



T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI VE ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Hazırlayan

Fatma NACAK DENİZ

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışmanlar

Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Kasım KARATAŞ (II. Danışman)

KARAMAN – 2021

	ENSTİTÜ TEZ ONAY FORMU	Doküman No	FR-285
		İlk Yayın Tarihi	05.02.2018
		Revizyon Tarihi	27.10.2020
		Revizyon No	01
		Sayfa No	1/1

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI VE
ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 30 / 04 / 2021

Bu tez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 15.04.2021 tarih ve 15/329 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.



Hazırlayan

Kalite Sistem Onayı

ÖN SÖZ

İnsanların davranışları inançlarına göre şekillenir. Okul yöneticileri de okulları yönetme görevlerini sürdürürken kendi eğitim inançlarına göre hareket ederler. Yöneticiler okullarını kendi inanışları doğrultusunda yönetirler. Okulların bireysel ve örgütsel hedeflerini en iyi şekilde gerçekleştirmesi için etkili okul ortamlarına ihtiyaçları vardır. Etkili okul ortamının oluşturulması ve okulun amaçlarına ulaşmasında en büyük rol okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticisinin bu amaçları gerçekleştirebilmesi de ancak okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolünü üstlenmesiyle mümkündür. Bu nedenle son yıllarda okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarına ne düzeyde sahip olduğu büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada okul yöneticilerinin eğitim inançlarının ne olduğu ortaya konulurken öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarına da odaklanılmıştır.

Birinci bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın önemine, araştırmanın problem cümlesine, araştırmanın alt problem cümlelerine, araştırmanın sayıltılarına, araştırmanın sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yönteminden bahsedilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde bulgulara değinilmiştir. Beşinci bölümde ise araştırmanın sonuçlarına, alan yazın kapsamında yapılan yorumlara ve bulgulara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın hazırlanma sürecinde beni sürekli motive eden, destek olan, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak yardımlarını esirgemeyen, bana sabırla yol gösteren, örnek insan, değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK'e ve ikinci danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Kasım KARATAŞ'a, kendilerinden ders almaktan onur duyduğum hocalarım, Prof. Dr. Hüseyin IZGAR'a, Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR'e, Dr. Öğr.

Üyesi Ömür ÇOBAN’a, Dr. Öğr. Üyesi Gülçin ZEYBEK’e ve yüksek lisans eğitimim boyunca birlikte ders almaktan keyif aldığım arkadaşlarıma ayrıca çalışmamda yardımlarını esirgemeyen Gülsen METİN ve Mehmet KILINÇ ‘a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu araştırma süreci boyunca yaşadığım tüm heyecanı, sevinci, başarıları ve başarısızlıkları birlikte paylaştığım, hayat arkadaşım Mustafa DENİZ’e ve bu süreç boyunca kendisinin zamanından çalarak ihmal ettiğim biricik oğlum Eymen DENİZ’e, beni bugünlere getiren annem ve babama, desteklerini esirgemeyerek her zaman yanımda olan ağabeylerim Adem, Yusuf ve Hasan NACAK’a sevgilerimi sunarım.

Araştırmanın yeni araştırmalara öncülük etmesini ve alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlamasını temenni ediyorum.

Fatma NACAK DENİZ

Nisan 2021

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Fatma NACAK DENİZ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin eğitim inançlarını belirlemek ve öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ortaya koymaktır. Araştırmada okul yöneticilerinin eğitim inançları; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, çalışılan okul türü ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları; cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okul türü ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir.

Araştırma nicel bir araştırma olan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Karaman ili merkezinde yer alan resmi ve özel anaokullarda, ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görevli 2325 öğretmen ve 340 yönetici oluşturmaktadır. Bu araştırmada, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile Karaman ili merkezinde yer alan anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise kademelerinden 206 okul yöneticisine 214 öğretmene ulaşılmıştır. Bu araştırmada, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin demografik bilgilerini toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, okul yöneticilerinin eğitim inançlarını ortaya koymak amacıyla Eğitim İnançları Ölçeği, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ortaya koymak için ise Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin; cinsiyet, branş türü ve öğrenim düzeyi açısından farklılaşma durumu normal dağılım sağlayan boyutlarda *t*-testi ile normal dağılım sağlamayan boyutlarda ise Mann Whitney *U* testi kullanılmıştır. Bunun yanında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü ve mesleki kıdem açısından farklılaşma durumu ise normal dağılım gösteren boyutlarda tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) ile normal dağılım göstermeyen boyutlarda ise Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde olan eğitim inançlarının sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik ve yeniden kurmacılık olduğu; en düşük düzeyde olan eğitim inançlarının ise esasicilik olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin eğitim inançlarının branş ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark çıkmamıştır. Buna karşılık okul yöneticilerinin eğitim inançları cinsiyet değişkenine göre esasicilik ve varoluşçuluk alt boyutunda; mesleki kıdem değişkenine göre daimici, yeniden kurmacı ve varoluşçuluk alt boyutunda; öğrenim düzeyi değişkenine göre ise sadece ilerlemecilik alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmanın diğer kısmında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları incelenmiş ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetine, görev yaptığı okul türüne ve mesleki kıdemine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öte yandan öğretmenlerin branşına göre ise okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmış olup diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Anahtar sözcükler: Eğitim inançları, öğretimsel liderlik, okul yöneticisi, öğretmen algısı, öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the educational beliefs of school administrators and to find out teachers' perceptions related to school administrators' instructional leadership behaviors. Educational beliefs of the school administrators were examined according to gender, professional seniority, educational status, school type and branch. In addition, the teachers' perceptions, related to school administrators' instructional leadership behaviors were analyzed according to gender, professional seniority, school type and branch.

This quantitative study has been conducted in descriptive survey model. The population of this study is 2325 teachers and 340 administrators working in public and private kindergarten, primary school, middle school, and high school in 2019-2020 academic year in Karaman. The researcher used the stratified random sampling method to specify the sample of the study and the sample of the study is 214 teachers and 206 administrators. In this study 'Personal Information Form', 'Educational Beliefs Scale' and 'Instructional Leadership Behaviors Scale' were used.

The significance status of school administrators and teachers participating in the research in terms of gender, branch type and education level were analyzed with t test in normal distributions and with Mann Whitney U Test in non-normal distributions of variables. Also, the significance status of school administrators and teachers participating in the research in terms of school type and professional seniority were analyzed with One Way ANOVA test in normal distributions and with Kruskal Wallis H test in non-normal distributions of variables.

According to the results of the research, the highest educational beliefs of the school administrators participating in the study are, respectively, existentialism, progressivism, perennialism and reconstructionalism and the lowest educational belief is essentialism. It was observed that there was no significant difference in all sub-dimensions of school administrators' educational beliefs according to their branch and school type. On the other hand, there was a significant difference between the educational beliefs of school administrators in subdimensions of existentialism and essentialism according to gender, in subdimensions of perennialism, reconstructionalism and existentialism according to professional seniority and finally, in subdimension of progressivism according to educational status. There were no significant difference was observed it other subdimensions.

In the second part of the study, instructional leadership behaviors of school administrators were examined according to teachers' perceptions and it was found that school administrators mostly showed instructional leadership behaviors. No significant difference was observed in the instructional leadership behaviors of school administrators among teachers' perceptions according to their gender, school type and professional seniority. On the other hand, there was a significant difference according to the teachers' branches in the sub-dimensions of determining and sharing school goals and the evaluation of teaching processes and students. No significant difference was observed in other dimensions.

Key words: Educational beliefs, Instructional leadership, School principal, Teacher perception, Teacher

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	8
1.3. Alt Problemler.....	8
1.4. Araştırmanın Amacı	9
1.5. Araştırmanın Önemi.....	9
1.6. Araştırmanın Sayıltıları	11
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.8. Tanımlar	11
İKİNCİ BÖLÜM	13
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2. Kuramsal Çerçeve.....	13
2.1. Felsefenin Tanımı ve Kapsamı.....	13
2.2. Felsefi Akımlar	15
2.2.1. İdealizm.....	15

2.2.2. Realizm.....	17
2.2.3. Pragmatizm.....	19
2.2.4. Varoluşçuluk	21
2.3. Eğitim Felsefesi ve Eğitim Felsefesi Akımları	23
2.3.1. Daimicilik.....	23
2.3.2. Esasicilik	25
2.3.3. İlerlemecilik	27
2.3.4. Yeniden Kurmacılık	29
2.3.5. Varoluşçuluk	32
2.4. Liderlik.....	33
2.4.1. Liderlik Türleri.....	35
2.4.1.1. Etkileşimci Liderlik.....	36
2.4.1.2. Dönüşümcü Liderlik.....	37
2.4.1.3. Demokratik Liderlik	38
2.4.1.4. Otokratik Liderlik.....	39
2.4.1.5. Vizyoner Liderlik	41
2.4.1.6. Karizmatik Liderlik	42
2.4.1.7. Öğretimsel Liderlik	44
2.5. ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK	45
2.5.1. Öğretimsel Liderin Özellikleri.....	46
2.5.2. Öğretimsel Liderliğin Boyutları.....	51
2.6. İlgili Araştırmalar	55
2.6.1. Eğitim İnançları Üzerine Yapılan Çalışmalar	55
2.6.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	55
2.6.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	59

2.6.2. Öğretimsel Liderlik Üzerine Yapılan Çalışmalar	61
2.6.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	61
2.6.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	64
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	66
YÖNTEM	66
3.1. Araştırmanın Modeli.....	66
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	66
3.3. Araştırma Örneklemine Demografik Özellikleri.....	67
3.4. Veri Toplama Araçları	70
3.5. Verilerin Çözümlemesi	71
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	73
BULGULAR	73
4.1. Okul Yöneticilerinin Eğitim İnançlarının İncelenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	73
4.2. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	82
BEŞİNCİ BÖLÜM	91
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	91
5.1. Tartışma ve Sonuç	91
5.2. Öneriler	102
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	102
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	103
KAYNAKÇA	104
EK-1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	125
EK-2 Ölçek Kullanım İzinleri.....	127

EK-3. Veri Toplama Araçları	129
EK- 4. Eğitim İnançları Puanlarının Normallik Testi Değerleri.....	136
EK- 5. Öğretimsel Liderlik Puanlarının Normallik Testi Değerleri	137

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın evren ve örneklem sayısı (öğretmen)	67
Tablo 2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı.....	68
Tablo 3. Araştırmanın evren ve örneklem sayısı (okul yöneticileri)	68
Tablo 4. Okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre dağılımı.....	69
Tablo 5. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının betimsel istatistikleri.....	73
Tablo 6. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin cinsiyetine göre karşılaştırma sonuçları.....	74
Tablo 7. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin branşına göre karşılaştırma sonuçları.....	76
Tablo 8. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin görev yaptığı okul türüne göre karşılaştırma sonuçları	77
Tablo 9. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin mesleki kıdemine göre karşılaştırma sonuçları.....	79
Tablo 10. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin öğrenim düzeyine göre karşılaştırma sonuçları.....	81
Tablo 11. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	82
Tablo 12. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre karşılaştırma sonuçları.....	84
Tablo 13. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin branşına göre karşılaştırma sonuçları.....	85
Tablo 14. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre karşılaştırma sonuçları.....	87
Tablo 15. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre karşılaştırma sonuçları	89

KISALTMALAR LİSTESİ

B.	: Basıklık
Ç.	: Çarpıklık
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DÖÇİO	: Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması
EPÖSY	: Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi
N	: Evren Sayısı
n	: Örneklem Sayısı
OABP	: Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması
ÖSÖD	: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi
ÖDG	: Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi
ÖLD	: Öğretimsel Liderlik Davranışları
$\bar{x}$	: Ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacına, problem durumuna, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayıtlarına, sınırlıklarına ve araştırmada kullanılan kavramlara ait tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Felsefenin bir alt disiplini eğitim felsefesidir. Felsefe, eğitim üzerine sorulabilecek temel soruları sorar ve bu sorulara cevap arar. Eğitim felsefesi; eğitimin doğası, imkânı, hedefleri, problemleri ve yöntemleri üzerine yapılan bütün incelemeleri ve araştırmaları ele alır. En net anlamı ile eğitim felsefesi, araştırma konusu olarak eğitimi seçen felsefedir.

Eğitim felsefesinin ne olduğunu anlamak için öncelikle felsefenin ne olduğunu anlamak gerekmektedir. Çünkü eğitim felsefesi bir anlamda eğitime ilişkin felsefedir (Büyükdüvenci, 2001). Eğitim felsefesi, eğitimsel amacı gerçekleştirmek için çabalar. Eğitim felsefesi, eğitime uygulandığı şekliyle insanın doğası ve insan yaşamının amaçları ile ilgili inançları, bireylerin toplum içerisindeki rolleri, eğitim ve öğretimin hedef ve amaçları, bu hedef ve amaçların gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan konuları, öğrenme ve öğretim yaklaşımları, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu süreç içerisindeki rollerini anlamlı ve birbiriyle ilintili bir değerler ve inançlar serisini yansıtır (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Ornstein ve Hunkins'e (2014) göre kişinin geçmişte yaşadıkları, tecrübeleri, verdiği kararlar, dünyaya dair görüşleri, tavır ve inançları onun felsefesine dayanır. Bu düşünce doğrultusunda öğretmenin eğitime bakışı, sahip olduğu felsefi görüşü yani eğitsel

inancı sınıf içindeki eğitim öğretim faaliyetlerini etkiler. Örneğin, Başar'a (2006) göre öğretmenin güç durumuyla ilgili özellikleri onu sınıfta gücü ortak paylaşmaya, demokratik bir ortam oluşturmaya götürür. Tabii bu durum tersi için de söz konusudur. Gücü tek başına elinde tutmak isteyen otokratik öğretmenin sınıfında demokrasiden söz edilemez. Buna göre, hem eğitim felsefesi eğitime dair inançları belirler hem de eğitime dair inançlar eğitim felsefesini belirler. Dolayısıyla karşılıklı belirlenim hâlinde oldukları söylenebilir.

Felsefenin ne olduğunu genel olarak söyleyecek olursak insanın evrenle ilişkisini sistemli, kurgusal ve derinlemesine düşünmesi sonucunda oluşmuş bir bilgi alanıdır (Gutek, 2006). Felsefe kendimize yönelerek ne olduğumuzu, neden var olduğumuzu inanç ve değerlerimizi, hayatı anlamamıza ve anlamlandırmamıza yardımcı olur. Felsefe hem bireyi hem toplumu hem de konu alanını ele alırken nelere önem verilip verilemeyeceğini neye önem verileceğinin temelinde felsefi bakış açısı ve yaklaşımları söz konusudur. Felsefenin hakikatin temellendirilmesine dayanan bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen ürünlerin dirik bir bütün olduğu dile getirilir (Demirel, 2002). Felsefe bilimlerle iç içedir ve hemen hemen bütün bilimlerle ilişki kurar, aynı şekilde bilimlerin de felsefe ile ilişki içerisinde olmak gibi bir zorunluluğu vardır (Ergün, 1999).

Eğitim inançları ile ilgili yapılan çalışmalara göre, eğitim inançları bireylerin sahip oldukları eğitim felsefelerine göre şekil almaktadır (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Buradan hareketle bu çalışmada eğitim inançlarını belirleyen eğitim felsefeleri olarak; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri ele alınmıştır. Bu eğitim felsefelerine dört felsefi akım kaynaklık etmiştir. Bunlar idealizm, realizim, pragmatizm ve existentializmdir. Bunlardan realizim ve idealizm geleneksel, pragmatizm ve existentializm ise çağdaş felsefi akımlardır (Demirel, 2012).

