

Received-Makale Geliş Tarihi 26.09.2024
Published-Yayınlanma Tarihi 30.11.2024
Volume-Cilt (Issue-Sayı), ss/pp 11(113), 2262-2272

Research Article /Araştırma Makalesi
10.5281/zenodo.14257218

Erdal Aygün
<https://orcid.org/0009-0000-5647-8466>
MEB, Diyarbakır / TÜRKİYE

Aysun Aygün
<https://orcid.org/0009-0008-0262-4454>
MEB, Diyarbakır / TÜRKİYE

Fırat Karahan
<https://orcid.org/0009-0003-4083-3461>
MEB, Diyarbakır / TÜRKİYE

Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri

Levels of Secondary Education Institutions Administrators' Demonstration of Instructional Leadership Behaviors

ÖZET

Bu araştırma, öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma örneklemini 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Diyarbakır'ın Ergani İlçesinde bulunan 9 ortaöğretim kurumunda çalışan 285 öğretmen oluşturmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerini; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem değişkenleri açısından değerlendirmeleri yönünden anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmüşken; branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı istatistikî verilerden anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Okul Yöneticisi.

ABSTRACT

Within the framework of this research, the opinions of teachers, school administrators educational leadership behaviors in order to reveal the levels of scanning performed to show model is a work descriptive. The sample of the research in the academic year 2013-2014 Ergani Diyarbakir education and located in 9 secondary institution, constitutes employee 285 teachers.

In secondary teachers, secondary institutions administrators of educational leadership behavior levels; gender, age, professional seniority in terms of variables reviews of significant difference was seen to occur; branch in terms of the variable does not significant difference was seen from statistical data.

Keywords: Leadership, Educational Leadership, School Administrator.

1. GİRİŞ

Eğitim sisteminde başarıya ulaşmanın, ulaşılan başarı düzeyini artırmanın ve daha önceden tespit edilerek belirlenmiş olan stratejik hedeflere ulaşmanın temel yollarından birisi, eğitim ve okul yöneticilerinin görevlerini en iyi şekilde yerine getirecek liderlik ile okul yöneticiliği özellik ve davranışlarına sahip olmasında saklıdır. Bu bağlamda okul yöneticileri, günümüzde geleceğin insanını yetiştirme noktasında rol model oluşturmada çok önemli bir konuma sahiptirler. Yöneticiler okulu meydana getiren tüm unsurları kısacası personelin çalışma düzeni, okulun işleyişini, öğrencilerin ders ortamlarını, tüm fiziki şartları düzeltmek, düzenlemek ve daha birçok konuda önemli bir konuma sahip olduklarının bilinciyle, düzenleyici ve denetleyici pozisyonunda hareket etmek durumundadırlar.

Öğretimsel liderlik yaklaşımı yalnızca okul örgütlerinde var olan bir liderlik yaklaşımıdır. Bu nedenle, öğretim kurumlarında bu yaklaşıma olan ilgi artmaktadır. Öğretimsel liderlik yaklaşımının diğer liderlik yaklaşımlarından farkı öğrenci, öğretmen ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olması ve okulda uyumlu bir öğretim ortamı oluşturmasıdır. Günümüz koşullarında her şey hızla değişmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin bu değişimi en iyi şekilde takip eden liderler olmaları beklenir. Gelişen ve değişen dünyada okulların etkili okul olabilmeleri için yöneticilerinin öğretimsel lider olmaları artık önemli bir ihtiyaçtır. Etkili okulları yaratacak olanların öğretimsel liderler olduğu düşünülmektedir (Aksoy, 2006: 22).

Yönetim, iki ya da daha çok kişinin bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelerek, belirledikleri amacı gerçekleştirmeye yönelik yaptıkları işlemler ve eylemler çalışmalar bütünüdür. Yönetim, iki ya da daha çok insanı örgütleyerek onların enerjilerini birleştirip, toplum çıkarlarına ve yararlarına kullanabilme sanatı olarak da tanımlanabilir. Yönetici aslında yönetilenlere nazaran yönetim görevini yerine getirebilmek için

fedakârlık yapan, özveride bulan kişi konumundadır. Yönetici yönetim faaliyetini ifa ederken, zorluk ve sıkıntı içerisine girebilmektedir. Bunun için yönetim faaliyeti yöneticiler için meşakkatli bir süreç olarak görülebilir. Yönetim, her düzeydeki insan için kişisel çıkarlardan özel hayattan özveride bulunabilme fedakarlık yapabilme yeteneğidir (Öztekin, 2005:17).

