18				
	5.Diğer	39	170.09				
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	1.Sınıf öğrt.	72	156.35	5.391	4	.249	
	2.Sözel	85	137.44				
	3.Sayısal	56	134.76				
	4.Güzel sanatlar	38	138.38				
	5.Diğer	39	165.40				
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	1.Sınıf öğrt.	72	150.48	3.707	4	.447	
	2.Sözel	85	137.80				
	3.Sayısal	56	157.84				
	4.Güzel sanatlar	38	129.64				
	5.Diğer	39	150.82				
5. Düzenli öğrenme - öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	1.Sınıf öğrt.	72	161.06	7.097	4	.131	
	2.Sözel	85	132.95				
	3.Sayısal	56	136.84				
	4.Güzel sanatlar	38	138.29				
	5.Diğer	39	163.59				
6. Öğretimsel liderlik (Toplam)	1.Sınıf öğrt.	72	163.13	11.737	4	.019*	(1-2) (1-4) (2-5) (4-5)
	2.Sözel	85	131.02				
	3.Sayısal	56	140.60				
	4.Güzel sanatlar	38	125.39				
	5.Diğer	39	171.13				

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, öğretimsel liderlik davranışları anketinden alınan puanların okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [$X^2_{(4)} = 16.779$, $p > .05$], eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [$X^2_{(4)} = 16.635$, $p > .05$] ve öğretimsel liderlik davranışları toplam puanlarının [$X^2_{(4)} = 11.737$, $p > .05$] branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda, sınıf öğretmenlerinin puanlarının güzel sanatlar öğretmenlerinin puanlarından, diğer branşlardaki öğretmenlerin puanlarının sözel, sayısal ve güzel sanatlar branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda ise; sınıf öğretmenlerinin puanlarının sözel ve sayısal branş öğretmenlerin puanlarından, diğer branş öğretmenlerinin puanlarının sözel ve güzel sanatlar branşındaki öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğretimsel liderlik anketi toplam puanlarının sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin puanlarının sözel ve güzel sanatlar öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Oklu Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Mesleki kıdem	N	\bar{x}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	1.1-5 yıl	30	3.37	.54	Gruplararası	1.231	4	.308	.858	.490	
	2.6-10 yıl	41	3.54	.61							
	3.11-15 yıl	81	3.40	.60							
	4. 16-20 yıl	57	3.43	.55							
	5. 21 ve üzeri	81	3.53	.63							
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	1.1-5 yıl	30	3.35	.66	Gruplararası	2.528	4	.632	1.621	.169	
	2.6-10 yıl	41	3.66	.54							
	3.11-15 yıl	81	3.60	.66							
	4. 16-20 yıl	57	3.65	.58							
	5. 21 ve üzeri	81	3.66	.62							
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	1.1-5 yıl	30	3.43	.87	Gruplararası	1.778	4	.445	.854	.492	
	2.6-10 yıl	41	3.66	.61							
	3.11-15 yıl	81	3.70	.71							
	4. 16-20 yıl	57	3.63	.71							
	5. 21 ve üzeri	81	3.66	.71							

4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	1.1-5 yıl	30	3.10	.75	Gruplararası	.772	4	.193		
	2.6-10 yıl	41	3.22	.74						
	3.11-15 yıl	81	3.19	.63						
	4. 16-20 yıl	57	3.19	.72						
	5. 21 ve üzeri	81	3.28	.77						
					Grup içi	148.466	285	.521	.370	.830
5. Düzenli öğrenme - öğretme çevresi ve iklimi oluşturma	1.1-5 yıl	30	3.26	.66	Gruplararası	6.026	4	1.507		
	2.6-10 yıl	41	3.54	.76						
	3.11-15 yıl	81	3.54	.72						
	4. 16-20 yıl	57	3.59	.64						
	5. 21 ve üzeri	81	3.77	.71						
					Grup içi	142.634	285	.500	3.010	.019* (1-5)
6. Öğretimsel liderlik (Toplam)	1.1-5 yıl	30	3.30	.59	Gruplararası	1.699	4	.425		
	2.6-10 yıl	41	3.52	.57						
	3.11-15 yıl	81	3.48	.53						
	4. 16-20 yıl	57	3.50	.53						
	5. 21 ve üzeri	81	3.58	.54						
					Grup içi	85.974	285	.302	1.408	.231