Eğitimciler her ne kadar hizmet öncesi lisans eğitimlerinde bir eğitim felsefesi çerçevesinde eğitilmeler de, aldıkları eğitimin bütüncül bir sonucu olarak, eğitimle ilgili bazı temel görüş ve inanışlar geliştirmektedirler (Doğanay ve Sarı, 2003). Eğitimcilerin benimsedikleri eğitim felsefesine göre oluşan ve şekillenen eğitim inançları; öğretmenlerin öğretimde kullandığı yöntem ve teknikler ile öğrenme öğretme sürecini yürütme biçimi, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, sınıf yönetimi gibi süreçleri etkileyerek onların sınıf aktivitelerinde ve mesleki ilerlemelerinde anahtar bir rol oynamaktadır (Gilakjani ve Sabouri, 2017). Öğretmenin bu bakış açısı ve inançları sınıf içerisinde öğretimin nasıl yapıldığını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Doğanay ve Sarı, 2003). Öğretmenlerin eğitime bakış açıları, bilinçli olarak bir eğitim felsefesi çerçevesinde olmasa da her öğretmenin eğitim ve öğretime yönelik benimsediği bir eğitim felsefesi bulunmakta ve bu felsefe doğrultusunda bir eğitim inancı ortaya çıkmakta, bu eğitim inançları da sınıf içi öğretim ve öğrenme süreçlerini etkilemektedir (Duman ve Ulubey, 2008).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılında ilköğretim programlarını 2012 yılında da ortaöğretim programlarını ilerlemecilik eğitim felsefesi temelinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı geliştirmiştir. (MEB, 2015). Bu kapsamda 2005 yılından itibaren eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme süreçleri ilerlemecilik eğitim felsefesi ilkelerine göre şekillenmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin de bu resmi öğretim programlarını ilerlemecilik felsefesi doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşımla uygulayabilmeleri için ilerlemecilik eğitim inancına sahip olmaları önem arz etmektedir. Okullarda yenilenen öğretim programlarının uygulanmasından sorumlu olan eğitim yöneticilerinin de süreci takip edebilmeleri ve okullarındaki tüm faaliyetleri ilerlemecilik eğitim anlayışına göre şekillendirebilmeleri için bu inanca sahip olmaları önemlidir.

Yapılan bazı araştırmalarda eğitimcilerin ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanan ve yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda geliştirilen yeni oğretim programlarını benimsedikleri ancak programları uygulamada yeterli düzeyde olmadıkları sonucu ortaya konulmuştur (Çiftçi, Sünbül, Köksal, 2013; Damlapınar, 2008; Saydam, 2009). Bu doğrultuda oğrenen liderler olan okul yöneticilerinin uygulamada ortaya çıkan bu yetersizliklere yönelik tedbirler alması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda okullarda oğretim programlarının etkili ve verimli bir şekilde uygulanmasını sağlamakla yükümlü olan okul yöneticilerinin eğitim inançlarının ortaya konulmasının önemli olduğu düşünölmektedir.

Teknolojik gelişmelerin ve bilimsel ilerlemelerin çok hızlı olduğu çağımızda, okul yöneticilerinin rollerinde önemli değişimler söz konusu olmaktadır. Günümüzde okul yöneticilerinden beklenen, mevzuatı ve gerekli prosedürleri uygulayarak çağın gereklerine uygun bir okul oluşturamayacaklarının farkına varabilmeleridir. Çağdaş okul yöneticilerinin; insan gereksinimlerinin önemini fark eden, örgütün hedeflerini gerçekeştirecek şekilde personelini işe koşan, okulun içinde bulunduğu durumu sürekli geliştirme çabası içerisinde olan ve okulunu oğrenen örgütler şeklinde inşa eden yöneticiler olmaları beklenmektedir. Günümüzde oğretmen niteliklerini ve kalitesini artırarak, okullarda verimli bir oğrenme-oğretme iklimi oluşturacak, örgütte bulunan kişilere yeterli imkân ve fırsatlar doğuracak, okula karşı hem oğretmenlerin hem de oğrencilerin olumlu tutum ve davranış içerisinde olmalarını sağlayacak, eğitim ve oğretim kalitesini artırıcı çalışmalarda bulunacak, oğretmeni motive edecek okul yöneticilerine gereksinim duyulmaktadır (Balcı, 2009, s.4). Okul yöneticilerinden bu gereksinimleri karşılayabilecek, beklentileri gerçekeştirebilecek gerekli bilgi ve yeteneğe sahip liderler olmaları beklenmektedir (Bursalıoğlu, 1981, s.5). Okul yöneticilerinin okul ve programlar üzerindeki

bilgi ve becerileri, okul yöneticilerinin öğretimsel düzenlemelere etkin bir şekilde katılabilme ve bu etkinliklere dâhil olabilme imkânını artırır (Çeliker, 2005, s. 25). Okul yöneticisi; okulun neye ihtiyacı varsa ona göre amaçlar ortaya koyan, birlikte çalışıp yönettiği bireylerin bakış açısını, onların düşünce ve duygularını geliştirmede ve yönlendirmede sorumlu olan bir lider konumundadır (Aydın, 2010, s. 320). Okul yöneticisi, değişen ve gelişen koşullar nedeniyle kendini de güncelleyerek, mahiyetinde bulunan personelini etkileyip onları örgütün amaçları açısından kenetleyebilmeli ve onları tek bir çatı altında birleştirebilmelidir (Kurt, 2013, s. 3). Bu özelliklerin öğretimsel lider olmak isteyen okul yöneticisinde olması gerekir. Öğretimsel liderlik öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde literatürde yer alan diğer liderlik türlerine göre daha fazla yoğunlaşmıştır. Yani öğretimsel liderliğin amacı okulda etkili bir öğretim ortamı oluşturmaktır. Bu liderlik sadece okul örgütlerinde bulunan öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarından oluşan, öğretim süreçleriyle ilintili bulunan sadece okul örgütlerinde olan liderliktir (Gümüşeli, 1996, s. 9).

Öğretimsel lider yönetimle ilgili bilgi ve becerilere yeterli düzeyde sahiptir. Bu yeterliklere sahip öğretimsel liderlerde ilk olarak öğretimin geliştirilmesi amacı vardır. Öğretimsel liderler; okulun geliştirilmesi sürecinde bulundukları danışmanlık, eğitsel görev ve uygulamalarla yeterliliklerini ve bilgi düzeylerini de artırır. Öğretimsel liderler bu sorumluluklar dışında grup sinerjisini artıracak yöntemler geliştirip, iş birliğini engelleyen faktörlerin farkında olup, çalışanlarının çalışma isteklerini hep canlı tutmalıdır (Altaş, 2013, s. 20). Okul yöneticisi, öğretmenlere eğitim ve öğretim uygulamaları konusunda gerekli bilgilendirmelerde bulunarak onları hedeflerin gerçekleştirilmesinde güdüleyici bir konumda bulunmalıdır. Bu doğrultuda öğretimsel liderlik özelliğine sahip olan okul yöneticisi kendini yetiştirmeli ve geliştirmelidir. Okulda iyi bir öğretimin

gerçekleştirilmesinin yollarını araştırıp bu amacın gerçekleşmesi için olması gereken ortamı hazırlar ve gerekli olan kaynakların temin edilmesini sağlar. Örgütün amaçlarına etkin bir şekilde ulaşılabilmesi ve bireysel niteliklerin artırılmasında, örgütün mevcudiyetini devam ettirmesinde, personelin güdülenmesinde, insan ve lojistik kaynaklarının doğru ve etkin bir şekilde kullanılmasında öğretimsel liderlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Sağır, 2011, s.1). Bu doğrultuda öğretimsel liderlik anlayışına sahip olan okul yöneticileri okul ile ilgili ihtiyaç analizi yaparak bu analiz sonuçlarına göre hedefler belirleyerek, okulun misyon ve vizyon anlayışının belirlenmesini ve bu anlayışın örgüt üyelerince de benimsenerek desteklenmesine önderlik etmelidir (Şişman, 2004, s.76). Öğretimsel lider, öğretim kalitesini kontrol ederek kalite düşüklüğünü önlemeye çalışır, öğretmenleri motive edip gerekli şartları sağlar (Derbedek, 2008, s.4). Yani öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin zamanının büyük bir kısmını öğrenme-öğretme faaliyetlerine ayırması gerekir. Öğretimsel liderlikte, öğrencilerin okulun amaç ve hedeflerine ulaşılabilmesi ve başarılı olabilmesi için okul yöneticilerinin çok büyük emek ve çaba harcaması gerekir. Çelik'e (2003, s. 39) göre öğretimsel liderlik; iyi öğrenci yetiştirerek, istenilen öğrenme ortamlarını oluşturarak, üretken, güdüleyici ve doyum sağlayıcı bir çabayı gerektirerek gerçekleşir. Öğretimsel lider; bütün öğrencilerin öğrenebilmesini sağlayıcı okul ortamlarının nasıl oluşturulabileceğini, öğretim programının daha iyi nasıl düzenleyebileceğini ve öğretmenlerini nasıl güdüleyeceğini düşünür ve bu yönde çaba gösterir (Şişman, 2004).

Öğretimsel liderler; öğretmenler arasındaki koordinasyonu ve iş birliğini güçlendiren, öğrenim ve öğretim için olması gereken kaynakları ve ortamı oluşturan, eğitimin daha nitelikli bir yapıya kavuşabilmesi için öğretmenlerin değerlendirilmesini, denetlenmesini sağlayan kişilerdir. Eğitim sisteminin olmazsa olmazlarından biri olan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik nitelikleri, okul ikliminde insan kaynaklarının doğru ve

etkin bir şekilde kullanılabilmesi ve eğitim-öğretim sürecinin daha nitelikli ve kaliteli bir şekilde yönetilmesinde önemli bir etkidir.

İlgili alanyazın açıklamaları doğrultusunda, okul yöneticilerinin eğitim inançları; öğretimsel liderlik davranışlarından öğretim programı uygulamalarına, eğitim ortamlarının düzenlenmesinden öğrencilere olan ilgi ve sevgisine kadar her durumu etkilediği düşünülmektedir. Nitekim her insan düşünce ve inancına göre davranışlarını şekillendirmekte olduğundan; okul yöneticilerinin de eğitim inançları, okul yönetimi becerisi üzerinde önemli bir faktör olacağı öngörülmektedir. Alanyazında okul yöneticilerinin eğitim inançları ve öğretimsel liderlikle ilgili davranışlarının belirlendiği araştırmalar farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek gerçekleştirilmiş; fakat her iki değişkenin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple okul yöneticilerinin eğitim inançları ile öğretmenlerin algılarına öğretimsel liderlik algılarının belirlenerek ortaya konması alanyazındaki boşluğu doldurma bakımından gerekli görülmektedir. Diğer taraftan okulların etkili bir okula dönüşmesi ve niteliğinin artmasın da okul yöneticilerinin rolü yadsınamaz boyuttadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin eğitim inançları ve öğretimsel liderlik farklılıkları eğitim çıktılarına da yansıtacağı düşünülmektedir. Nitekim 2019 yılı LGS resmî sonuçlarına göre Türkiye iller arası başarı sıralamasında Karaman 52. sıradadır. Bunun yanında 2019 yılında Karaman'da LGS'de özel okullar Türkiye birincisi çıkarmazken Karaman'da Türkiye birincisi olan 2 öğrenci de devlet okullarından çıkmıştır. Bunun yanında Karaman ili daha önceki yıllarda başarı sıralamasında daha üst konumlarda iken son yıllarda 52. sıraya kadar gerilemiştir (Kamubiz, 2019, MEB, 2019, YÖK, 2019). Bu bağlamda okullardaki başarı ve başarısızlık durumu, eğitim paydaşlarının sorumluluğundadır. Bu önemli sorumluluğu taşıyan eğitim paydaşlardan biri de okul yöneticisidir. Dolayısıyla bu araştırmanın çıkış noktası; Karaman ili merkezinde çalışan

okul yöneticilerinin eğitim inançlarının ne olduğunu belirlemek ve öğretimsel liderlik davranışlarını ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Okul yöneticilerinin eğitim inançları nedir ve öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ne düzeydedir?

1.3. Alt Problemler

1. Okul yöneticilerinin eğitim inançları nedir?

1.1. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarında;

a. cinsiyetine,

b. mesleki kıdemine,

c. öğrenim durumuna,

d. görev yapılan okul türüne,

e. branşına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ne düzeydedir?

2.1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarında;

a. cinsiyetine,

b. mesleki kıdemine,

c. görev yapılan okul türüne

d. branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin eğitim inançlarını belirlemek ve öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Toplumların varlığını sürdürmesi, ilerlemesi, gelişmesi değişen ve dönüşen dünyaya uyum sağlayabilmesi ancak ve ancak eğitim yoluyla sağlanmaktadır. Eğitimin bu işlevini yerine getirebilmesinde en önemli rol okullara düşmektedir. Etkili öğrenme ve öğretmeye yönelik ortamların oluşturulması, öğrenci başarılarını artırıcı yöntemlerin uygulanması okuldan beklenen amaçlardır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için okulların etkili bir şekilde yönetilmesine ihtiyaç vardır. Aydın'a (2010) göre, okulların etkili bir işleyiş içerisinde amaçlarını gerçekleştirmesi, toplumsal sorunları irdeleyerek bu sorunların eğitsel yönlerini ön planda tutmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticisi, eğitim-öğretim sürecinin en önemli ögesi olduğunun farkında olmalıdır. Okul yöneticisinden öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenleri güdüleyici, destekleyici, geliştirici bir anlayış ile eğitimin niteliğini ve kalitesini artırması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda eğitimin kalitesinin artırılmasını sağlayacak uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve öğrenci başarılarını artırmaya yönelik gereken tedbirleri öğretimsel lider olan okul yöneticisi alır.

Her insanın kendine ait bir inancı vardır. İnsanların davranışlarını da bu inançları şekillendirir. Okul yöneticileri de görevlerini devam ettirirken kendi eğitim inançlarına göre hareket ederler. Dolayısıyla yöneticiler, okullarını kendi anlayışları doğrultusunda yönetirlerken kurumun bireysel ve örgütsel gereksinimlerini göz önünde bulundurmalarıdır.

Okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirilmesi için etkili okul ortamlarının oluşturulması gerekir. Okul ortamlarının düzenlenmesinde ve okulun örgütsel amaçlarına ulaşmasında en büyük iş okul yöneticilerine düşer. Okul yöneticileri bu amaçların gerçekleşmesi için öğretimsel liderlik rolünü üstlenir. Bu sebeple okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyinin ne durumda olduğunun tespit edilmesi son derece önemlidir. Bu araştırma okul yöneticilerinin eğitim inançlarının ne olduğu hakkında fikir sahibi olurken, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarını da ortaya çıkarmıştır. Okul yöneticilerinin hangi eğitim inancına sahip olduğunu bilmek öğretimsel liderliğini yerine getirirken bize yol gösterebilir. Geleneksel eğitim inancına (esasicilik-daimicilik) sahip okul yöneticilerinin yüksek düzeyde öğretimsel liderlik beklemek yanlış olabilir. Çağdaş eğitim inançlarına (ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk) sahip okul yöneticilerinin daha yüksek bir öğretimsel liderlik sağladığı düşünülmektedir. Araştırmanın, öğretmenlerin okul yöneticilerinin uyguladıkları öğretimsel liderlik davranışına ilişkin algılarını ortaya koyması ve okul yöneticilerinin benimsedikleri eğitim inançlarının ne olduğunun ortaya çıkarılmasının alana katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin veri toplama araçlarını içtenlikle cevaplandığı, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu, araştırma sonuçlarının uygun istatistiki yöntemlerle ortaya konulduğu, seçilen örneklem grubunun evreni temsil edebilecek nitelik ve nicelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2019-2020 eğitim-öğretim yılı, veri toplama araçları olarak “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Öğretimsel Liderlik Ölçeği”, çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri ve Karaman il merkezinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Okul yöneticisi: “Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir” (MEB, 2016).

Felsefe: İnsanoğlunun sorgulayarak ve araştırarak doğru bilgiye ulaşmasını sağlayan bir bilimdir (Işıldak, 2006).

Eğitim Felsefesi: Eğitim felsefesi, eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür. Bir başka tanıma göre eğitim felsefesi, eğitimi bir bütün olarak ele alan ve kültürün

vazgeçilmez bir ögesi biçiminde düşünen özenli, eleştirici ve yöntemli çalışmaların bütünüdür (Fidan ve Erden, 1993).

Eğitim: Eğitim, çok genel anlamda, insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri içerir (Gutek, 2006). Ertürk ise eğitimi, kişinin davranışında yaşantılar yoluyla ve bilinçli olarak istendik yöndeki değişimler olarak tanımlamaktadır (Ertürk, 1997).

Liderlik: Liderlik, bilgi ve yeteneğiyle bir grup insanı belirli hedefler için bir araya getirebilme ve bu hedefleri uygulayabilmek için insanları harekete geçirebilmektir (Eren, 2003, s. 525).