Yönetici ve öğretimsel lider kimdir? Her ikisinin rolleri arasında bir ilişki var mıdır? Bir okul yöneticisi etkili bir yönetici olmadan öğretimsel lider olabilir mi? Bu sorular okul yöneticisinin rollerini anlama açısından hayati bir önem taşımaktadır. Öğretimsel liderliği ve yönetimi birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmelidir. Öğretmenlerin ihtiyaçları iyi tespit etmelidir. Eğitim ortamını gözlemleyip, değerlendirmelidir. Öğretmen etkili bir okulda yönetilen astlardan biri olmayı istememektedir. Öğretimsel liderlik, bir yönetim uzmanı olmayı gerektirmektedir (Çelik, 2012:43).

Eğitim yönetimi, eğitimle ilgili kurum, kuruluş ve okulların, vizyon ve misyon hedeflerine ulaşabilmeleri için insan, ekonomik kaynaklar, araç-gereç ve zamanın en etkili ve verimli bir şekilde tüm birimlerce uyumlu ve işbirliğine dayalı olarak kullanılmasını inceleyen ve bu durumu geliştirmek için araştıran bir bilim dalıdır. Eğitim yönetimi, bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulan eğitim mekanizmasının ve eğitim mekanizmasında yer alan bütün kurum ve kuruluşların yönetimini içermektedir (İlgar, 2000:1).

Toplumlar arasındaki kültürel farklılıklar da dikkate alındığında, okul yöneticilerinden beklenen liderlik davranışlarının da birbirinden farklılaşabileceği söylenebilir. Bu bağlamda, özellikle eğitimle ilgili yasal düzenleyiciler, üst yönetimlerin beklentileri, okulun yapısı, program, öğretmen ve öğrenci profili, okulun içinde yer aldığı sosyal ve kültürel çevre gibi bazı faktörler, okul yöneticilerinin davranışlarını belirleyici ve sınırlayıcı olabilmektedir (Şişman, 2012:59).

1.1. Çalışmanın Önemi

Bu araştırma; eğitimin yükselen yıldızı olan öğretimsel liderliği ayrıntılı bir şekilde ele alıp incelemek ve aynı zamanda Diyarbakır'ın Ergani İlçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini, okulda çalışan öğretmenlerin algılarından elde edilen bilgiler doğrultusunda belirlemeye yönelik yapılmış bir araştırmadır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki değişkenler bakımından değerlendirme ve karşılaştırmalar yapılacaktır:

Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında;

- Cinsiyet,
- Yaş,
- Branş,
- Mesleki kıdem değişkenleri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?

Birçok okul ve kurum yöneticisi gibi ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin de kendi okullarını daha iyi ve etkili bir şekilde yönetebilmesi, hedeflenen başarı düzeyine ulaşabilmesi, stratejik plan doğrultusunda yapmayı planladığı hedeflerini gerçekleştirebilmesi için diğer liderlik çeşitleri ile birlikte, daha çok öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri araştırmamızın ana temasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı, mesleki eğitim kurslarında verilecek eğitimin bir bölümünü oluşturacağı düşünülmektedir.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Betimsel yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışmaktır. Betimleme araştırmaları mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir (Kaptan, 1998: 59).

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey, ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu

gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır (Karasar, 2002: 77).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Diyarbakır ili Ergani ilçesi sınırları içinde bulunan 9 ortaöğretim kurumunda görev yapan 285 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeyip, öğretmenlerin tamamı dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 285 öğretmene ölçek dağıtılmış, 194 öğretmen ölçeği geri dönmüştür. Uygun şekilde doldurulmayan 1 ölçek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın evren ve örneklemini 193 öğretmen oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Alpha Değeri
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	10	.95
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	10	.93
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	10	.94
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	10	.95
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimin Oluşturma	10	.96
Toplam	50	.95

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Şişman (2012) tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 5 boyuttan oluşmaktadır;

- 1- Okulun 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 İklimi Oluşturma

Ölçme aracının iç geçerliliği, Cronbach Alfa ile yoklanmış ve bulunan değer .92 olmuştur (Şişman, 2012:172).