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(142)}=1.408, P>.05$). Öğretimsel liderlik anketinin düzenli öğrenme - öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin puanların araştırmaya katılanların mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($F_{(142)}=3.010, P<.05$). Bu farklılaşmanın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey Post Hoc testi sonucuna göre; mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.77$) müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 3.26$) daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anketinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme- öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarındaki davranışları gösterme düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik anketinin alt boyutlarına uygun davranış gösterme düzeyleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretimsel liderlik anketinin boyutlarından öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük

düzeyde algılanan boyut öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi olmuştur. Öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik diğer dağılımlara bakıldığında, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunu sırasıyla, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma ve okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutlarının izlediği görülmektedir. Bu bulgu, Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç'ın (2012) araştırma bulgularını desteklemektedir. Şahin (2011), okul kültürü ve öğretim liderliği ilişkisini incelediği çalışmada öğretim liderliğinin boyutlarından en yüksek ortalamaya “mesleki gelişmeyi sağlama”, en düşük ortalamaya “geri bildirim sağlama ve denetleme” olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde gösterdikleri bulunmuştur. Balcı (1993), Gümüşeli (1996), Taş (2000) ve Akgün (2001) yaptıkları çalışmalarda benzer bulgulara ulaşmışlardır. İyi bir öğretim lideri olan okul yöneticileri diğer bazı görevleri yerine getirirken, öğretim sürecine destek olma, sürecin takipçisi olduklarını hissettirme ve sınıfları sıkça ziyaret ederek öğretim sürecinin ve öğrencilerin değerlendirilmesinde varlıklarını hissettirmek durumundadırlar (Şahin, 2011). Böylece, öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler verebilirler (Gümüşeli, 2001). Okul yöneticisinin öncelikli amacı, öğrenci başarısını arttırmak olduğu düşünüldüğünde, öğretimsel lider öğrenci başarısını arttırmak için okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalı, öğrenci başarısını ön plâna çıkarmalı, öğretim plânlarında bütünlük sağlamalı, öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmeli ve öğrenci hakkında geri dönüt alabilmek için çeşitli yollarla değerlendirmelidir (Özden, 2010). Bu açıdan baktığımızda bu çalışmada öğretmenler tarafından öğretimsel liderliğin alt boyutlarından olan öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunun yüksek düzeyde algılanması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yönelik etkinlikler; okul içinde ya da dışında bazı hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda düzenlenecek konferans, seminer gibi etkinlikler biçiminde gerçekleştirebileceği gibi öğretmenleri ilgilendiren bazı konularda eğitim fırsatlarından öğretmenleri haberdar etme şeklinde de olabilir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi başarıların ödüllendirilmesiyle de gerçekleştirilebilir. Başarının pekiştirilmesi çalışanların motivasyonu ve morali açısından son derece önemlidir (Şişman, 2012). Bu yüzden öğretmenler tarafından öğretimsel liderliğin alt boyutlarından öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun diğer boyutlara göre düşük algılanması beklenmedik bir sonuçtur. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretim sürecinde aktif rol aldıkları, öğrencilerin başarı durumlarını takip ettikleri, öğretim sürecinde öğretmenlere yol gösterdikleri fakat öğretmenleri destekleme ve onların gelişimi için çaba sarf etmede yetersiz kaldıkları yorumu yapılabilir.

Araştırma sonuçları okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Ancak öğretimsel liderliğin “düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutunda okul müdürlerinin davranışlarını değerlendirmede erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahiptir. Argon ve Mer-

can (2009), Aksoy ve Işık (2008), Derbedek (2008) ve Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) yaptıkları araştırmalarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, araştırma bulgularıyla uyumludur. Can (2007) ise yaptığı araştırmada yöneticilerin öğretim liderliği yeterliklerini erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek algıladıklarını tespit etmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamasının nedeni, öğretmenlik mesleğinde cinsiyetin bir önem taşıması ve görev yaptıkları okullarda müdürlerin cinsiyete göre bir davranış sergilememesi olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak öğretimsel liderliğin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kariyer dönemlerinde 11-15 ile 16-20 yıl kıdem, öğretmenlerin, araştırma, uygulama, alanda uzmanlık ve deney dönemi olarak görülmektedir (Bakioğlu ve İnandı, 2002). Aksoy ve Işık (2008) yaptıkları çalışmada mesleki kıdemin öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik anketinin, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarını gösterme düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark olduğunu bulgulamışlardır. Bu farklılığın kaynağını, 11-20 yıl ve 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ile 10 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenlerin olaylara farklı açılardan bakmalarının neden olduğu şeklinde belirtmişlerdir. İnandı ve Özkan (2006) ise, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında öğretimi denetleme ve değerlendirme ve öğrenci gelişimini izleme boyutlarında 11-15 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını diğer kıdem grubundaki öğretmenlerine göre daha fazla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Bu bulgu, araştırma bulgularıyla uyumludur.

Araştırmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşma sınıf ve diğer branşlardaki öğretmenlere göre sözel ve güzel sanatlar branşlarındaki öğretmenlerin lehine olmuştur. Öğretimsel liderliğin alt boyutlarından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda, sınıf öğretmenlerinin güzel sanatlar branşındaki öğretmenlere göre ve diğer branşlardaki öğretmenlerin de sözel, sayısal ve güzel sanatlar branşlarındaki öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri görülmektedir. Ayrıca, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda da sözel ve sayısal branşlardaki öğretmenlere göre sınıf öğretmenlerinin ve sözel ve güzel sanatlar branşlarındaki öğretmenlere göre diğer branşlardaki öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Aksoy ve Işık'ın (2008) yapmış olduğu çalışmada da branş değişkenine göre

farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, branşa göre okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutlarında sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha olumlu görüşe sahiptir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), araştırmalarında, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini daha başarılı bulduklarını bulgulamışlardır. Bu bulguların tersine, Argon ve Mercan (2009) ve Gökkyer (2010) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın önemli sonuçları şu şekilde özetlenebilir: 1) Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları anketinin boyutlarından öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde algılanan boyut öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu olmuştur. 2) Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Ancak öğretimsel liderliğin “düzenli öğrenme- öğretim çevresi ve iklimi oluşturma” boyutunda müdürlerin davranışlarını değerlendirmede erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahiptir. 3) Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak öğretimsel liderliğin “düzenli öğrenme- öğretim çevresi ve iklimi oluşturma” boyutunda 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu bulgulanmıştır. 4) Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşma sınıf ve diğer branşlardaki öğretmenlere göre sözel ve güzel sanatlar branşlarındaki öğretmenlerin lehine olmuştur.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, eğitim-öğretim ortamının etkililiğini yükseltmek için okul müdürlerin birer öğretim lideri olmalarının önemli olduğu düşünüldüğünde, okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını arttıracak etkenlerin neler olabileceği konusunda araştırmalar yapılabilir. Bununla beraber, okul müdürleri kendini geliştirmeye açık tutan öğretmenleri gözlemeli, desteklemeli ve ödüllendirmelidir. Ayrıca, okul yöneticileri öğretmenlerin kendini geliştirmesine yardımcı olacak okul içi etkinlikler düzenlemelidirler. Örneğin; seminerler düzenlenebilir, zümrelerin sık sık bir araya gelmesi sağlanarak bilgi akışı sağlanabilir. Bu sayede araştırma sonuçlarında görülen öğretmenlerce düşük algılanan öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun artış göstereceği düşünülmektedir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin farklı örneklem gruplarında nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem. Yayın No: 10.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). İzzet baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). University of Ohio State, Columbus, US.
- Argon, T. ve M. Mercan (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri. *1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3 Mayıs, Çanakkale, Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bakioğlu, A. ve İnandı, Y. (2002). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 513-529.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul, kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- Başaran, E. İ. (1994). *Eğitim yönetimi*. (4. Basım). Ankara: Gül Yayınevi.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4, 549-557.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3, 228-244.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, Ç. A. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2488-2504.
- Çelik, V. (1999) *Eğitimsel liderlik*. (1. Baskı). Ankara: Pegem.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretilsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gökçer, 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.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayımlanmış Araştırma). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Hearn, R. M. (2010). An evaluation of instructional coaching at selected high schools in North Louisiana and its effect on student achievement, organizational climate, and teacher efficacy (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database (UMI: 3411210).
- Heck, R. H, Larsen, T. J. ve Marcoulides, G. A.(1990). Instructional leadership and school achievement: validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 94-125.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. (1. Basım). İstanbul: Beta.
- İnandı, Y. ve 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, 123-149.
- Kazancıoğlu, M. M. (2008). *Özel okullarda üst düzey yöneticilerin liderlik tarzları ve okul etkililiği üzerine bir çalışma (İstanbul örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership, school instructional climate, and student learning outcomes. Project Report. Illionis: National Center for School Leadership. <http://www.eric.ed.gov> (ED 359 668).
- Mcevan, E. (1994). Steps to effective instructional leadership, USA: Scholastic Inc.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm*. Ankara, Pegem.
- Paksoy, M. (2002). *Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi.
- Şahin, S. (2008). A comparative study on instructional leadership styles of the school principals in Turkey and the United States. International Conference on Educational Sciences. Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 1909-1928.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 29-47.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.

- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar*. Ankara: Pegem.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58, 274-298.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taylor, J. E. (2004). *Distributed instructional leadership and teachers' perceptions of and motivation instructional improvement* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Michigan, Michigan.
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 239-258.
- Wagner, L. (1999). *Instructional leadership in high-poverty schools* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of La Verne, US.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.