Öğretimsel Liderlik: Öğrencinin başarısının arttırılması ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için okul yöneticilerinin kullandığı güç ve davranışların tamamı olarak açıklanabilir (Şişman, 2012, s.54).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve konu ile yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Felsefenin Tanımı ve Kapsamı

Felsefenin tek, kısa ve net bir tanımını yapabilmek oldukça zor bir durumdur. Felsefenin tanımının yapılmasının zor olmasının temel nedenleri arasında felsefenin ilgilendiği alanın geniş olması (bilgi, varlık ve değer) ve her felsefe alanında çok sayıda kuram, yaklaşım ve görüş bulunması gösterilebilir. Felsefenin ilgi alanlarına baktığımızda İdealizm, Realizm, Emprizm, Rasyonalizm, Pragmatizm gibi değişik felsefi yaklaşımlar bulunmaktadır (Yıldırım, 1991, s.10).

Felsefe teriminin Antik Yunan'daki karşılığı Philosophia olarak kullanılmıştır. Bu kullanım ilk kez Pytagoras (Pisagor) tarafından ifade edilmiştir. Philosophia kavramı Platon ve Aristoteles felsefesiyle birlikte bugünkü anlamını kazanmıştır. Grekçe'de Philosophia sözcüğüne denk gelen “sevgi” (philia) ve “bilgi, bilgelik” (sophia) sözcüklerinin birleştirilmesiyle “bilgelik sevgisi” anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Akarsu, 1988, s.80).

Eğitim-felsefe ilişkisi çok boyutluluk gösteren bir özelliğe sahiptir. Eğitimin kim için, ne kadar, ne için, nasıl eğitileceği ve değerlendirileceği gibi sorular sosyo-

ekonomik ve siyasal boyuta sahip olan sorulardır. Bu sorular özünde birer felsefi sorulardır. Gelişen süreçte eğitimin tüm boyutlarıyla nasıl olacağı tartışmaları önem kazanacaktır. Eğitimin amacına yapısına, programlarına, türlerine ve yönetimine ilişkin sorular epistemoloji, ontoloji, etik, aksiyoloji ve mantık alanları ile felsefeyi ilgilendirmektedir. Eğitim, bir bakıma felsefi yönlendirici öğretimdir (Bilhan, 1991, s.45-46).

İnsanın ne olduğunu bilme isteği ve insanı sorgulamak felsefenin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bir bilim olarak felsefe insanın aklını ve mantığını kullanarak kendini ve evreni sorgulamaktır. İnsanlar problemlere değişik yollardan çözümler arar. Her insan aklını farklı yöntemler kullanarak geliştirir. Böylece farklı açılardan bakan birçok felsefi anlayış ortaya çıkmıştır (Arslan, 2017).

Felsefeyi felsefe yapan şey düşündürmektir. İnsan ise canlılar arasında düşünebilen tek canlıdır. Felsefe insanın merak duygusu içinde bilmek istemesiyle ortaya çıkmıştır. Tüm bilimlerle ilişkisi olan felsefenin amacı bilginin ve nesnenin doğruluğunu düşündürmektir (Ayhan, 1995). Felsefenin en çok iç içe olduğu bilim eğitimidir. Eğitim insanların davranışlarını istedik yönde değiştirmeyi amaçlar. İnsan ve düşünme eylemi eğitim ile felsefenin ortak ilgi alanıdır. Felsefe eğitimi etkilerken aynı zamanda eğitimden etkilenir. Eğitim, felsefenin uygulamaya konulmuş şeklidir.

İnsanların öğrendikleri her şeyde yaptıkları ilk şey düşündürmektir. Kavramların etkileşiminden oluşan düşünmeyi ve kavramları felsefe inceler. İnsanların düşünceleri davranışlarını yönlendirmektedir. Bu durum okul yöneticileri bağlamında düşünüldüğünde okul yöneticisi hangi felsefi düşünceye sahipse o yönde öğretimsel liderliği de değişecektir.

2.2. Felsefi Akımlar

En eski çağlardan beri insan içinde yaşadığı dünyayı, evreni ve kendini(insanı) anlama ve anlamlandırma çabası içerisinde olmuştur. İnsanlar başlarına gelen olayları merak ederek bu olayları anlamak ve açıklamak istemişlerdir. Bu olaylar ilk çağlarda mitos, masal, mistik öğretiler ve tecrübeler yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır. Filozoflar da içinde yaşadığı çağın koşulları ve yetiştikleri kültürlerin de etkisiyle farklı farklı düşüncelerle felsefenin en temel konuları olan varlık, bilgi ve değer alanına yönelik birtakım açıklamalarda bulunmuşlardır. Filozofların bu bakış açısı felsefenin hemen hemen her alanında çok sayıda felsefi yaklaşımın ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Eğitim felsefesi alanında da filozoflar konulara farklı açılardan özgün görüşler ortaya koymuşlardır. Bu görüşler doğrultusunda eğitim felsefesinde farklı felsefi yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu bölümde eğitim felsefesinin ilgilendiği felsefi akımlara değinilecektir. Bu felsefi akımlar; idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluktur.

2.2.1. İdealizm

İdealizm, kelime anlamı olarak iki farklı şekilde kullanılmaktadır. Genel olarak “yüce amaçlar için kendini adama” veya “adanma” anlamıyla kullanılırken eğitimde kullanılan idealizm, “kendini gerçekleştirme” anlamına gelir. Bilgi alanına ilişkin olarak ise bilginin yalnızca aklın ürünü olan zihinsel bir süreç olduğunu ifade etmek için kullanılır. Çünkü bu anlayışa göre gerçeklik, içinde bulunduğumuz evrende değil de aklın içinde doğal olarak bulunmaktadır. İdealist kişiler ve eğitimciler insan değerinin çok yüksek olduğunu ve bu değer iyi bir eğitimle arttırılabileceğine inanırlar (Ergün, 2006, ss. 30-31).

Felsefi temelde idealizm, genel bir çerçeve içinde fakat biraz daha teknik ve felsefi anlamda pozitivizm ve ateizmin karşısında yer alan bir öğreti olarak insanın

gerçekliğe ya da deneyime ilişkin yorumunda ideal olana öncelik veren felsefi bakış açısıdır (Cevizci, 2000, s. 486). İdealizm, varlığın insan zihninden bağımsız olarak dış dünyada bulunduğunu iddia eden materyalizm, realizm ve natüralizmin gibi yaklaşımların karşıtı olarak yorumlanmaktadır. İdealizm, mutlak gerçekliğin fiziksel olmaktan çok ruhsal olduğunu savunmaktadır. İnsanın temel amacının kendi doğasını anlatma ve gösterme olduğunu ileri sürer (Sözer, 2008, s. 62). İdealist düşünceye göre arkhe insan zihninde bulunan “idea” yani “fikir, düşünce”dir. Genel bir anlayışa göre idealizm her türlü maddi varlığın ruhsal bir temele indirgenebileceğini savunur (Kale, 2009, s. 455).

Epistemolojik açıdan incelendiğinde idealist felsefe öncelikli olarak epistemolojik idealizme göre dış dünya insan zihninden bağımsız değildir. Başka bir deyişle bilgi insan zihnine göre ortaya çıkmakta ve bilgi aprioridir. Doğru ve gerçek kabul ettiğimiz mutlak, kesin bilgilerin insan zihninde önceden var olduğunu belirtmektedir (Sönmez, 2009, s. 74).

İdealist felsefe açısından eğitime bakıldığında tanım yapmak doğru olmayabilir. Fakat eğitim, idealist anlayışa göre insan zihninde apriori olarak bulunan bilginin aktarılması değerin kazanımı açısından son derece önemlidir (Sönmez, 2009, ss. 38-39). Eğitim insanın zihinsel süreçlerinin geliştirilmesidir. Bundan dolayı entelektüel eğitim önemlidir. Bu felsefeye göre insan, özgür iradelidir. Kişi kendi düşüncelerinden hareketle gerçekliğe ulaşabilir. Eğitim; bireyin ahlaki yönünü geliştirmeli, iyi ve güzel davranışı teşvik etmelidir. Bunun yanında insanın kendisinde var olduğunu düşündüğü potansiyeli açığa çıkarması için çaba göstermesi de bir eğitim olarak sayılabilir (Sözer, 2008, s. 62).

İdealizme göre insanın akla dayalı ve insanı Tanrı'ya ulaştıracak davranışlar istendiktir. Bu bağlamda idealizm, insanın aklını aktif hale getirmesi ve onun Tanrı'ya ulaşmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini savunur (Sönmez, 2009, s. 46).

İdealistler, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğretmen merkezli bir anlayışı temele alırlar. Bir nevi öğretim öğretmen odaklı olmalıdır. Bu anlayış tıpkı Sokrates'in eğitim anlayışında olduğu gibi olmalıdır. Öğretmenin görevi öğrenciye bilgiyi sezdirmek ve öğrencinin bilgiyi keşfetmesini sağlamaktır (Tozlu, 2003, s. 40). Öğrenci başarılarının birbirleriyle kıyaslandığı norm dayanaklı değerlendirme tercih edilmektedir. Değerlendirme sürecinde kullanılan soruların kişinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçen sorulardan oluşturulması gerektiği savunulmaktadır (Sönmez, 2009, s.50). Öğretmen; eğitimde bilgi aktarıcı olmamalı, öğrencinin aklını kullanmasını ve öğrencinin doğruyu bulmasını sağlamaya çalışmalıdır. Bu bağlamda bireyin aklını zaman zaman kötü şeyler içinde kullanabileceği düşünülerek bu gibi durumları önlemek amacıyla bireye ceza verilebilir (Gutek, 2001, ss. 29-31; Sönmez, 2009, ss. 44-47). Öğretmen; ayrıca “idealler” açısından örnek ve model olmalı, öğreticilik becerileri ile uzmanlığını sentezlemeli ve öğrencide öğrenme arzusu oluşturmalıdır (Sönmez, 2009, s.75).

2.2.2. Realizm

İdealizme karşı olarak filozof Aristoteles tarafından ortaya çıktığı düşünülen realizm, gerçekçilik anlamına gelmektedir. Realizm, gerçekliğin insan zihninden bağımsız olarak dış dünyada bulunduğunu ve bu gerçekliğin duyumlara göre oluştuğunu savunan felsefi akımdır (Ocak ve Akkaş Baysal, 2019; Ergün, 2014; Tunçer, 2015). Realizm akımı, idealizmin bireyin önceden birtakım bilgileri zihninde bulundurduğu iddiasına karşı çıkmaktadır. Bilgi için zihin değil dış dünyada bulunma durumu önemlidir (Ergün, 2011).

Gerçek, bireyden bağımsız olarak var olmaktadır. Gerçekçilik anlayışına göre öznenin varlığı veya yokluğu gerçeğin var olmasını etkilemez, her durumda gerçeğin kendiliğinden bulunduğu savunulur (Topdemir, 2008). Aristo, Aquinaslı Thomas, Descartes, Spinoza, Leibniz, John Locke, Whitehead ve Russell, realist anlayışa sahip filozofların başında gelmektedirler (Bilhan, 1991, ss. 132-133).

Realizm akımına göre eğitimde temel hedef, bireyin toplumsal yaşama hazırlanması ve topluma adapte olabilmesidir. Bu doğrultuda bireylere kültürel mirası aktarmak, toplumsal ve doğal yaşamda bireyin hayatını kolaylaştıracak şekilde bireyi donatmak temel olarak amaçlanmıştır (Kazu, 2002). Bu amaçların gerçekleştirilmesinde en büyük rol okula düşmektedir. Okul, bireyin bilişsel gelişimini, kültür aktarımını, bilgi düzeyini ve araştırma becerilerini artırmayı hedeflemektedir (Üstüner, 2002, s.103). Bu bağlamda okuldan toplumla barışık, toplumsal olaylara hoşgörü anlayışıyla yaklaşan bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir.

Realizmde konu merkezli bir anlayış benimsenmiştir. İçerik öğrencilere belli disiplin anlayışıyla verilir (Helvacı, 2007, s. 94). Diğer yandan öğrencilere tüm insanlık için doğru kabul edilen evrensel değerler benimsetilmeli, bu doğrultuda klasik eserler okutularak doğruluğu ispatlanmış bilgiler öğretilmelidir (Kazu, 2002; Sönmez, 2011). Öğrencilere nelerin öğretilmesi gerektiği konusunda öğretmen karar verir ve öğretmen eğitimin merkezindedir (Guttek, 2001; Tuncer, 2015). Bu anlayışla öğretmen eğitimde en güçlü otorite olarak görülür (Arslantaş, 2009, s. 90). Realizmde öğretmen sadece teorik bilgiler vermekle kalmaz, bu bilgilerin de uygulamalarının gerçekleştirilmesinde aktif bir role sahiptir. Öğrencilerden de verilen bilgilerin uygulanması istenir. Öğrencilerden yaptığı veya yapacağı çalışmalarda bir uzman gibi konuya yaklaşip ve konuyu araştırması istenmektedir

(Ocak ve Akkaş Baysal, 2019). Eğer ki öğrenci, psikoloji alanında bilgi edinmek istiyorsa bir psikolog gibi araştırma ve inceleme yapmalıdır (Tuncer, 2015).

2.2.3. Pragmatizm

Pragmatizm ilk olarak İngiltere ve Amerika’da ortaya çıkmıştır (Ocak ve Akkaş Baysal, 2019). Bu yaklaşım her ne kadar İngiltere ve Amerika’da ortaya çıkmışsa da kökleri Antik Yunan’a kadar gitmektedir. Grekçe “eylem” anlamına gelen *praxis* kelimesinden ortaya çıkmış olup *pragma* sözcüğünden türemiştir (Önal, 2015, s. 69). Bu akım dilimizde “yararcılık, faydacılık, çıkarıcılık” anlamlarına gelmektedir. Pragmatizme göre doğrunun ölçütü faydadır, faydalı olan doğru, doğru olanın da faydalı olması gerekir (Topses, 2006, s. 32). Bu akımın önde gelen temsilcileri; J. Bentham C. S. Pierce, W. James, J. Dewey ve J. S. Mill’dir (Tozlu, 2003, s. 48).

Pragmatizm temelde hayatın hemen hemen her alanında pratik faydayı esas almaktadır (Alkan, 1983, ss. 11-12). Problemlerin giderilmesinde en uygun yöntem yararlı olanın tercih edilmesi ve deneysel çalışmalardır (Büyükdüvenci, 1987, s.90). Pragmatizmde gerçek, insan ürünüdür ve onun tecrübelerine dayanmaktadır. Bu anlayışta ölçüt, bilginin değerli olması ve yarar sağlamasıdır (Üredi, 2009, s. 56). Pragmatizme göre, gerçeklik deneyimlerimizle oluşmakta insanın çevresi ile ilişkisi bu gerçekliği ortaya çıkarmada tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir (Yıldırım, 1991, s. 51).

Pragmatizmde bilgi epistemolojik anlamda aposteriorik olarak yani doğuştan veya öncel olarak değil de sonradan elde edilmektedir. Bu doğrultuda bilgi bilimsel yöntem ve deneme-yanılma yoluyla edinilmelidir (Sönmez, 2008, s. 41). Bu anlayışa göre değerler dinamik bir özelliğe sahip olup sürekli değişim halindedir. Pragmatizm özü gereği

hümanistik bir yapıya sahiptir. Bu noktada değerler, bireyin tercihleri sonucu ortaya çıkmakla beraber sübjektiftir (Alkan, 1983, s.13; Sarpkaya, 2007, s. 171).