Yukarıda verilen Tablo 1’de görüldüğü üzere, faktör çözümlemesi sonuçlarına göre, kullanılan ölçek önceden planlanan boyutlara yakın düşecek biçimde oluşturulmuştur. Bu çalışmadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı; “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutunda”; .95, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda; .93, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda; .94, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda; .95 ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda .96, toplam ortalama değer ise .95 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı Şekil 1’de gösterilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi, geliştirilmiş ölçme araçlarının uyarlanması için kullanılan bir geçerlilik belirleme yöntemidir. Kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. Bir başka anlatımla, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlar. Bu analiz çeşidinde belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanmasına dayanır. Uyumlu olup olmadığı sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum değeri kullanılmaktadır (Çetin vd., 2010:205-216).

Yaptığımız doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, normalliğin değerlendirilmesi dikkate alındığında, çok değişkenli [multivariate (Mardia)] değerleri açısından toplam kritik oranın (c.r.) 67.863 olduğu ortaya çıkmıştır. Kritik oranı 10’dan büyük maddeler olmadığı için sonraki adımda tüm maddeler analize dâhil edilmiştir. Bu durumda 50 maddeden oluşan “Öğretim Liderliği Ölçeği”nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları dikkate alındığında uyum değerleri RMSEA=.064; SRMR=.045; X^2/sd (CMIN/DF)=1.920; GFI=.913; CFI=.902; AGFI=.982 ve NFI=.917 şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu duruma göre, modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir ve istenilen düzeyde olduğu söylenebilir (Şekil 1).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için veriler literatür taraması ve ölçek uygulaması yoluyla elde edilmiştir. Bu çalışmada öncelikle, araştırma konusu olan “öğretimsel liderliğin”; “yönetim”, “okul yönetimi” “liderlik ve liderlik çeşitleri” ile doğrudan ilişkili bulunması, araştırma probleminin bu süreçler ile birlikte açıklanmasını gerektirmiştir. Bu amaçla, öğretimsel liderliğe ait belirleyici tanım ve yaklaşımların tespit edilebilmesi için yerli ve yabancı alan yazın taranmıştır.

Ölçeğin ilk bölümü on sorudan oluşan “kişisel bilgiler” bölümü, 50 sorudan oluşan ikinci bölümü ise “okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeylerini belirlemeye ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarını belirleme” ölçeği olarak düzenlenmiştir. Her bir maddenin karşısında da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek için beşli seçenek verilmiş, bunlar en olumsuzundan en olumluya doğru “Kesinlikle Katılmıyorum –Tamamen Katılıyorum” (1–5) biçiminde derecelenmiştir.

Ölçeğin uygulanmasına geçmeden önce Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmıştır. Yine “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğini” kullanabilmek için ölçek sahibinden ölçek kullanım izni alınmıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ergani İlçe merkezinde bulunan 9 ortaöğretim kurumuna ölçek uygulandığı için ulaşım açısından sıkıntı yaşanmamıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ve AMOS (Analysis of Moment Structures) paket programları ile analizi yapılmıştır. SPSS ile analiz edilecek verilerde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z testi kullanılmıştır. Gözlem sayısının 30’un altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilk, 30 ve üzerinde olduğunda da Kolmogrov-Smirnov Z testi önerilmektedir (Can, 2013: 89).

Ölçek sayısı 193 olduğu için, bu çalışmada Kolmogrov-Smirnov Z testi kullanılmıştır. Ayrıca verilerin homojenlik testi için Levene’s testi kullanılmıştır. Bu testlerin sonuçlarına göre, parametrik dağılım varsayımlarını yerine getiren verilerin çözümlenmesinde parametrik testler kullanılırken söz konusu varsayımları yerine getirmeyen veriler için de non-parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre; “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” değerlendirme yapılırken; cinsiyet, mesleki kıdem değişkenleri için İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler t-Testi, yaş değişkeni için Kruskal-Wallis, branş değişkeni için Anova Testi kullanılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı farklılık olması durumunda, bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için En Az Anlamlı Fark (LSD) sınaması ve Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizleri için, AMOS paket programından yararlanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde model parametrelerinin tahmin edilmesinde maksimum olabilirlik tahmin yöntemi kullanılmıştır. Model uyum iyiliğinin değerlendirilmesinde yaklaşık hataların ortalama kare kökü (RMSEA), standardize edilmiş kalıntıların ortalama kare kökü (SRMR), uyum iyiliği indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), normlandırılmış uyum indeksi (NFI), ki-kare/serbestlik derecesi ($X^2/sd = CMIN/DF$) ve anlamlılık düzeyi (p) uyum indeksleri dikkate alınmıştır. RMSEA değerinin 0-0,08; SRMR değerinin 0-0,10; GFI değerinin .90-1,00; CFI değerinin .90-1,00; AGFI değerinin .85-1,00; NFI değerinin .90-1,00; X^2/sd (CMIN/DF) değerinin 0-3; p değerinin 0,01-0,05 arasında olması iyi uyum indekslerini göstermektedir (Bayram 2010: 67-78; Byrne 2001; Joreskog ve Sorbom 1993; Kline 2005; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger 2003: 35-47; Reisinger ve Mavondo 2006: 57; Şimşek 2007: 44-49).