Pragmatizmde eğitimden beklenen bireylerin yeterliliğinin artırılarak hayatlarını verimli bir şekilde idame ettirebilmesini sağlamaktır. Bu nedenle toplumun ve bireyin eşgüdüm içerisinde iş birliği yapmaları gerekmektedir (Ocak, 2004). Bu anlayışta eğitim durumları, bireyi yaşama hazırlamalıdır (Kazu, 2002, s. 74). Pragmatizme göre eğitim, konu ve içerik olarak düzenlenirken bireyin yaşamda karşılaşılabileceği problemlerin çözümünde kullanacağı bilgi, birikim ve yeteneklerinin arttırılmasını sağlayacak şekilde olmalıdır. Amaç bireyin hayatında işe yarayacak ve onu kolaylaştıracak donanımı bireye kazandırarak yaşama en iyi şekilde hazırlanmasını sağlamaktır. Öte yandan deney ve gözleme fazla önem vermeleri nedeniyle uygulama üzerine yapılan çalışmalar bu anlayışta önemli bir yer tutar. Öğretmen merkezli anlayış yerine öğrenen merkezli bir anlayış benimsenmektedir. Öğretim faaliyetlerinde öğretmen ve öğrenci birlikte öğrenir. Hem öğretmen hem öğrenci yaparak ve yaşayarak öğrenir ve öğrenciler arası farklılıklar dikkate alınır (Bilhan, 1991, s. 135). Pragmatizmde bilimsel araştırma yöntemleri ve deney-gözlem kullanılması esastır. Bu bağlamda bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırarak demokratik anlayışı bireyin içselleştirmesi hedeflenir (Sönmez, 2002, ss. 88-89). Bu anlayışta ölçme ve değerlendirme, bireyin bireysel gelişimine ve toplumsal hayatta kullanabileceği yeterlilikler üzerine yapılmalıdır. Öte yandan öğretim anlayışı öğrenen merkezli olduğu için programlar, esnek bir niteliğe sahiptir. Programın uygulanma safhasında zaman içerisinde öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapılabilmektedir. Bu nedenle değerlendirmelerde yalnızca geleneksel yöntemler değil bireylerin kendi başarılarını da ölçebildiği bireysel değerlendirme yöntemleri de kullanılabilir (Terzi, 2008, s. 65).

Pragmatizm eğitime toplumsal anlayışla yaklaşarak onu bir sosyal süreç olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda okul, çevre ile birey arasında koordinasyonu sağlayarak etkileşimleri artırmayı hedeflemelidir (Değermencioğlu, 2000, s.91). Okul bu doğrultuda bireylere demokratik anlayışı benimsetebilmek ve içselleştirebilmek için katılımı sağlamalıdır. Aynı zamanda derslere etkin katılımın gösterileceği etkinliklere yer verilerek bireyin bu doğrultuda gelişmesi amaçlanmalıdır. Bu bağlamda okul bizzat yaşamın kendisidir (Terzi, 2008, ss. 64-65).

2.2.4. Varoluşçuluk

Bu akımın dilimizdeki karşılığı varoluşçuluktur. Bu akımın temelini insanın özgürleşmesi oluşturmaktadır. Bu felsefi akımda bireyin kendisine ve çevresine yabancılaşması önlenmeye çalışılmaktadır. Varoluşçu felsefi anlayışın en önemli temsilcileri, J. P. Sartre, F. Nietzsche, M. Heidegger ve K. Jaspers gibi düşünürlerdir (Hilay, 1985, ss. 138-140). Bu felsefi anlayışta, bireyin kendini geliştirmesine yönelik bireyde var olan potansiyelinin ortaya çıkarılması amaçlanır. Bu bağlamda bireyin özgürlüğünü kısıtlayan, onu baskılayan veya baskı altına alan nedenler belirlenerek bu nedenlerin ortadan kaldırılması gerekir. Burada amaç bireyin özgürleşmesini sağlamaktır, topluma adapte olmasını sağlamak değildir (Tozlu, 2003, s.57).

Varoluşçuluk felsefi anlayışında birey merkeze alınarak onun geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bireyin varoluşu üzerine incelemeler yapılması istenmektedir. Okul ve öğretmen bireyin kendini keşfetmesine yönelik çalışmalar yapılmasını sağlamalıdır. Bu yaklaşımda birey toplumun ihtiyaçları doğrultusunda eğitilmemelidir (Kuntus, 2001). Her bireyin özel olduğu anlayışından yola çıkarak bireyi eğitim kurumlarının ve öğretmenin değerlendirme yapması uygun olmamakla birlikte bireyi kendi değerlendirmelidir (Sönmez,

2006, ss. 81-83). Bu yaklaşımda bireyin zihinsel ve duyuşsal becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır. Eğitimin hedefleri insani değerler ve ölçütlere göre belirlenmelidir. Ezbere dayalı geleneksel eğitim anlayışından kaçınılarak birey tarafından oluşturulan özgün bir eğitim olmalıdır. Bireye yaratıcı düşünme becerisi kazandırabilmek için bireyin özgürlük alanının daha fazla geliştirilmesi gerekmektedir (Topses, 2006, s. 39). Varoluşçulara göre bilgi, bireyin yaşantısı sonucu meydana getirdiği olgudur (Ercan, 2008, s. 65). Değerler ile insanın varoluşu hakkında sıkı sıkıya bir bağlantı vardır. Değişme özelliğine sahip olan değerler insanın kendini gerçekleştirilmesiyle gelişir ve varlığını sürdürür (Yazıcı, 2001, s. 145).

Varoluşçu yaklaşımda eğitim birey merkezlidir. Eğitim, bireyin özgürlüğünü kazandırmaya yönelik olmalıdır. Eğitimde uzmanlaşma doğru bulunmayıp bu duruma karşı çıkılır (Ercan, 2008, s. 65). Bu yaklaşımda toplumsal gruplardan izole olarak bireye güven duygusu kazandırılması amaçlanır (Özyurt, 1999, s. 179). Varoluşçu yaklaşımda eğitim durumları, konu ve içerik açısından doğal süreçlerle ilgili olmalıdır. İnsani konular ele alınarak özellikle trajedik konular incelenmeye çalışılır. Toplumsal konulardan ziyade kişisel farklılıklar üzerinde durulur (Ergün, 2009, s. 52). Öğretim yöntem ve teknikleri açısından sorun merkezli durumlardan ziyade bireyin kendisini bulmasını sağlayacak bireyselliği artıracak etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiği savunulur (Alkan, 1983, ss. 26-27). Varoluşçu yaklaşım ölçme değerlendirme etkinlikleri bakımından bireyin kendini ne düzeyde gerçekleştirdiğini anlamak ister. Kişinin sezgileriyle hareket ederek iradi seçimlerde bulunup bulunmadığını anlamak ister (Sönmez, 2008, s. 130).

2.3. Eğitim Felsefesi ve Eğitim Felsefesi Akımları

Eğitim felsefesi, genellikle felsefi akımların eğitim sürecine yönelik bakış açısıdır. Benimsenen eğitim felsefesine göre eğitim sürecinin amaçları, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme araçları şekillenir. Bununla birlikte eğitim felsefeleri eğitimcilerin rol ve görevlerinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili de bir çerçeve sunar. Başlıca eğitim felsefesi akımları; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk şeklindedir. Bu eğitim felsefesi akımları aşağıda sırası ile açıklamıştır.

2.3.1. Daimicilik

Daimicilik dilimizde değişmezlik olarak da anılmaktadır. Bu felsefi anlayış, idealizm ve realizm felsefi akımlarından etkilenmiştir. Daimicilik, felsefi anlayış açısından diğer eğitim felsefesi yaklaşımlarına göre en köktenci, gelenekçi ve tutucu yapıya sahip felsefi anlayış olarak bilinmektedir (Wiles ve Bondi, 2002, s. 64). Bu bağlamda toplumsal durumlar ve zamansal olaylar değişse de gerçek değişmezdir. Bu sebeple bu felsefi anlayışta insan doğası üzerine incelemeler yapılması ve değişmeyen konuların incelenmesi gerektiği savunulur (Erden, 1998, s. 128). Bu anlayışla eğitimin temel amacı kültürel değerlerin nesilden nesile aktarılmasıdır (Başaran, 1978, s. 56). Daimicilikte bireylerin bilişsel ve psikolojik özelliklerinin potansiyellerinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu çerçevede bireylere değişmez ve evrensel değerler öğretilmelidir (Arslantaş, 2009, ss. 95-96). Konu ve içerik bakımından ilk olarak bilgilerin bireylere aktarılması gerektiği düşünülür. Bireylerin zihinsel becerilerinin artırılması hedeflenerek bireyler ideal olana yönlendirilir (Üstüner, 2002, s. 114). Program açısından evrensel değerler, nesnel bilgiler ve devamlı tekrar eden konular üzerinde durulmalı ve konular bir bütünlük içerisinde verilmelidir (Üredi, 2009, s. 68). Bu anlayışla öğrencilere mantık, matematik, edebiyat, konularının işlenerek klasik

eserlerin okutulması tavsiye edilir (Ercan, 2008, s. 67). Bu bağlamda öğretim süreçleri açısından ezberleme, akıl yürütme, hatırlama gibi zihni çalıştırıcı yöntemler kullanılmadığı (Türer, 2009, s. 29). Buna yönelik olarak ölçme ve değerlendirmede aklın kullanılmasına yönelik sorular sorulmalı, sorular değişmez evrensel konularla ilgili olmalıdır (Arslantaş, 2009, s. 97). Bu yaklaşımda eğiticiler alanının uzmanı olmalı ve öğrencilerin içerisinde öğrenme isteği oluşturmalıdır (Terzi, 2008, s. 69). Bu anlayışta öğrencinin kendisi ile ilgili kararlar alması doğru değildir. Çünkü öğrencinin yeterli olgunluk seviyesine ulaşmadığı düşünülür. Bu sebeple öğrencilerin ilgisi doğrultusunda kararlar alınması tavsiye edilmez. Öğrenciden beklenen zihinsel becerilerinin geliştirilmesidir (Varış, 1994, ss. 83-84). Bu felsefi anlayışta okul, öğretmen ve konu öncelikli olduğu bilinmektedir. Bu bakımdan disiplinli bir eğitim verilerek öğrencilerden otoriteye uygun hareket etmeleri beklenir. Değişmez evrensel konular işlendiği için geleneksel yöntemlerin kullanılması gerektiği anlayışı güdülür. Bu bağlamda bireylere entelektüel disiplin anlayışı kazandırılarak bireyin kendini kontrol edebilmesi üzerinde durulur (Alkan, 1983, s. 33). Bu felsefi anlayışa göre insan özünün her yerde aynı olduğunu, bundan ötürü eğitimde her yerde aynı şekilde verilmelidir. Bu sebeple eğitimde değişmez ve evrensel değerler öğretilmelidir. Okulda ve sınıfta sert bir disiplin anlayışı olmalıdır. Bireylerin zihinsel becerilerinin artırılması esas olduğu için klasik yöntemler kullanılması gerekmektedir. Eğitim bizzat hayatın kendisidir birey buna göre yetiştirilmelidir. Bireylere temel kabul edilen konuların öğretimi sağlanmalı ve klasik eserler okutulmalıdır (Alkan, 1983, s. 35). Daimicilik felsefi anlayışının eleştirildiği birtakım noktalar da bulunmaktadır. Bu yaklaşımda zihinsel becerisi iyi olan bireylerin eğitimi hedeflenip, zihinsel beceri durumu iyi olmayan bireylerin bu eğitim anlayışından faydalanması engellenebilir. Bu durum toplumdan izole olmuş elit bireylerin ortaya çıkmasına neden olabilir (Varış, 1987, ss. 69-71).

2.3.2. Esasicilik

Esasicilik, dilimizde temelcilik ve özcülük anlamlarına gelmektedir. Realist felsefi akımdan etkilenen esasicilik yaklaşımı, konuların gerçek hayattan alınması gerektiğini savunmaktadır. Eğitim, bireylerin yaşamlarını kolaylaştırıcı ve hayatta kullanabilecekleri becerilerin öğrencilere aktarılması yoluyla kültürlenmelerini amaçlar. Bu bağlamda eğitim, bireylerin kültürel olarak gelişimi ve insanlığın ortak mirası olan bilgilerin aktarımının sağlanmasıdır (Kazu, 2002, s. 77). Esasiciliğe göre insan doğuştan hiçbir bilgiye sahip değildir. İnsanın toplumsal ve kültürel bir varlık olması onun çoğu bilgiye sonradan ulaşmasını sağlamaktadır (Türer, 2009, s. 30). Bu yaklaşımda geçmişten gelen ve doğruluğu kabul edilmiş, denenmiş bilgiler bireylere aktarılmalıdır (Üredi, 2009, s. 64). Eğitim, geçmişten günümüze gelen bilgilerin unutulmasına ve yok olmasına karşı bireyleri yetiştirmektir (Şişman, 2006, s. 33). Derslerin toplumda egemen değerlerle donanmış olması hedeflenir. Net olmayan, bulanık olan, anlaşılmayan ve üzerinde uzlaşım sağlanamayan konuların sistemde yer almaması amaçlanır (Fidan ve Erden, 1994, ss. 123-124). Bu yaklaşımda okuma ve yazma becerileri kazanan, aritmetik ve davranış bilimlerini özümseyen bireylerin iyi bir şekilde yetiştiği kabul edilir (Sarpkaya, 2007, s. 174). Esasiciler, içeriğin merkezde olması gerektiği anlayışını savunmaktadırlar. İçerik gerçekle uyumlu hale gelirse bu sayede eğitimin işlevi artabilir (Alkan, 1983, ss. 35-36).

Esasicilikte, eğitimin amacına ulaşabilmesi için beşeri bilimler, doğa bilimleri ve genel kültür derslerinin olması gerektiği savunulur. Bu felsefi anlayışa göre birey deneyimleyerek ve aklını kullanarak öğrenimini artırabilir. Tümevarım yöntemi kullanılması yoluyla tek tek olgulardan hareketle genel geçer bilgiye ulaşılabilceği savunulur (Helvacı, 2007, s. 100). Öğretim süreçlerinde davranışçı yaklaşım esas alınmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere gerekli ve eğitimleri için yeterli uyarıcıları vererek

onlardan bu duruma tepki vermeleri istenmektedir (Oliva, 1988, s. 199). Ölçme değerlendirme aşamasında öğretmen merkezde olup işlenen konunun içeriğine yönelik yanıtlar verilmesi istenir. İş ve teknik derslerinde öğrenciden beklenen ve istenen kazanımlarda öğrencinin araç-gereç kullanımına bağlı olarak davranışı uygulaması istenir (Sönmez, 2008, s. 92). Esasicilikte öğretmen merkezli çalışılması esastır. Bu anlayışta öğretmenin temel misyonu, kültürel değerleri yeni kuşaklara en iyi şekilde aktarmasıdır. Öğretmen, doğru kabul edilen bilgileri uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrencilere vermelidir (Arslantaş, 2009, s. 98). Esasicilikte bir nevi geleneksellik söz konusudur. Bu sayede kültürel aktarım yoluyla gelenekler korunur ve bireyler de sosyalleşmeyi sağlarlar. Geleneksel anlayışın olduğu bir yaklaşımda disiplinli bir yaklaşıma da yer verilmesi gerekir. Bu yaklaşımda zaman zaman cezaya yer verilmesi disiplin yaklaşımının kullanıldığını göstermektedir (Terzi, 2008, s.70).

Esasicilikte genel itibariyle öğrenme disiplinli çalışma ile kazanılabilir. Öğretmenin yetişkin ile çocuk arasında koordinasyonu sağlamak gibi bir görevi bulunmaktadır. Öğrenme önceden belirlenen içeriklerin kazandırılmasıyla olmaktadır. Okul bireyin bilişsel becerilerini artırmalı bu hedefe de geleneksel yöntemleri kullanarak ulaşmalıdır. Bu anlayış sert, disiplinli, kuralcı ve gelenekselci bir yapıya sahiptir. Bu yaklaşımda öğretmen ve konu odakta olması öğrencinin geri planda kalmasına neden olmaktadır. Öğrenciye bireysel problem çözümü yaptırılmaması, ezber, tekrar, hatırlama üzerinde durulması bunun apaçık göstergesidir (Topses, 2006, ss. 36-37). Ölçme ve değerlendirme aşamasında, öğrenci öğretmenin öğrettiği ve gösterdiği eylemlerden sorumludur. Sınıfta öğrenciler üzerinde sıkı bir denetim söz konusudur (Sönmez, 2006, s. 74).

2.3.3. İlerlemecilik

Dilimizde gelişmecilik olarak geçen ilerlemecilik genel itibariyle pragmatizm felsefe akımına dayanmaktadır. İlerlemeciliğin özü değişmedir. İlerlemecilik klasik eğitim anlayışlarına karşı çıkarak bu düzenin şekline, disiplin anlayışına, katılığına ve dayatmacılığına yönelik eleştirilerde bulunmaktadır. En önemli temsilcilerinin başında J. Dewey ve W. James gelmektedir (Türkoğlu, 1996, s. 189). İlerlemeciler genel itibariyle gelişim ve değişim üzerinde durmaktadır. Bu değişim ile toplumda yeni bir anlayış oluşturma, demokratik olgunluk geliştirme ve sınama-yanılma yoluyla bireye farklı yaşantılar kazandırma yoluyla olmaktadır. Tüm bu süreçler dahilinde bireyin kendisinde var olan potansiyeli keşfederek kendini gerçekleştirmesi amaçlanmaktadır (Sönmez, 2006, s. 74). Bu yaklaşım geleneksel ve klasik tüm eğitim anlayışlarına karşı bir niteliğe sahiptir (Sarpkaya, 2007, s. 175). Bu açıdan eğitim gelenekselcilikten değişimciliğe doğru evrilmelidir.

Genel itibariyle ilerlemecilik bireyin içinde bulunduğu eğitim sürecini yaşamın kendisi olarak görmektedir. Öğrenme süreçlerinde bireyin ilgi, istek ve yeteneklerinin dikkate alınması gerektiğini savunan bir anlayışa sahiptir. Öğrenme durumlarında bireye problem çözme yeterliliklerinin kazandırılması hedeflenmelidir. Öğrenci bu eğitim süreçlerinde odak noktasıdır. Demokratik anlayış doğrultusunda oluşturulan ortamlar bireylerin gelişimi açısından en uygun alanlardır. Öğrenci eğitime aktif katılmalı ve zaman zaman öz eleştiri yapabilmeli ve kendisine karşı yapılan eleştirilere anlayışla yaklaşmalıdır. Öğretmen öğrenciye baskıda bulunmadan ona danışmanlık yapmalıdır. Eğitim ortamları da bu anlayışlar doğrultusunda hazırlanmalıdır ve bu ortamlarda iş birliğine dayalı eğitim anlayışı kazandırılmalıdır (Arslan, 2002, ss. 260-262; Sarpkaya, 2004, s. 165; Sözer 2004, s. 89). İlerlemecilikte birtakım bilgileri kültürel miras şeklinde nesilden nesile aktarmadan

ziyade bireyin bütüncül bir şekilde gelişimi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre eğitim hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç ne düşünülmesinden ziyade nasıl düşünülmesi gerektiği üzerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda öğretim programlarından bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesi ve bu sayede öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla potansiyellerinin farkına vararak gizil güçlerini açığa çıkarmaları beklenmektedir (Erden, 1998, s. 131). Bu yaklaşım konu ve içerik bakımından öğrenci ve toplumsal fayda merkezli bir yapıya sahiptir. Öğrencilere verilen bilgilerin mutlak bir doğruluğunun bulunmadığı süreç içerisinde bu bilgilerin değişmesinin söz konusu olabileceği vurgulanır (Helvacı, 2007, s. 101; Özyurt, 2000, ss. 180-181). Okullar bireylere yalnızca mesleki, teknik ve uzmanlık alanlarıyla ilgili bilgiler vermemelidir ve içinde yaşadığı coğrafyanın sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerine yönelik de bilgi verilmelidir (Türer, 2009, s. 36). Bu sebepten içeriğin genel ve özel bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Yine içerik gerçek yaşam durumlarına uygun olmalıdır. Bu sayede bireyler yaşantılar yoluyla elde ettikleri birikimleri gerçek hayat durumlarında kullanırlar. Öğretimde problem çözmeye öncelik verilerek öğrenme durumları öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre düzenlenmelidir. Öğretmen de bu süreçte öğrencilere rehberlik etmelidir. Okul öğrencilere iş birliği anlayışı kazandırmalıdır (Türkoğlu, 1996, ss.190-191; Üredi, 2009, ss. 66-67). Bu yaklaşıma göre ölçme değerlendirmede yaşamla ilgili olan problem çözme becerileri merkeze alınarak değerlendirme yapılmalıdır. Hazırlanan sorular kesinlikle ezbere dayalı olmamalıdır (Sönmez, 2008, ss. 102-103). Bu süreçte öğretmenin görevi öğretimden ziyade öğrencilere rehberlik etmektir. Sınıf ikliminde öğretmen iş birliğine ve demokratik anlayışa uygun bir şekilde sınıf ortamı oluşturmalıdır. Öğretmenin toplumsal yaşamda karşılaşılan problemleri sınıf ortamına getirerek bilimsel yöntem basamakları kullanarak öğrencilere problem çözme becerilerini kazandırması

beklenmektedir (Arslantaş, 2009, s.100). İlerlemecilikte öğrenci kendi deneyimleri ile kendini gerçekleştirebilir. Öğrencilerden kendi ihtiyaçlarını belirleyerek ne öğreneceklerine yine kendilerinin karar vermeleri beklenir (Şişman, 2006, ss. 33-34). Bu yaklaşımda öğrencilere okul ile ilgili öğretmen seçimi, yönetime katılım gibi etkinlikler yapılarak demokratik anlayış vurgulanmaya çalışılır. Kesinlikle okullarda ceza gibi yaptırımlara izin verilmemelidir (Terzi, 2008, s. 71). J. Dewey okulun fonksiyonlarını üç grupta belirlemiştir. Sadeleştirme ile öğretim programlarının öğrencilerin gelişimine uygun bir şekilde olması gerektiği savunulur. Daraltma ile programları, ezberden tekrardan ve karışıklıklardan kurtarmak hedeflenir. Dengelemekte ise farklı toplumsal yapılar arasında kültürel miras yoluyla birlik ve bütünlük sağlanmaya çalışılmaktadır (Akt., Topses, 2004, ss. 112-113).

İlerlemecilik anlayışına birtakım eleştiriler de yöneltilmiştir. Eğitimin yaşamın kendisi olması anlayışı hayal olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda okulda öğrencilere yapay ortamlar hazırlanmalıdır. Yaşamı doğrudan okullarda uygulamak imkânsız gibi görünmektedir. Öğrencilerin ilgi istek ve yeteneklerine göre eğitimin uygulanmasının da zor olduğuna vurgu yapılır. Henüz kendi kararlarını alabilecek nitelikte olmayan öğrencilerin tercihlerde bulunması uzun vadede ciddi olumsuzluklar yaratabilir (Alkan, 1983, s. 31, Sarpkaya, 2007, s. 176)

2.3.4. Yeniden Kurmacılık

Eğitim literatüründe yeniden kurmacılık olarak da geçen felsefi anlayış, pragmatik felsefeye ve değişmeye dayanmaktadır. Bu kapsamda ilerlemeci anlayışın devamı olarak da görülebilir (Sözer, 2004, s.89). Bu yaklaşım, J. Dewey, I. Bergson ve T. Brameld gibi düşünürler tarafından savunulmaktadır (Türkoğlu, 1996, s. 192). Bu yaklaşımın öteki felsefi anlayışlardan asıl farkı gelişmeden ziyade değişmeyi

amaçlamasıdır. (Varış, 1987, s. 73). Yeniden kurmacılık, toplumların içine düştüğü buhrandan toplumsal değerlerin yeniden yorumlanması gerekir. Aktarılması istenilen değerlerin oluşturulması ön plandadır (Büyükdüvenci, 1987, s. 101).

Eğitime devamlı bir şekilde aktarmacılık misyonu yüklenildiğinden bireyin ve toplumun yaratıcılık özelliklerinden faydalanılamamaktadır. Bunun tam tersine eğitimin asıl işlevi bireysel ve toplumsal kazanım merkezli olmalıdır. Toplum sürekli bir oluş halindedir. Toplumda devamlı bir şekilde sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan bir değişim yaşanmaktadır. Mutlak gerçeklik temelde doğru bir yaklaşım değildir. Bu anlayışla toplum sosyolojik ve kültürel açıdan yapılandırılmalıdır (Alkan, 1983, s. 39; Tozlu, 2003, s. 52). Bu felsefi anlayışa göre okulun amaçları ve eğitim-öğretim programı devamlı bir değişim içerisinde olduğu için toplumda yeniden inşa edilmelidir. Burada amaç, toplumu yeniden inşa ederek demokratik anlayışı ve yaşamı gerçekleştirme, iş birliği yoluyla toplumda barışı ve mutluluğu sağlamaktır (Türkoğlu, 1996, s.192). Birey öncelikle kendini toplumsal açıdan tanımalıdır. Konu ve içerik değişime ve esnekliğe açıktır. Konular ve içerik burada araç olarak kullanılmaktadır. Kültür ve medeniyetin eleştirel bir yaklaşımla ele alınması gerektiği savunulur (Erden, 1998, s. 133).

Yeniden kurmacılıkta toplumun sosyolojik ve kültürel açıdan yapılandırılması hedeflenir. Bu yaklaşım eğitim anlayışı statik değil dinamiktir. Uygulama merkezli eğitim anlayışı ön plandadır. Bu nedenle deney, gözlem, gezi, araştırma ve incelemelere dayalı etkinliklerin eğitimlerde yer almasına dikkat edilir. Bu sayede öğrencilerde eleştirel ve bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Eğitimlerde değişim temele alındığı için sürekli aynı yöntem ve tekniklerin kullanılması uygun değildir. Bu nedenle yeni yöntem ve teknikler geliştirilerek eğitimde bunlar kullanılmalıdır (Türer, 2009, s. 39). Ölçme değerlendirme aşamasında öğrencilerin bilimsel ve eleştirel düşünce becerilerini

ölçecek nitelikte sorular sorulmalıdır (Sönmez, 2008, s. 106). Bu felsefi anlayışta öğretmen demokratik anlayışın eğitim ortamlarına yansıtılması için kendi düşüncelerini öğrencilere dikte ettirmemelidir. Bu nedenle eğitim ortamlarda eleştirel düşüncenin geliştirilmesi için çaba harcamalıdır. Öğretmen eğitim uygulamalarında her türlü materyalden faydalanmalıdır. Bu uygulamalar esnasında cezalandırmalara yer vermemelidir (Arslantaş, 2009, s.101). Öğretmen, öğrencileri değişime hazırlamalıdır (Helvacı, 2007, s. 102). Bu felsefi anlayışta eğitim bireyden çok toplum merkezlidir. Öğrenci toplumsal reformların öncüsü olabilecek şekilde yetiştirilmelidir. Okul toplumsal problemlere yönelik çözümlerin üretildiği alanlardır. Okul demokratik düzenin gerçekleştirilmesinden birinci dereceden sorumludur (Türer, 2009, s.39). Bu yaklaşıma göre eğitim genel olarak yeni bir toplumsal düzenin oluşturulmasını amaçlamalıdır. Eğitimde demokratik anlayışın egemen olması sağlanmalıdır. Bireyi oluşturanın toplum olduğu dikkate alınırsa değişimlere uygun olarak yeni değerlerin oluşturulması zaruridir. Eğitim, toplumdan hareketle toplumu yeniden inşa etmeyi sağlayacak gelişmelerde bulunmalıdır. Toplumun yeniden inşa aşamasında bireylerin demokratik anlayışla sorunları çözebilecekleri düşüncesini benimsemeleri gerektiğine inanmaları sağlanmalıdır. Ölçme ve değerlendirme aşamasında toplumsal ve tabi sorunları çözebilmeye odaklanmalı ve sınavlar da bu örtük becerileri ortaya çıkarabilmek için kullanılmalıdır.

Yeniden kurmacılık felsefesine yapılan birtakım eleştiriler de söz konusudur. Eğitim toplumu yeniden inşa sürecinde tek başına yeterli değildir. Toplumun yeniden inşa sürecinde bütüncül bir gelişim hedeflenmelidir. Demokratik yöntemlerin uygulama alanı zaman zaman daralmaktadır. Bu nedenle bazı ideal durumların gerçekleştirilmesi zorlaşabilir. Bu felsefi anlayışın karşısında diğer felsefi ekoller tutucu kalmaktadır. Yeniden kurmacılık yalnızca bir eğitim felsefesi yaklaşımı olarak algılanmamakta aynı zamanda

toplumu yeniden inşa etmeye çalışan devrimci bir role sahip gibi algılanmaktadır. Bu yaklaşımın toplumları dönüştürme aşamasında uygulamaya konulmasının ciddi anlamda güçlükleri söz konusu olabilir. Ayrıca toplumda egemen güçlerin ve siyasi otoritelerin eğitimin dönüştürücü rolüne karşı bakış açılarının ne olacağı belli değildir. (Arslan, 2002, ss. 264-265; Büyükdüvenci, 1987, s. 101; Değermencioğlu, 2000, s. 95; Sönmez, 2006, s. 78).

2.3.5. Varoluşçuluk

Varoluşçuların eğitim üzerinde uzlaşısı sağladığı bir eğitim felsefesi anlayışı bulunmamakla beraber bireysel temelli düşünüldüğünde her düşünürün önemli katkıları bulunmaktadır (Sönmez, 2008). Varoluşçu felsefi yaklaşım açısından eğitim; bireysellik, özgürlükçülük ve en nihayetinde de kendini gerçekleştirme anlayışlarına dayanmaktadır. Bu nedenle klasik eğitim anlayışlarında yer alan istendik davranış kazandırma sürecinde toplumu temel alan değil, bireyi merkeze alan bir anlayış söz konusudur. Varoluşçu anlayışa göre eğitim sistemlerinin en önemli amaçları insanın kendini tanıması, kendinde var olan potansiyeli ortaya çıkarması, bireyin özgür seçimlerde bulunması, bireyi kendi özüne döndürmesi ve bireyin varoluşundan doğan bütün sorumlulukların bilincinde olmasını sağlamaktır (Akpınar, 2020). Eğitim kesinlikle baskı ve dayatma unsuru olarak işe koşulmamalıdır. Uzmanlaşmanın içsel gelişmeyi engellediği düşüncesi nedeniyle uzmanlaşmanın bireyin doğasına aykırı olduğu anlayışı söz konusudur (Ercan, 2008, s. 65). Varoluşçu felsefenin grup dinamizmi ve sosyal organizasyon gibi sosyal yapılara karşı olması nedeniyle varoluşçu felsefe bireysel güven duygusunun arttırılması gerektiğini savunur (Özyurt, 1999, s. 179). Bu yaklaşımda öğretim programları konu, içerik ve öğretimsel süreçler açısından doğal bir şekilde varlığını sürdürmelidir. Öğrenen, öğretici ve konu bileşenlerinin olduğu ve eğitime ihtiyacın duyulduğu yerde eğitim imkânı var

demektir. Bu şekilde eğitim süreci doğal akışı içerisinde varlığını koruyarak sınırsız program uygulayabilme imkânını ortaya çıkarır. Varoluşçu anlayışta öğrenme-öğretme süreçlerinde toplumsallık yerine bireyselliği ön plana almak gerekirken, grupla bireysel farklılıkları ortaya çıkaran çalışmalara odaklanmak esastır (Ergün, 2006, s. 52). Öğretim yöntem ve teknikleri açısından problem odaklı çalışmalar yerine sanatsal ve düşünsel olarak bireyselliği geliştirici yöntem ve tekniklere yer verilmesi hedeflenir (Alkan, 1983, ss. 26-27). Ölçme değerlendirme faaliyetlerinde bireyin kendini gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin anlaşılmasına çalışılması önemlidir. Bireyin özgür seçimlerde bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmalıdır. Bireyde sorumluluk ve yaratıcılık becerilerinin belirlenmesine yönelik ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapılmalıdır (Sönmez, 2008, s.130). Varoluşçu yaklaşım anlayışı doğrultusunda oluşturulan herhangi bir okul modeli bulunmamaktadır. Aynı zamanda bu felsefi anlayışı uygulayabilecek öğretmen kadrosunun da alanında yetkin ve güçlü olması gerekmektedir. Bu nedenle varoluşçu felsefi yaklaşıma uygun eğitim anlayışının sistemleştirilmesi ve uygulanabilmesi mümkün görülmemektedir (Akpınar, 2020). Varoluşçuluk felsefesinin eğitime yansısı özetle bireyin ve toplumun özgürleşmesi olarak anlaşılabilir. Öte yandan toplumsallık yerine bireyin kendini gerçekleştirme amaçlanır.

2.4. Liderlik

Liderlik kavramı, içinde bulunduğu koşullara göre değişik ve farklı nitelikler göstermektedir. Bu nedenle de liderlik birden fazla tanıma sahiptir (Cemaloğlu, 2007). Liderlik; insanlara kılavuzluk etmek, insanları yolculuğa çıkarmak anlamına gelen “leadare” kökünden gelen bir kavramdır. Liderlik kavramının, geçmişi çok eski çağlara kadar dayanmaktadır. Liderlik; içinde bulunulan grubu hedefleri gerçekleştirme uğrunda etkileme, onlara kılavuzluk etme, güç uygulama becerisidir (Paksoy, 2002; Robbins, 1994).