Tablo 2. Öğretim Liderliği Ölçeği Beşli Likert Tablosu

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.80	Çok düşük
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Düşük
Kararsızım	3	2.61-3.40	Orta
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok yüksek

Doğrulayıcı faktör analizinde maddelerin faktör yüklerinin alt sınırı .30 olarak kabul edilmiştir. Sosyal bilimler alanında hazırlanan bir ölçekte az sayıda madde varsa faktör yük değeri için sınır değer .30’a kadar indirilebilir (Büyükköztürk 2010: 124).

Araştırmada kullanılan öğretim liderliği ölçeği beşli likert tipinde düzenlenmiş olduğundan ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, seçeneklerin aldığı değerlere göre Tablo 7'deki kriterler esas alınmıştır. Bu ölçekle ilgili değerlendirme tanımları, öğretimsel liderlik davranış düzeylerini ifade edebilme açısından özellikle seçilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUM

3.1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Nitelikleri

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	79	40.9
	Erkek	114	59.1
	Toplam	193	100
Branş	Sosyal Bilimler	114	59.1
	Fen –Matematik	69	35.8
	Güzel Sanatlar/Özel Yetenek	10	5.2
	Toplam	193	100
Mesleki Kıdem	10 Yıl ve daha az	137	71.0
	11 yıl ve üzeri	56	29.0
	Toplam	193	100
Yaş	30 ve daha az	82	42.5
	31-40	89	46.1
	40 ve üzeri	22	11.4
	Toplam	193	100

Öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre dağılımına bakıldığında, kadın öğretmenler grubun %40.9'unu oluştururken, erkek öğretmenler %59.1'ini oluşturmaktadır. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenler arasında cinsiyet özellikleri açısından aşırı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Branş değişkenine göre; Sosyal Bilimler %59.1, Fen –Matematik %35.8, Güzel Sanatlar/Özel Yetenek, %5.2 olduğu görüldüğünden en fazla Sosyal Bilimler alanında görev yapan branş öğretmenlerinin bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem konusundaki dağılımlarına bakacak olursak; %71.0 11 yıl ve daha az, % 29.0'ı 11 yıl ve üzerinde kıdeme sahip oldukları görüldüğünden, Ergani İlçesinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bir çoğunun mesleki kıdemlerinin 11 yıldan az olması nedeniyle, genç ve mesleki kıdemi az öğretmenlerden oluştuğu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin yaşları açısından durumlarına bakacak ve karşılaştıracak olursak; 30 ve daha az %42.5, 31-40 arası %46.1, 40 ve üzeri yaşında olanların ise %11.4 olması nedeniyle genç ve orta yaş düzeyinde öğretmen oranının daha yüksek olduğu bu değişkende de görülmektedir. Genç öğretmenlerden enerji yönüyle faydalanmak tabii ki avantaj olarak görülebilir, ancak tecrübe noktasında genç öğretmenler değerlendirildiğinde yetersiz olmaları, onlarla eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmenin pek de avantajlı bir durum olmadığı yaşanan tecrübelerle sabittir.