Liderlik, ortaya konmuş amaçların gerçekleşmesi için örgüt üyelerini faaliyete geçirme işidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). Başaran'a (1998) göre liderlik; etkilemeye çalışılan örgütte bulunan güçleri ortaya çıkarabilmek için gerekli ortamı sağlamak, sorunları halletmek, örgüttekilerin ilerlemelerine imkân vermek ve onlar için birer yol gösterici olmaktır. Bodla ve Nawaz'a (2010) göre ise liderlik; örgütün hedeflerini geçerli kılmak için örgütte bulunan kişilerde iz bırakmaya, onları yönlendirmeye ilişkin bir süreçtir. Liderlik, grupta bulunan kişileri motive ederek kendi performanslarından daha fazlasını yapmaya yöneltmek olarak tanımlanabilir (Bozkurt ve Göral, 2013).

Lider; kendi alanına hâkim, grup üyelerini amaçları doğrultusunda harekete geçirebilen, yapılan çalışmaları yönetip kontrol altına alabilen yönetme anlamında yetenekli kişidir (Gürüz ve Gürel, 2006). İnsanın olduğu yerde lider de vardır. İnsanlığın ortaya çıkışından itibaren liderlik de var olmuştur (Ceylan, 1997). Sosyal bilimlerin çoğu liderlik kavramıyla yakın ilişki halindedir. Sosyal bilimciler tarafından liderlik için oluşturulmuş ortak bir algıdan bahsedilemez. Sosyal bilimcilere göre bir nesneye başka bir bakış açısıyla yaklaşıldığında nesnenin başka özellikleri ortaya çıkar. Liderlik için de bu böyledir. Her bakış açısı ayrı bir tanıımı beraberinde getirir. Başka ülkelerde değişik liderlik tanımlarına rastlamak mümkündür. Bazı kültürlerde örgüttekiler liderlerden korkar ve lider onlar için korku ifade eder, bazı kültürlerde ise lider; örgüttekilere cesaret veren, onları motive eden, ümit veren kişidir (Şişman, 2014). Diğer yandan bazı örgütlerde yetkileri oldukları halde sahip oldukları yetkileri kullanamayan liderler varken, kişiler üzerinde kullanabilecekleri hiç yetkileri olmadıkları halde örgüt üyelerini etkileyebilen kişiler mevcuttur. Bu durumda liderliğin sadece konumla, yetkiyle veya kişisel özelliklere göre değil durumun özelliklerine göre de değişebileceğini görmekteyiz (Aydın, 2007). Bu durum da liderlik kavramının karmaşık ve açıklanmasının zor olduğunu göstermektedir. Bireysel özelliklerden ziyade

liderin davranışları önemlidir. Bu sebeple odaklanacağımız yer liderin davranışları olmalıdır. İnsanın yönlendirilmeye ihtiyaç duymasıyla liderlik kavramı anlam kazanmıştır.

Liderliğin temelinde insanları etkileme vardır. Örnek verecek olursak bir öğretmenin başarılı olmayacağına inandığı belli çevreden gelen öğrencilerin okul yöneticileri tarafından aynı öğrencilerin başarılı olmalarına inanıp onları etkilemeye çalışması okul yöneticisi için liderlik göstergesidir (Aydın, 2010). Liderlik, öncelikle etkileme ve birlikte hareket etmeyi gerektirir. Etkili bir yönetsel liderlik için örgüt üyelerinin davranışlarını anlayıp onları tanımak ve belirlenen amaçlar doğrultusunda grup üyelerini ikna edip etkilemek gerekir. Lider amaçlara uygun davranmalıdır. Amaçları grup üyelerine kabul ettireceği şekilde yönetmelidir. Bu da okullarda demokratik lider olmak için gereklidir (Küçükali, 2010).

Buna göre liderlik örgütün amaçlarını kararlaştırma, bu amaçlara ulaşabilmek için bireyi etkileme ve yönlendirmedir. Liderlik, liderin davranışlarına ilişkin bir süreçtir. Lider ise, kararlaştırılan amaçları eyleme dökmeye çalışan ve örgüt üyelerini etkileyerek peşinden getiren kişidir (Bakan, 2009).

2.4.1. Liderlik Türleri

Liderlik kavramını her bireyin kendine göre yorumlamaya çalışması bir den fazla liderlik türünün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu nedenle de liderlik tanımları üzerinden liderlik kuramları ortaya çıkmıştır. Farklı durumlara ve kişilere hitap edebilme bakımından liderlik türleri önemli bir eksikliği doldurmaktadır. Bu bağlamda liderlik türleri; etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, demokratik liderlik, otokratik liderlik, vizyoner liderlik, karizmatik liderlik ve öğretimsel liderliktir. Aşağıda bu liderlik türleri sırası ile ele alınmıştır.

2.4.1.1. Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderlik yaklaşımının ortaya çıkış serüveni 1970’li yılların sonlarında Burns tarafından olmuştur. Etkileşimci liderliği ilk ortaya koyan Bass (1985) olmasına karşın bu liderlik türü başka araştırmacılar tarafından da geliştirilmiştir. Bu liderlik türünde izleyenler ile lider iş merkezli bir ilişki yürütür. Ayrıca bu liderlik türü alanyazında işlemsel liderlik, görevsel liderlik, yönetsel liderlik gibi isimlerle de anılmaktadır. (Akt., Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Etkileşimci liderlik örgüt üyelerine iş, güvence, ayrıcalık gibi fırsatlar sunarak örgüt üyelerinin ortak amaç doğrultusunda katkılarını bekler (Burns, 1978). Etkileşimci liderlikte örgüt üyeleri ile lider arasında karşılıklı bir etkileşim, çıkar ve bir ilişki sürdüğü müddetçe etkileşimci liderlik verimli olur (Aydın, 2013). Lider ile örgüt üyelerinin birbiriyle iletişim halinde olmaması etkileşimci liderlik için herhangi bir faydanın olmaması demektir.

Etkileşimci liderler, grup üyelerine etkinlikleri yaptırırken daha verimli ve etkili olarak grup faaliyetlerini iyileştirme çabası içindedir. Bu liderlikte çalışanlara ödül ve statü vererek etkililiği artırmak vardır. Grup üyelerinin yaratıcılığı veya yenilikçiliğiyle etkileşimci lider pek ilgilenmez (Eren, 2003). Etkileşimci liderlikte çalışıp başarıya ulaşanlar övgü, statü, itibar, yüksek ödeme gibi ödüller alırken başarısız, iş gücü düşük olup, etkin olmayanlar ise cezalandırılır (Sunay, 2009).

Öğretimsel liderlikle etkileşimci liderliğin bazı yönlerden benzerlikleri bulunmaktadır. Okulda etkileşimci lider; öğrencilerin ilerlemelerini takip ederek, öğrencileri öğrenmeye teşvik ederek, öğretmenlerin evrak işlerini kolaylaştırarak vb. işler yaparak eğitim öğretim faaliyetlerine katkı sağlar. Eğitim programında koordinasyon sağlanırsa eğitim süreci daha verimli hale gelir, bu sayede oluşan sorunlar daha kısa sürede

çözüm bulur. Böylece okuldaki diğer paydaşların güveni sağlanmış olur. Okuldaki güven ortamı sayesinde öğretmenin mesleki olarak gelişmesi ve yetişmesi etkileşimci lider tarafından daha kolay sağlanacaktır (Şişman, 2014). Öğretimsel liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin etkileşimci bir lider olması tüm okulun yararı olarak değerlendirilmektedir.

2.4.1.2. Dönüşümcü Liderlik

Toplum giderek değişmektedir. Değişen topluma ayak uydurmak için sosyal örgütler de değişim ve dönüşüm yaşamalıdır. Aksi takdirde bu örgütler yaşama tutunamazlar. Değişme ve dönüşmeyi örgütlerin başarabilmesinin ve bu ortama uyum sağlayabilmesinin dönüşümcü liderler tarafından olanaklı olacağı düşünülmektedir (Çelik, 2012, s.141).

Dönüşümcü liderler örgütte hızlı ve etkili değişimin mimarlarıdır. Grup üyelerinin uyumunu, koordinasyonunu sağlarken öğrenme ile ilgili zorlukları yok eden, yenilikleri benimseyen, değişimden yana olan, değişime yön verip öncülük eden, grup üyelerini davranışlarıyla etkileyen, onlara fikirlerini aşıl原因, grup üyelerinin gelişmesi için destek veren motivasyonu yüksek kişilerdir (Çelik, 2012).

Günsel, Çekmecelioğlu ve Yıldırım'a (2017) göre ise, dönüşümcü liderler daima yenilikten yanadır ve değişimci niteliklere sahiptirler. Dönüşümcü liderlik; örgüte katkı sağlayacak kişilerin bağımsız, özgür düşünebilen, eleştiri yapabilen, sürpriz değişimlere karşı hazırlıklı olan kişiler olabilmesi için çalışmalar yapan liderlik türüdür (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Dönüşümcü liderlikte, değişim aktif olarak hayata geçer. Değişime yol göstermek için ileriye görebilmek ve yetenekli olmak gerekir (Keçecioğlu, 1998). Dönüşümcü lider, örgüttekilere ileriye görme yeteneği kazandırır ve ufuklarının

gelişmesi için onlara ek olanaklar görevler verir ve örgütte değişimleri gerçekleştirir. Örgüttekilere hedefleri gerçekleştirme düzeylerinden ve gerçekleştirmeyi hedeflediklerinden çok daha fazlasını yapabileceklerine inandıran lider dönüşümcü liderdir (Eren, 2003). Problemlere farklı şekillerde yaklaşmayı bilen, örgüt üyelerinin algı ve zekasını kullanmasını sağlayan liderlik türü dönüşümcü liderlik olarak tanımlanmaktadır. Bundan dolayıdır ki dönüşümcü liderlik okulların ihtiyacı olan liderliktir (Buluç, 2009).

Dönüşümcü liderlik, diğer liderlik türlerinden etrafında olan farklılıklara hemen cevap verip örgütteki yenileşmeyi sağlamasıyla ayrılır. Örgüttekilerin yeni amaçlara odaklanmaları için ikna edilmesi gerekir. Lider örgüttekilerde istek uyandırıp onları yönlendirecek bilgi ve beceriyi taşımalıdır (Celep, 2014, s. 19).

Liderlerin kararlaştırdığı ve izleyenlerin uymasını ümit ettiği değerler içselleştirilmeden dışarıdan zorla kabul ettirilmeye çalışılan değerler olabilmektedir. Durum böyle olduğunda örgütten değişmesini beklemek saçma olacaktır. Bu sebepten ötürüdür ki örgütün dönüşümünü gerçekleştirecek değerlerin, izleyenlerin ve iş görenlerin birlikte kararlaştırdıkları hem fikir oldukları birlikte istedikleri ortak amacı yansıtan değerler olması önemlidir (Gedikoğlu, 2015, s. 52).

2.4.1.3. Demokratik Liderlik

Demokratik liderlik grup üyelerinin alınan kararlara katıldığı, yaşanan sorunların beraber çözüldüğü liderlik biçimidir. Bu liderlikte grup üyeleri alınan kararları onayladığı için herkes işin sorumluluğunu alacak ve üretkenlik artacaktır (Yetim, 2000). Örgütün karar ve çalışmalarını izleyenlerin tartışma ortamına getiren, grup üyelerinin seçimini yine grup üyelerinin yaptığı liderliktir. Önceki araştırmalara bakıldığında demokratik liderlik diğer liderliklere nazaran daha çok saygı ve sevgi görmektedir. Bu

liderlik türünde daha çok arkadaşça yaklaşım söz konusudur bu da demokratik liderin olduğu toplumlarda üretkenliğin diğer liderlik türlerine göre az olmasına neden olmaktadır. Demokratik lider amacı merkeze alarak sonuca odaklanır (Arkonaç, 1997).

Demokratik liderlikte grup üyeleri lider ve izleyenlerin bireyselliğinden çok sosyal bir grup olarak faaliyete geçerler (Newstorm ve Davis, 1993, s. 227). Lider, grup üyelerinin uyumuna oldukça dikkat eder, onların mutlu olması için çabalar, onları destekler. Grupta kararları tek başına lider almaz üyeler de kararları almada yetkilidir. Böylece grup üyelerinin üzerinde liderin baskısından söz edilemez, üyeler lidere destek olurlar (Güney, 1997, s. 213).

Eğitim yönetiminde alınan eğitimlerle demokratik lider yetiştirilebilir. Grup üyelerinin yönetime katılması, liderin etkililiğini artırırken yöneticiler de insan ilişkileri konusunda eğitilmiş olmalıdır (Çelik, 1994, ss. 28-32). Grup üyelerine demokratik ortam oluşmak için liderin stratejik yönetime sahip olması gerekir. Yöneticiler; yönetimin karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdüm, değerlendirme süreçlerini ne kadar iyi işletirlerse verimlilik de o kadar iyi olacaktır. Demokratik liderin bütün bunları yaparken iletişimi de iyi olmalıdır. Grup üyelerinin yaşananlardan haberi olmalıdır. Yönetimle ilgili bilgi sahibi olan üyelerin kararlarda ve planlama sürecinde işin içinde olmaları demokratik bir ortam yaratacak ve verimlilik artmış olacaktır (Çelik, 1994, ss. 28-32).

2.4.1.4. Otokratik Liderlik

Karar alma yetkisinin tek elinde bulunduğu eski liderlik türüdür. Bürokratik toplumlarda bulunan otokratik liderlik tek başına karar alma yetkisi bulunduğundan kararlar daha hızlı alınır. Kimseye bağlı değildir. Liderin kimseye söz hakkı vermemesi üyelerde isteksizlik oluşturup yaratıcılığı engelleyebilir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Grubun

yönetiminden, alınan kararlardan ve kararların uygulanmasından otokratik lider sorumludur. (Önen ve Kanayran, 2015). Grup üyelerine sorumluluk ve söz hakkı vermeyen bütün yönetimin kendisinde olduğu bir liderlik türü olan otokratik liderliğin çok verimli olduğu ve eksiksiz işlediği de düşünülmemektedir (Arklan, 2010). O yüzden otokratik liderliğin çok verimli olmayacağı düşünülmektedir.

Tüm yetkiyi tek elde tutan geleneksel liderlik türlerindendir. Bulunduğu konumdaki otoriteden dolayı üyeleri yönlendiren ve kararların tek elden alındığı liderlik türüdür. Üyelerinin görev ve sorumluluklarını belirleyerek grubun amaçlarını en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir (Tağraf ve Çalman, 2009, ss. 137-138). Bu liderlik türünde yapılacak işlerin planlanması, düzenlenmesi, koordinasyonu, hayata geçirilmesi, denetlenmesi tek elden yapılır bunu da lider kendisi yapar. Sorumluluk ve güç kendisindedir, grup üyelerini yönetimin içine katmadığından onların gücünü ve etkisini en aza indirir. Grup üyeleri liderle direkt olarak iletişim kuramaz, çekinirler. Gruptan lider tarafından seçilen kişi aracılığıyla iletişim sağlanır. Diğer üyelerle arasındaki samimiyetten kaçınır, diğer üyelerle arasında hep bir mesafe vardır. Kurduğu ilişkinin odağında kendisi vardır. Liderin grupta olmaması grubu sarsıntıya uğratabilir. Tek otorite liderdir ve onun sözlerine kayıtsız uyulmasını ister, üyelerin fikirleri onun için önemsizdir. Kendi belirlediği kurallara sorgusuz sualsiz uyulmasını ister; bunu uygulamak için de cezalandırma, korkutma, tehdit gibi uygulamalardan kaçınmaz. Grup üyelerinin yetenek ve becerilerini sergileyecek ortam oluşturulmaz. Ödüllendirme cezalandırma liderin keyfine göredir. Grup üyelerinin bağlılığı ve itaati otokratik lider için önemlidir (Karaküçük, 2005).