3.2. Katılımcıların Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğretmenlerin Değerlendirmelerine Göre Boyutlar Temelinde Bulgular ve Yorumlar

BOYUTLAR	N	\bar{x}	SS
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	193	3,58	1,10
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	193	3,51	1,18
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	193	3,47	1,18
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	193	3,17	1,28
Düzenli Öğretme- Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	193	3,46	1,19
GENEL ORTALAMA	193	3,44	1,18

Öğretmenler yöneticilerini değerlendirdiklerinde en yüksek puanı “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” (\bar{x} =3.58) boyutuna vermişler; bunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi” (\bar{x} =3.51), “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” (\bar{x} =3.47) , “Düzenli Öğretme - Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” (\bar{x} =3.46) ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” (\bar{x} =3.17) boyutları izlemiştir.

5.3. Öğretmenlerin Cinsiyetleri Bakımından, Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Değerlendirme Düzeyleri

Tablo 5. Boyutlar Temelinde Cinsiyet Değişkenine Göre Verilerin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra		U	P
				Toplamı	\bar{x}		
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	A-Kadın	79	3,43	,95	191	-1,93	,06
	B- Erkek	114	3,69	,85			
	Toplam	193					
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	A-Kadın	79	3,35	,99	191	-2,12	,04*
	B- Erkek	114	3,63	,84			
	Toplam	193					
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirmesi	A-Kadın	79	3,29	1,04	191	-2,24	,03*
	B- Erkek	114	3,59	,82			
	Toplam	193					
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	A-Kadın	79	3,00	1,08	191	-1,90	,07
	B- Erkek	114	3,28	1,02			
	Toplam	193					
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	A-Kadın	79	3,30	1,08	191	-1,89	,06
	B- Erkek	114	3,58	,95			
	Toplam	193					

*P<.05, **P<.00

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda kadın öğretmen adayların test puan ortalaması ($\bar{x}_A = 3.35$) ile erkek öğretmen adayların test puan ortalaması ($\bar{x}_B = 3.63$) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. [$t_{(191)} = -2.12, p < 0.05$]. Bu bulgu ile ikinci boyutta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Kadınlar olumsuz erkekler daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Cinsiyetler arasında erkeklerin lehine farklılık mevcut olduğu söylenebilir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirmesi” boyutunda kadın öğretmen adayların test puan ortalaması ($\bar{x}_A = 3.29$) ile erkek öğretmen adayların test puan ortalaması ($\bar{x}_B = 3.59$) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. [$t_{(191)} = -2.24, p < 0.05$]. Bu bulgu ile üçüncü boyutta da cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Yine diğer ikinci boyutta olduğu gibi, yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyleri konusunda kadınlar olumsuz, erkekler daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Üçüncü boyutumuzda da cinsiyetler arasında erkeklerin lehine farklılık görüldüğü söylenebilir.

“Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda kadın öğretmen adayların test puan ortalaması ($\bar{x}_A = 3.00$) ile erkek öğretmen adayların test puan ortalaması ($\bar{x}_B = 3.28$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. [$t_{(191)} = -1.90, p > 0.05$]. Bu bulgu, dördüncü boyutta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (Tablo 5).

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda kadın öğretmen adayların test puan ortalaması ($\bar{x}_A = 3.30$) ile erkek öğretmen adayların test puan ortalaması ($\bar{x}_B = 3.58$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. [$t_{(191)} = -1.89, p > 0.05$]. Bu bulgu ile beşinci boyutta cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı istatistiksel olarak anlaşılmıştır (Tablo 5).

Erkek öğretmen adaylarının algıları, kadın öğretmen adaylarının algılarına göre daha olumlu olmakla birlikte, her iki grubun, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” konusunda öğretim elemanlarını “Yüksek” düzeyinde yeterli gördükleri “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirmesi” ve “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutlarında kadın öğretmenlerin, “Orta” düzeyde, erkek öğretmenlerin ise “Yüksek” düzeyde değerlendirdikleri, dördüncü boyut olan; “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ise kadın ve erkek öğretmenlerin birlikte “Orta” düzeyde değerlendirdikleri istatistiksel olarak anlaşılmaktadır (Tablo 5).

3.4. Öğretmenlerin Yaşları Bakımından, Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Değerlendirme Düzeyleri

Tablo 6. Boyutlar Temelinde Yaş Değişkenine Göre Verilerin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	A-30 ve daha Az	82	87,07	2	9,23	,01*	A-C, B-C
	B-31-40	89	98,62				
	C-41 ve üzeri	22	127,45				
	Toplam	193					
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	A-30 ve daha Az	82	89,48	2	6,29	,04*	A-C, B-C
	B-31-40	89	97,49				
	C-41 ve üzeri	22	123,02				
	Toplam	193					
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	A-30 ve daha Az	82	88,68	2	8,84	,01*	A-C, B-C
	B-31-40	89	96,88				
	C-41 ve üzeri	22	128,5				
	Toplam	193					
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	A-30 ve daha Az	82	89,65	2	6,91	,03*	A-C, B-C
	B-31-40	89	96,88				
	C-41 ve üzeri	22	124,89				
	Toplam	193					
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	A-30 ve daha Az	82	89,65	2	4,47	,11	A-C
	B-31-40	89	96,85				
	C-41 ve üzeri	22	119,45				
	Toplam	193					

*P<.05

Okul Yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre; Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirmesi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, U = A - C, B - C şeklinde ilk dört boyutta katılımcıların yaşları gençleştikçe yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları konusunda anlamlı bir algı düzeyi farklılığının oluştuğunu görmekteyiz. Beşinci boyut olan Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutunda U = A - C şeklinde yalnız iki yaş grubu arasında anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir.

Beşinci boyutta 31-40 yaş grubu arasında farklılık bulunmazken 30 ve daha az yaş grubuyla, 41 ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Genç Öğretmenlerle Yaşlı Öğretmenler 5. Boyutta birbirlerine anlamlı bir şekilde katılmamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın oluşmuş olduğu söylenebilir (Tablo 6).

3.5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branş Türleri Bakımından, Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Değerlendirme Düzeyleri

Farklı üç branştaki öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarına ilişkin değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, öğretmenlerin branşlarına göre oluşturulan grupların algılarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, analiz sonuçları; “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı Boyutu” [$F_{(2-190)} = .335, p > 0.05$], “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” [$F_{(2-190)} = .451, p > 0.05$], “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirmesi” [$F_{(2-190)} = .392, p > 0.05$], “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” [$F_{(2-190)} = .931, p > 0.05$], ile “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” [$F_{(2-190)} = .670, p > 0.05$], boyutları olmak üzere toplam beş boyutta da öğretmenlerin algıları arasında ($p > .05$) branşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Tablo 7).

Tablo 7. Boyutlar Temelinde Branş Değişkenine Göre Verilerin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	A) Sosyal Bilimler	114	3.55	Gruplar arası	,541	2	,271	,335	,72	
	B) Fen- Matematik	69	3.61	Gruplar içi	153.421	190	,807			
	C) Güzel Sanatlar/Özel Yetenek	10	3.77							
	Toplam	193	3.58							
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	A) Sosyal Bilimler	114	3.55	Gruplar arası	,753	2	,376	,451	,64	
	B) Fen - Matematik	69	3.43	Gruplar içi	158.722	190	,835			
	C) Güzel Sanatlar/Özel Yetenek	10	3.65							
	Toplam	193	3.51							
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirmesi	A) Sosyal Bilimler	114	3.46	Gruplar arası	,670	2	,335	,392	,68	
	B) Fen- Matematik	69	3.45	Gruplar içi	162.355	190	,855			
	C) Güzel Sanatlar/Özel Yetenek	10	3.72							
	Toplam	193	3.46							
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	A) Sosyal Bilimler	114	3.18	Gruplar arası	2.053	2	1.026	,931	,40	
	B) Fen -Matematik	69	3.08	Gruplar içi	209.528	190	1.103			
	C) Güzel Sanatlar/Özel Yetenek	10	3.56							
	Toplam	193	3.17							
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	A) Sosyal Bilimler	114	3.43	Gruplar arası	1.369	2	,685	,670	,51	
	B) Fen- Matematik	69	3.46	Gruplar içi	194.217	190	1.022			
	C) Güzel Sanatlar/Özel Yetenek	10	3.82							
	Toplam	193	3.46							

*P<.05 *P<.05

3.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Bakımından, Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Değerlendirme Düzeyleri

Okul Yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin öğretmenlerin Kıdemlerine göre algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı” boyutunda 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}_A = 3.49$) ile 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}_B = 3.80$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. [$t_{(191)} = - 2.24, p < 0.05$]. Bu bulgu sonucu, birinci boyutta kıdemler arasında 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}_A = 3.44$) ile 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}_B = 3.69$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. [$t_{(191)} = - 1.73, p > 0.05$]. Bu bulgu sonucu, ikinci boyutta kıdemler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını söylemek mümkündür.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirmesi” boyutunda 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}_A = 3.39$) ile 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}_B = 3.68$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. [$t_{(191)} = - 2.06, p < 0.05$]. Bu bulgu sonucu, üçüncü boyutta kıdemler arasında 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

“Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}_A = 3.09$) ile 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}_B = 3.35$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. [$t_{(191)} = - 1.55, p > 0.05$]. Bu bulgu sonucu, dördüncü boyutta kıdemler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 8. Boyutlar Temelinde Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Verilerin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	S	sd	t	P
Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	A-10 Yıl ve Daha Az	137	3,49	,94	191	-2,24	,03*
	B- 11 Yıl ve Üzeri	56	3,80	,75			
	Toplam	193					
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	A-10 Yıl ve Daha Az	137	3,44	,93	191	-1,73	,09
	B- 11 Yıl ve Üzeri	56	3,69	,84			
	Toplam	193					
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirmesi	A-10 Yıl ve Daha Az	137	3,39	,96	191	-2,06	,04*
	B- 11 Yıl ve Üzeri	56	3,68	,80			
	Toplam	193					
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	A-10 Yıl ve Daha Az	137	3,09	1,06	191	-1,55	,12
	B- 11 Yıl ve Üzeri	56	3,35	1,01			
	Toplam	193					
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	A-10 Yıl ve Daha Az	137	3,42	1,03	191	-1,06	,29
	B- 11 Yıl ve Üzeri	56	3,58	,96			
	Toplam	193					

*P<.05, **P<.00

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}_A = 3.42$) ile 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}_B = 3.58$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. [$t_{(191)} = -1.06$, $p > 0.05$]. Bu bulgu sonucu, beşinci boyutta kıdemler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını söylemek mümkündür (Tablo 8).

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Eğitim öğretim süreci içerisinde önemli görevleri olan okul yöneticilerinin, yöneticilik özelliklerinin yanında liderlik özelliklerine de sahip olmaları gerektiği kaçınılmaz bir gerçekliktir. Öğretimsel liderlik üzerine yapılan bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları çeşitli değişkenler açısından analiz edilerek yorumlanıp sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır. Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri öğretmenlerin algılarına dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu durumun tespit edilebilmesi için ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına, ölçek uygulaması yoluyla başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır İli Ergani İlçesinde bulunan ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır.

Öğretmenler okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri açısından değerlendirme yaparlarken en yüksek puanı “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuna vermişler; bunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi”, “Düzenli Öğretme - Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” ve “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutları izlemiştir.

Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri öğretmen algıları açısından değerlendirildiğinde; “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi” ve “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmekte olup, “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ve “Düzenli Öğretme - Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutlarında ise herhangi bir anlamlı farklılık istatistiksel olarak ortaya çıkmamıştır. “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi” ve “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi”, erkek öğretmenler “yüksek” düzeyde değerlendirirken, kadın öğretmenler ise aynı boyutlarda, “orta” düzeyde değerlendirme yapmış oldukları görülmektedir. Bu durum Altaş (2013) ve Sağır (2011)’in bulgularıyla aynıdır.

Öğretmenlerin yaşları bakımından, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları incelendiğinde; “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi”, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi”, ile “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” Boyutlarında tüm yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülürken; “Düzenli Öğretme - Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” Boyutunda 31-40 yaş grubu ile diğer yaş gruplarının algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmazken, 30 ve daha az yaş grubuyla, 41 yaş ve üzeri grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yaşı az olan öğretmenlerle yaşı fazla olan öğretmenler “Düzenli Öğretme - Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda birbirlerine anlamlı bir şekilde katılmamaktadırlar. Bu durum yaşı az olan öğretmenler ile yaşı fazla olan öğretmenlerin yöneticileri değerlendirirken, farklı bir bakış açısı içerisinde olduklarını gösterir. Yaş ile birlikte tecrübe doğru orantılı olarak artmakta olduğunu göz önünde bulundurarak, öğretmenlerin yapmış olduğu