2.4.1.5. Vizyoner Liderlik

Latineden gelen “videre” kelimesi “vizyon”; görme, görüş kabiliyeti, yaşanacakları öncesinde tahmin etme ve hayal gücü manalarını taşımaktadır. İlerde olmasını istediğimiz şeylerin şimdiden planlayarak örgütün rotasını belirlemektir. Örgütün şimdiye ve geçmişe dayanarak geleceğe dair hedef belirlemesini sağlamak ve bu hedeflere göre hareket etmek vizyonu geliştirir (Gedikoğlu, 2015, s. 54). Vizyoner lider üyelerini kendi vizyonları ile ileriye taşıırken geçmiş ve şimdiyle değil gelecekle ilgilenir (Çelik, 2012, s. 181). Vizyoner liderler üyelerinin fikir ve davranışlarına önem verir, vizyonu belirlerken üyelerin düşüncelerinden faydalanır, vizyonu sözleriyle ifade ederken davranışlarıyla da destekler (Gedikoğlu, 2015, s. 55). Vizyoner liderin insan ilişkileri çok iyi olmalıdır. İnsan ilişkileri zayıf olan ve kendini geliştirmeyen lider etkili bir lider olamaz. Bilgiye ulaşmanın kolay olduğu bu dönemde bilgi, sezgi, düşünce ve hayal gücünü harmanlayarak geleceğe hazırlanılabilir (Çelik, 2012, s. 182).

Vizyoner liderlikte örgütün iyiliği için farklı bakış açılarına sahip olmak, ileriye görebilmek, ufku açık olmak, hayalperest olmayıp gerçekçi düşünebilmek gerekir. Bu düşünceleri doğrultusunda da izleyenleri yönlendirip etkileyebilmelidir (Şişman, 2014). Problemleri önceden tahmin edip önleyici liderlik yaparak sorunlara çözüm üretir (Önen ve Kanayran, 2015). Grubu harekete geçirerek grubun ileride ulaşmak istediği hedefleri hayata geçirmek için kilit konumundadır (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Okul yöneticileri için de vizyon önemlidir. Liderlik sıfatını taşımaları için gereklidir. Vizyoner liderlikte geleceğe yönelik korku ve belirsizlik yerine planlılık, değişimlere karşı önlemini almış olma, grup paydaşlarıyla hedefleri paylaşma vardır. İçerisinde geleceğe yönelik plan olduğu için belirsizlikten söz edilemez. Lider örgüt üyelerinin göremediğini ön görür (Çelik, 1997).

Vizyoner okul yöneticisi okulun ihtiyacına yönelik görev ve hedefleri belirleyerek okuldaki diğer paydaşlarla paylaşır ve ortak bir hedef oluşturulur (Erçetin, 2000).

Bir vizyoner lider grubun vizyonunu belirleyebilmeli aynı zamanda belirlenen vizyonu grup üyelerine doğru, düzgün, açık ve net bir şekilde anlatılabilmeli ve açıklayabilmelidir. Belirlenen vizyon hayal ürünü olmamalı, güvenilir ve uygulanabilir olup grup üyelerinin beceri ve yeteneklerine uygun olmalı gerekli destek verilmelidir. Lider vizyonu kendi davranışlarına da aktarmalı, grup üyelerine örnek olmalıdır (Robbins, 1994, ss. 144-145). Lider grup üyeleriyle beraber grubu başarıya ulaştıracak vizyon belirlemeli ve bu vizyonun gerçekleşmesi için problemleri fırsata çevirmeyi bilmeli bunun için de grup üyelerini vizyona dahil etmelidir. Sürekli değişimin olduğu bir dünyada yenilik taraftarı olmalı, öğrenme isteği oluşturup öğrenen bir organizasyon sağlamalıdır. Grup üyeleri lideri örnek almalı, lider gerektiğinde grup üyelerine yetkileri vererek onları gelişim sürecinde aktif kılmalıdır (Tekin ve Ehtiyar, 2011, s. 4010).

Vizyoner lider vizyonlarını belirlerken tek başına karar alan değil, grup üyelerini dinleyen onlardan fikir alan bir lider olursa grup üyeleri kendilerini değerli hisseder ve vizyonu sahiplenerek gerçekleştirmek için içsel motivasyon sahibi olur. Lider zaman zaman yetkilerinin çoğunu elinde tutup bir kısmını grup üyelerine aktararak onların sorumluluk almalarını sağlamalıdır. Vizyon tüm grup üyeleri tarafından bilinmeli ve uygulanmaya çalışılmalıdır. Grubun başarısını takip etmenin yanında rakiplerin de başarıları izlenmeli ve örnek alınacak yenilik ve yaptıkları değişimler takip edilmelidir (Quigley, 1998, ss. 279-280).

2.4.1.6. Karizmatik Liderlik

Karizma, çekicilik anlamına gelen insanları etkileme kabiliyetidir. Yetkinin yetersiz kaldığı durumlarda karizması olan lider grup üyelerinin performanslarını en üst

seviyeye çıkarmak için karizmasını kullanır (Çetin, Giderler ve Güler, 2017). Liderin bir vizyonunun olması gerekir. Ayrıca grup üyelerinden amaca ulaşmak için yüksek oranda gayret bekler ve grup üyelerinin kendisine olan güvenini ve inancını artırmak karizmatik liderde olması gereken niteliklerdir (House, 1992). Liderin karizmatik olabilmesi için misyonunun ve vizyonunun olması, normalin üstünde niteliklerinin olması ve güçlü olması gerekir. Atatürk ülkemizdeki en iyi karizmatik liderdir (Önen ve Kanayran, 2015).

Karakter yapısıyla birlikte yetenekten kaynaklanan bir özellik olan karizma izleyenleri etkileme konusunda öndedir. Grup üyeleri karizmatik lidere saygı duyar ve hayrandırlar. Lidere sonsuz bir güven vardır. Lider üyelerine rehberlik ederken misyon oluşturma ve motivasyon konusunda onları etkiler (İnce, 2014). Karizma kelimesini ilk kullanan kişi olan Weber'e göre karizma, doğuştan gelen önceden var olan nitelikler ile kabiliyetten oluşur. Karizmatik liderler ise üyelerinde istek uyandırıcı olmalı, üyelere esin kaynağı olmalı, grup içindeki dostluk inancını pekiştirmelidir. Grubun geleceği için vizyon oluşturmali, bu hedeflere ulaşmak için de gruba ilham vermeli, grubu heveslendirmeli, teşvik etmeli ve grubun beklentilerini karşılamalıdır (Türksoy, 2010). Yine Türksoy'a göre karizmatik liderlerde, vizyon sahibi, kendine güvenen, olağanüstü davranışlar sergileyebilen, değişime ayak uydurabilen, çevresel duyarlılık ve riskler üstlenebilme rolüne sahip olmalıdır (Türksoy, 2010).

Karizmatik liderlik; geleceğe güvenle bakabilmeyi sağlarken, üyelerinde saygı uyandırır ve üyelerine rehberlik eder. Üyelerinin hayata olumlu bakmasını sağlarken önemli olayları görmelerinde yardımcı olur. Üyelerde motivasyon sağlayarak ulaşılmak istenen hedefler için istek uyandırır, üyelerine enerji verir. Üyeler liderlerine, grubun ortak misyon ve vizyonuna daha sıkı bağlanırlar. Karizmatik liderlik; zor durumlarda, resmi kuralların

yetemediği zamanlarda liderin kendi yeteneğini kullanarak grubun geleceği için kararlar almasında çok işe yarar (Oktay ve Gül, 2003).

2.4.1.7. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, okulda sadece evrak işleriyle uğraşan okul yöneticisi algısını yıkmış ve eğitimi bir bütün olarak görüp belirlenen amaçlara ulaşmak için okuldaki tüm paydaşların ve okulun çevresinin eğitim öğretim ortamını geliştirmek, iyileştirmek için çabalaması gerektiğini benimsemiştir. Yani öğretimsel liderin ilk ve en önemli işi okulun amaçlarına ulaşması için uygun şartları sağlamaktır. Öğretimsel lider diğer liderlerden farklı olarak öğrenme öğretme işini sadece öğretmene yükleyen sistemi reddederek eğitim öğretim faaliyetlerini paylaşır ve okulun amaçlarıyla iç içedir (Kıral ve Aksoy, 2018).

Eğitim öğretimin kalitesini artırmak için belirlenen hedeflere ulaşmak gerekir. Belirlenen hedeflere ulaşmak da öğretimsel liderliğin birincil görevidir. Belirlenen hedeflere ulaşmak için vizyon sahibi olunmalıdır. Liderin okulun diğer paydaşlarıyla iş birliği yapıp okulun vizyonunu birlikte belirlemesi eğitim öğretimde başarıyı artıracaktır. Okuldaki paydaşlar da sürece dâhil oldukları için okulun vizyonu için ellerinden geleni yapacaklardır. Lider tüm bunları yaparken öğretmenin ihtiyacı olan kaynakları istifadesine sunmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2000).

Öğretimsel lider öğretim sürecine liderlik yaparken okulun misyonu doğrultusunda eğitim öğretimin en iyi şekilde gerçekleştirilmesi için sınıf ortamının eksikliklerini belirleyerek tamamlamaya çalışır ve bu sayede eğitim öğretimin kalitesini üst seviyelere çıkarır (Yalçinkaya Akyüz, 2002). Chell'e (1995) göre öğretimsel lider; vizyonu olan, amaçların sadece lider tarafından değil gruptaki herkes tarafından benimsenmesini sağlayan, vizyonu gerçekleştirmek için çabalayan, okulun amaçları için hep birlikte çalışan,

amaçların gerçekleşmesi için de okulda güzel ortam oluşturan, okulda yapılan çalışmalardan haberdar olan, okulun hedefleri üzerinde durarak bunları geliştirecek hamleler yaparak eğitim öğretim için kendini adayan kişidir. Aşağıda öğretimsel liderlik konusu daha detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

2.5. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK

1960'lı yıllarda, okuldaki eğitim-öğretim sürecinin etkili bir şekilde devam etmesi için okul yöneticilerinin katkılarının araştırıldığı kavramsal ve deneysel araştırmaların başladığı görülmektedir (Bridges, 1967; Gross ve Herriot, 1965; Lipham, 1961; Uhls, 1962, akt. Özdemir ve Kavak 2017). ABD eğitim sisteminde 1970'li yıllarda eğitimin artan beklentilerle birlikte okulların ihtiyaçları karşılanamamış, yöneticiler eleştirilere maruz kalmış bu da eğitimi geliştirip yenilemeye itmiştir. Okullar arası rekabet ortamı oluşmuş, okullar birbiriyle yarış haline gelince okul yöneticileri kendilerine öğretimsel liderlik rolünü üstlenmiştir. Bu sayede öğretimsel liderlik önem kazanmıştır (Ergen, 2009, s. 17; Kış, 2013, s. 10). Liderlik konusu 1980 ve 1990'lı yıllarda öğrenme ve okul gelişimi üzerinde önem kazanmış ve bu doğrultuda yapılan deneysel araştırmalarda kayda değer bir artışın olduğu görülmektedir (Hallinger ve Heck 1996, Akt. Özdemir ve Kavak, 2017). Okulların başarıya ulaşmada yetersiz kalması, değişen koşullara adapte olamaması nedeniyle okul yöneticilerinin yönetmelikte yazan rolleri dışında okul başarısı için başka türlü bir liderlik yapması gerektiği ortaya çıkmıştır (Glanz, 2006, s. 1).

Öğretimsel liderlik ile ilgili bilimsel araştırmalar 1970 yılı öncesine dayanmasına karşın asıl yoğunlaşılan dönem bu yıllardan sonra olmuştur. Öğrenmeye ve eğitime verilen önem sayesinde öğretmene verilen değer de artmıştır (Anıl ve Sarpkaya, 2014). Önceleri öğretimsel liderlik öğretim ve programın düzenlenmesi olarak algılanırken

giderek bu algı değişmiş okulu yeniden inşa etme yoluna gidilmiştir (Yörük ve Akalın Akdağ, 2010).

Öğretimsel liderlik eğitim öğretimle iç içe olan lideri ön plana çıkarmıştır. Öğretim lideri olan okul yöneticilerinin ilk ve en önemli görevi eğitim öğretimle iç içe olup başarıyı en üst seviyeye çıkarmak olmalıyken günümüzde yönetmelik uygulayıcısı ve evrak işlerini yapmaktan bunlara zaman ayıramayan yönetici konumundadır. Dolayısıyla da öğretimsel liderliğin amacı olan okul yöneticilerinin öğretim yapmaktan uzaklaşıp yönetici rollerine bürünmelerine neden olmaktadır, bu da okul yöneticilerini öğretimsel liderlikten uzaklaştırır (Aktepe ve Buluç, 2014; Aydın, 2010; Şişman, 2012). Okul yöneticileri ile öğretmenler karşılıklı iletişim ve etkileşim halinde oldukları için gerek okulun hedeflerini gerçekleştirirken gerek öğretmenlerin okula bağlılıklarını yükseltmede ve gerekse öğretmenlerin beklentilerini gidermede okul yöneticileri üzerine düşeni yapmalıdırlar (Baş ve Yıldırım 2010). Öğretmenlerin öğretimsel liderlik kapsamında sınıflarında başarıyı, yaratıcılığı yakalayabilmeleri için tek başına akıl ya da sezgi yeterli olmayabilir. Ancak sezgi ile akıl birlikte hareket ettiğinde en mükemmel sonuçlar ortaya çıkabilir (Akgündüz, 2013).

2.5.1. Öğretimsel Liderin Özellikleri

Öğretimsel liderlikte takım ruhu önemlidir. Dolayısıyla öğretimsel liderlik sadece okul yöneticilerine has bir özellik değildir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik özelliklerini kabullenerek ve öğrencilerin de sürece katılarak birlikte tam bir takım ruhuna sahip olmaları gerekir. Öğretmenler okuldaki hiyerarşi kapsamında okul yöneticilerinin sorumluluğu alarak okul başarısını yükseltmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Çünkü okulda alınan kararlardan öğrencilerin nasıl etkilendiklerini en iyi bilenler öğretmenlerdir.

Okul çevresi eğitim-öğretimin geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Okul yöneticisi eğitim-öğretime okulun çevresini de dâhil ederek başarılı okul olma amacını gerçekleştirmeye çalışır. Bu durum öğretimsel liderin özellikleri arasındadır (Aksoy, 2006). Eğitim yönteminde, okulun amaçları doğrultusunda okulu başarıya taşımak okul yöneticisinin en temel görevidir. Bu nedenle okul yöneticileri, yönetim görevinin yanında etkili liderlik özellikleri taşımalıdır (Argon ve Mercan, 2009).

Öğretimsel lider, okulun en önemli ögesi olan öğrencilerin başarısını artırmak ve öğrencileri amaçlar doğrultusunda güdülemekten sorumludur. Çağdaş eğitim anlayışında öğretmen ve okul yöneticilerinden öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirmesi ve başarıya teşvik etmesi istenir (Sarıkaya, 2016).

Özden'e (2005) göre, öğretimsel liderlerin genel önemli özellikleri şu şekilde belirlenmiştir. Öğretimsel liderler, öğretmenlerle beraber öğretim yöntemlerini kullanarak okulun amaçlarına ulaşmasını sağlar. Öğretmenleri mesleki ve bireysel gelişimlerine destek olarak onları teşvik eder. Öğretmenler yaşadıkları herhangi bir öğretimsel problemde ilk olarak okul yöneticisiyle fikir alışverişinde bulunur. Öğretimsel lider, zaman zaman sınıfları ziyaret eder, okulun problemlerini en iyi şekilde çözümlemeye çalışır. Öğretmenlerin çalışmalarında onlara gerekli rehberliği sağlayarak öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak öğretmenlerin düşüncelerine önem verir. Öğretimsel lider, okulun çevreden bağımsız olmadığının bilincinde olarak okul çevre iş birliğini sağlar. Sınıf içi etkinlikleri göz önünde bulundurarak öğretmenlere geri bildirim sağlarken okulun hedeflerini yükseltmek, yeni ve özgün fikirler geliştirme amacı taşır.

Etkili ve başarılı bir eğitim-öğretim ortamının oluşması için öğretimsel lider öğretmenlerle iş birliği içerisinde olup onların eğitime dair beklenti ve önerilerini göz önünde bulundurarak eğitim-öğretimin gelişmesine katkıda bulunur. Bu doğrultuda

düşünüldüğünde okuldaki öğretmen kadrosunda var olan potansiyeli okulun hedeflerine ulaşmak için en iyi şekilde ortaya çıkarmaya çalışır (Şişman, 2012).