değerlendirmelerde temel faktörün aslında tecrübenin aktarımı düşünülebilir. Bu bulgu, Sağır (2011)'in yapmış olduğu çalışmalardaki bulgularla benzerdir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı gösterme düzeyleri, öğretmenlerin buldukları branş değişkenine (Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Güzel Sanatlar/Özel Yetenek) göre incelendiğinde; anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları branşlar açısından yapılan değerlendirme sonucu ortaya çıkan veriler, Altaş (2013) ve Özkaynak (2013)' in bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri bakımından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine bakıldığında anlamlı düzeyde farklılık “Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” ve “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” Boyutlarında 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemleri olan öğretmenler lehine olduğu görülürken, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Denetimi” , “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ve “Düzenli Öğretme - Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süreleri yönünden öğretmenler okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerini değerlendirirken birlikte çalışılan zamana ve kıdeme bağlı olarak tecrübe sahibi oldukları hesaba katılarak, yaptıkları gözlem ve değerlendirmelerin daha sağlıklı olduğu düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin gerektirdiği davranışları gösterebilmeleri için öncelikle lisans eğitimi esnasında bu konuda gerekli alt yapı oluşturacak bilgileri aldıktan sonra, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmetçi eğitim programları düzenlenerek bu bilgiler geliştirilmelidir. Yöneticiler bu konuda yönlendirilerek eğitime alınmalıdır.

Eğitim bilimleri, eğitim yönetimi ya da branşlarıyla ilgili olarak öğretmenlerin mesleki yönden gelişmelerine yardımcı olmak amacıyla, deneyimli okul yöneticileri ve konuyla ilgili uzmanların sunacağı panel, konferans gibi etkinlikler düzenlemeli; eğitimini yüksek lisans ya da doktora yaparak devam ettiren öğretmenlere yöneticiler, kolaylık sağlamalıdır. Bu konuda mevzuat temelinde esneklik tanınmalıdır.

Okullarda, okul yöneticilerinin, öğretimsel liderlik davranışlarını göstermesine olanak sağlayacak ortam, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmalı ve onlara bu davranışları gösterecek düzeyde yeterli yetki verilmelidir. Bunun sonucunda öğretimsel liderlik davranışı gösteren okul yöneticileri ödüllendirilmelidir.

Okul yöneticileri seçme sınavında kullanılması için, okul yöneticilerinin öğretim liderliği yeterliklerini ölçmek üzere geçerli ölççekler geliştirilmelidir. Bu durumda öğretimsel liderlik davranışları, yöneticileri seçip değerlendirme aşamasında bir ölçüt olarak kullanılmış olacaktır.

Okul yöneticiliği, öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak kabul edilmeli, fakülte ve enstitülerde okul yöneticisi yetiştiren bölümler açılmalıdır. Okul yöneticileri eğitim öğretim hizmetleri sınıfından alınarak, genel idare hizmetleri sınıfına alınmalı, öğretmenlikten ayrı bir meslek grubu olarak görülerek, başarıları oranından okul müdür yardımcılığından, milli eğitim müdürlüğü makamına kadar görevde yükselme imkânı verilmesi uygun olacaktır düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Aydın İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. AMOS Uygulamaları. Ezgi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Byrne, B.M. (2001). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming.
- Can, A. (2013). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem Yayınları.
- Çetin, B. Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2010). Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formunun Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması, *Sakarya Üniversitesi Eğitim ve Bilimleri Dergisi* 156 (35), 205-229.

- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi - Okul Yönetimi-Sınıf Yönetimi*. Beta Yayıncılık.
- Joreskog, K.G. ve Sorbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language, Chicago, IL: Scientific International Software. <http://books.google.com.tr/books?id=f61i3quHcv4C>.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Tekişik Ofset.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Kline, B.R. (2005). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. (Second Edition). New York: The Guilford Press. Web: <http://books.google.com.tr/books?id=-MDPILyu3DAC> adresinden 28 Eylül 2013'de alınmıştır.ial capital. The Journal of Risk Finance, 8(3), 246-259.
- Özkaynak, D. (2013). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztekin, A. (2005) *Yönetim Bilimi*. Siyasal Kitabevi.
- Reisinger, Y. ve Mavondo, F. T. (2006). Structural equation modelling: Critical issues and new development. Journal of Travel and Tourism Marketing, 21(4), 41-72.
- Sağır, M. (2011), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Ve Karşılaştıkları Sorunlar* (Yayımlanmış Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. Methods of Psychological Research Online, 8(2), 23-74.
- Şimşek, Ö.F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları. Ekinoks Yayınları.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*. Pegem A Yayıncılık.