Öğretimsel lider, eğitim öğretim boyunca karşılaşılabilecek sorunlarla baş edebilme, okulun başarıya ulaşabilmesi için belirlenen hedeflere yönelik grup üyelerini topyekûn hareket ettirerek sonuca ulaşmayı planlar (Krug, 1992). Öğretimsel bir liderin görevi, eğitime dair elinde bulundurduğu güç ve deneyimlerini kullanarak eğitimin tüm paydaşlarını etkilemek, okulun çevresini eğitim öğretimden en yüksek derecede faydalanılacak şekilde düzenlemek, öğretmenlerin çalışma ortamlarını iyileştirerek başarılı öğrenciler yetiştirmektir (Gümüşeli, 2001; Sadioğlu, Çatıkkaş ve Korkmaz, 2014; Yılmaz ve Kurşun, 2015). Altunay'a (2017) göre ise, her öğrencinin kendine has öğrenme stili vardır. Öğretimsel liderin görevi her öğrencinin uygun öğrenme tarzını bulmasına ve kendi tarzında öğrenim görmesine yardımcı olmaktır. Öğretimsel liderlik, eğitimi ve öğretimi ilgilendiren her şeyle yakından ilişkilidir. Öğrenci, öğretmen ve çevre öğretimin her aşamasında birliktedir. Hedeflere ulaşmak ve başarıyı yakalamak öğretimsel liderin elindedir (Gümüşeli, 1996; Keşan ve Kaya, 2011). Balkar ve Kalman'ın (2015) araştırmasına göre öğretimsel lider olan bir okul yöneticisi başarıyı yakalar ve hedeflediği sonuca ulaşır. Bu durum öğretimsel liderlik alanında daha çok araştırmayı beraberinde getirmiştir.

Okul yöneticilerinin görevi; okulun temel taşları olan öğrenci, öğretmen ve çevre faktörleri ile okulun belirlenen vizyonunu hayata geçirmek için okulu amaca uygun şekilde yönetmek, bu faktörleri başarıyı yakalamak için gerektiği yerde etkileşim halinde çalıştırmaktır. Okul yöneticisi gerekli desteği sağlarsa öğretimin etkililiği artar (Yılmaz, 2010, s. 23). Güçlü, Çoban ve Atasoy'un (2017) araştırmasına göre okul yöneticilerinden

beklenen okulda bulunan tüm personelle iyi ilişki kurabilmesi ve bu personellere verilen görevlerle ilgili iş ve işlemleri takip etmeleridir.

Öğretimsel liderin üzerinde durması gereken en önemli nokta öğretim boyutudur. Okulun başarılı olması öğrencilerin akademik yönden desteklenmesi önemlidir. Öğretimsel bir okul yöneticisi eğitim öğretimin geliştirilmesi için öğretmenleri denetlerken sınıfları ara ara gezmeli, öğretmenlerle birlikte hareket etmeli, iletişim halinde olmalı öğrencilerin öğretim boyutuyla yakından ilgilenmeli ve öğrencileri kontrol etmelidir (Şişman, 2004, s. 35). Okul yöneticisi okulun başarılı olmasını sağlamak için evrak işlerinin dışında öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyon ve hazırbulunuşluklarıyla da ilgilenmelidir. Eğitim öğretimle ilgili araç gereç eksiklikleri gidermeli, öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlamalıdır. Eğitim öğretim için hep birlikte hareket etmeli, okulun sahiplenilmesini sağlamalıdır. Yaşanacak olumsuzlukları önceden tahmin edip önlemini almalıdır (Kurt, 2013, s. 39).

Öğretimsel liderin öncelikli görevi iyi bir yönetici olmaktır. Yönetme becerisini geliştirmeden öğretimsel liderlik rolünü geliştirmek olmaz. Öğretimsel lider olabilmenin ilk şartı yönetim kabiliyetinin olmasıdır (Çelik, 2003, s. 43). Öğretimsel liderin yönetim kabiliyetiyle okul ortamını sağlıklı bir şekilde yönetmesi gerekir. Şentürk ve Sağnak'a (2012) göre okul ortamının iyi olup olmamasındaki en büyük pay okul yöneticisine aittir ve okul ortamından okuldaki tüm paydaşlar etkilenir. Dolayısıyla okul yöneticisinin liderlik davranışları, personeliyle, öğrencilerle ve velilerle ilişkisi, yönetime dair inanç ve davranışları bu ortamın hazırlanmasında etkilidir. Bu yüzden okul yöneticisi okul ortamını en iyi şekilde hazırlamalıdır.

Okulun belirlenen amaçlara ulaşmasında birçok faktör etkilidir ancak bunların en önemlisi öğretim lideri olan okul yöneticisidir. Öğretimsel lider öğrenme ve öğretme ile

iç içe olmasıyla diğer liderlik türlerinden ayrılır. Okul yöneticisi öğretmen ve öğrencilerin motivasyonu, programın uygulamaya konması, amaca ulaşmak için uygun yöntem seçimi, mevcut teknoloji kullanımı, eğitimin verimliliği gibi konularda liderlik eder. Okulun vizyonunu gerçekleştirmek için okuldaki tüm paydaşları sürece dahil eder (Arslan, 2007, s. 30).

Öğretimsel lider öğretimi koordine eden öğretimi sevdirmeye çabalayan, öğretmen ve öğrenci için çalışan onları yöneten okulun geleceğini düşünen liderdir (Derbedek, 2008). Öğretimsel lider iyi bir öğrenme ortamı ve başarıyı yakalamak istiyorsa öğretmenlerde istek uyandırmalı, öğrenci ve öğretmenler için tüm şartları iyileştirmeli ve öğretimi verimli hale getirmelidir (İnceler, 2005). Eğitim sürecinin etkililiği ve eğitim programının toplumsal olarak kabul görmesi için kültürel çeşitliliği yansıtan ve bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde yapılandırılması gerekir (Oral ve Karataş, 2020). Polat'a (1997) göre ise ileriye görebilen, insanlarla ilişkilerinde uzman, vizyon sahibi, öğrenme-öğretme konusunda bilgili olan, enerjisi yüksek, motivasyonlu, öğrencide ve öğretmende heves uyandırabilecek korkusuz kişidir. Öğretimsel liderlik karizmatik liderlik gibi doğuştan gelmesi gereken doğaüstü özellikler gerektirmez. Öğrenme ve öğretme odaklı olduğu için sonradan isteyen her liderin eğitimle sahip olabileceği yapıda liderlik türüdür. Öğretimsel liderlikle ilgili birçok tanım vardır. Bu tanımlardan hareketle öğretimsel liderlik, okulun belirlenen vizyonu, öğrenme ve öğretme için okulda bulunan tüm paydaşları içsel olarak güdüleyip belirlenen hedef yolunda çalışılmasını sağlamaktır (Şişman, 2004, s. 59).

Öğretimsel liderlik alanında yapılan birçok araştırma sonucuna göre öğrenci başarıları üzerinde öğretimsel liderlik uygulamalarının düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkisi vardır. Bununla birlikte okul yöneticisinin doğrudan değil de okuldaki öğretmenler

yoluyla dolaylı yönden öğrenciler üzerinde bir etki oluşturduğu görülmektedir (Hallinger ve Heck, 1998; Hallinger, 2005, s. 229, Akt.,  zdemir ve Kavak, 2007).

2.5.2.  ğretimsel Liderliğin Boyutları

Yapılan araştırmalar neticesinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğin davranış boyutuna yönelik çok sayıda sınıflandırmalar yapılmıştır. Weber'e (1989) göre öğretimsel liderliğin beş boyutu vardır. Bunlar, okul misyonunu tanımlama, olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma, öğretmenleri gözleme ve onlara dönüt verme, program ve  ğretimi yönetme,  ğretim programı değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Weber, 1989, Akt. şişman, 2014).

şişman'a (2014) göre bu boyutlar; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programının ve öğrenim sürecinin yönetimi,  ğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulmasıdır. Bu boyutları kısaca açıklayalım.

Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda, okul yöneticisi okulun misyon ve vizyonunun belirlenmesinden sorumludur. Ayrıca belirlenen bu misyon ve vizyonun okulun tüm paydaşlarıyla ve çevreyle paylaşılmasını sağlayan kişi de okul yöneticisidir. şişman (2014) misyon ve vizyonu, okulun belirlenen amaçları doğrultusunda gerçekleştirilecek olan eğitim  ğretim etkinliklerinin temel y n vericisi olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte misyon ve vizyon, eğitim- ğretim etkinliklerine dahil olan ve katkıda bulunan bireylerin de güdülenmesini ve hedef doğrultusunda kenetlenmesini sağlar.  ğretimsel lider okulda belirlenen ve kabul gören amacın net bir şekilde anlaşılması ve içselleştirilmesinde önemli bir role sahiptir ( zdemir ve Sezgin, 2002). Bununla birlikte belirlenen okul amaçları mutlak değildir. Bu amaçlar çağın değişen koşullarına ve okulun

ihtiyaçlarına göre gözden geçirilip yeniden belirlenmelidir. ğretimsel lider, belirlenen vizyona ulaşmak için çaba harcar. Bunun için de okulun belirlenen amaçları doğrultusunda başarıya ulaşmak için müfredatın uygulanmasında ve eğitim-öğretimin değerlendirilmesinde süreci takip eder. Bu doğrultuda başarıya ulaşabilmek için okul içi ve okul dışı paydaşlar ile takım ruhunu oluşturup okulun vizyonunun bu takım ruhu tarafından benimsenmesini sağlar (zdemir, Kurt, Sezgin ve şirin, 2012).

Eğitim programının ve öğrenim sürecinin yönetimi boyutunda, Eğitim-ğretim sürecinde belirlenen amaçlara ulaşabilmek için planlama aşamasının tamamlanıp bu planların etkili ve doğru bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Geleneksel yönetim anlayışında okul yöneticilerinin asıl görevi öncelikle okulun ihtiyaç duyduğu kaynak ve materyalleri belirlemek ve temin etmektir. Buna karşın günümüzde okul yöneticisinden beklenen kaynak sağlanması yanında okul programının işleyişinin yönetimidir. Bu doğrultuda okul yöneticisinde beklenenler; okulun eğitim programının oluşturulması, okul programı hazırlanırken paydaşların beklentilerinin dikkate alınması, programlar arasında koordinasyonun sağlanması, programda ihtiyaç duyulan materyallerin sağlanması, programda öğrencilere kazandırılması beklenen temel beceriler üzerinde yoğunlaşılması, öğrencilerin gelişimi konusunda gerekli toplantılar yapılması, ihtiyaç analizleri doğrultusunda program geliştirme yapılması, okul programının değerlendirilip geliştirilmesi, okulda ve sınıflarda zamanın planlanarak etkili yönetiminin sağlanmasıdır (şişman, 2014). Okulu girdi işlem ve çıktı şeklinde bir sistem olarak değerlendiren Taymaz (2009), bu sistemde girdinin eğitim olduğunu, çıktının ise insan olduğunu belirtmiştir. İnsanın sistemde çıktı olması nedeniyle belirlenen amaçlar doğrultusunda nitelikli bireyler yetiştirmek için gerekli planlamalar yapılmalıdır. ğretimsel liderden beklenen nitelikli bir öğrenme ortamı için eğitimde kullanılan materyallerin tüm öğrenciler tarafından eğitimde

fırsat ve imkân eşitliği doğrultusunda kullanımının sağlanmasıdır. Öğretim programlarında gerekli dönüt düzeltmelerin yapılıp öğrencilerin bizzat içinde oldukları ve yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarının sağlanacağı düzenlemeler programda yer almalıdır (Çelik, 2013). Okulun etkililiğinin arttırılması için eğitim programının içeriğinin doğru bir şekilde belirlenmesi, öğrencilere ve öğretmenlere öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için gerekli zamanın verilmesi, tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için toplantıların düzenlenmesi ve her öğrencinin eğitim öğretim etkinliklerine katılımının sağlanması esastır (Şişman, 2014).

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda Eğitim- öğretim sürecinin tam ve eksiksiz yerine getirilebilmesi için okul yöneticilerinin düzenli bir şekilde okulda bulunma zorunluluğu söz konusudur. Bu durum da okul yöneticisinin lider olduğu algısına neden olmaktadır. Bu algıyı yaratan durum, öğrenci ve öğretmen başarılarının izlenerek takip edilmesi nedeniyle öğretmen ve öğrenciler üzerinde etki oluşturmaları nedeniyledir (Çelik, 2013). Başarı olan okullarda düzenli bir şekilde öğrencilerin takip edilerek farklı ölçme ve değerlendirme teknikleriyle gelişimleri izlenilmekte ve değerlendirilmektedir. Yapılan bu değerlendirmeler neticesinde eğitim programının aksayan veya eksik kalan yönleri de tespit edilebilmektedir. Bu durum da eğitim programında bulunan zayıf yönlerin belirlenmesi, yeniden düzenlenmesi ve değişiklikler yapılmasına imkân sağlamaktadır (Şişman, 2014). Burada amaç yapılan değerlendirmeler yoluyla eğitim ve öğretimin daha verimli hale getirilmesidir.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda günümüzde değişen ve gelişen teknoloji sayesinde yeni durumların ortaya çıkması, bilgilerin güncellenme durumları öğretmenlerin mesleki ve kişisel açıdan kendilerini sürekli geliştirmeye yönlendirmektedir. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini artırmaya yönelik faaliyetlerin okulların niteliklerinin ve etkinliklerinin arttığı görülmektedir. Can'a (2004)

göre insan kaynağını geliştirme; bireyin bilgi, yeterlilik ve donanımının geliştirilerek bireyin ve örgütün verimliliğini artırabilmek için yapılan etkinliklerin ütünü olarak ifade edilmektedir. Etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulabilmesi için öğretmen niteliklerinin artırılması son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin gelişiminin sağlanmasına yönelik çalışmalarda bulunacak okul yöneticilerinin gelişime ve dönüşüme açık olmaları gerekir. Burada okul yöneticilerinden beklenen mahiyetinde bulunan öğretmenleri teşvik etmek, onlarla empati kurabilmek ve onları cesaretlendirmektir. Burada amaç öğretmenlere destek verildiğini ve onların yanında oldukları duygularını kazanmış olurlar (Özdemir ve Sezgin, 2002). Öğretmenlerin desteklenmesi ve teşvik edilmesi mesleki doyum anlamında ve örgüte olan bağlılıklarında olumlu etki yaratacaktır. Bu olumlu etkiler de öğretmenin yaratıcı yönlerinin ortaya çıkararak aktif olmalarını sağlayacaktır.

Şişman'a (2014) göre öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerini sağlayan etkinlikler; hizmet içi eğitimler, çalıştaylar, seminerler, konferanslar gibi etkinliklerde yer alma, öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerini teşvik etme, planlama ve kolaylaştırıcı etkide bulunulması, eğitim ile ilgili yazıların takip edilmesi ve bunun öğretmenlerle paylaşılması olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin niteliklerinin arttırılması ve geliştirilmesi öğretimsel liderin sorumlulukları arasında yer almaktadır.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşması boyutunda öncelikle okul iklimi akla gelmektedir. Bu da doğrudan okulda bulunan çalışma koşulları ve bu koşulların bireyler üzerindeki etkisi anlaşılmaktadır. Olumlu okul ikliminin oluşturulması çalışanların okul ile bütünleşebilmesini ve çalışanların güdülenmesini sağlamaktadır. Bu durum da bireylerin çalışma performanslarını olumlu yönde etkilemektedir. Herkesin çalışırken keyif alacağı, güvenin ve dostluğu içinde barındıran bir okul iklimi oluşturmak öğretimsel liderin en önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır. (Şişman, 2014).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Eğitim İnançları Üzerine Yapılan Çalışmalar

2.6.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, (2012), ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin eğitim inançlarını belirlemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Tarama modelinde yapılan araştırmada Kütahya il merkezinde halen görev yapmakta olan öğretmenler çalışmanın evrenini oluşturmuştur. 206'sı ilköğretim, 173'ü ortaöğretim olmak üzere toplamda 379 öğretmenden “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” kullanılarak veri toplanmıştır. Öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet, okul türü, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği *t*-testi yapılarak belirlenmiştir. Yapılan *t*-testi ile cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiş, eğitim inançlarının branş ve kıdem değişkenlerine göre karşılaştırması ise tablolaştırılarak gösterilmiştir (Altınkurt ve diğerleri, 2012). Araştırma sonucuna göre; varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, esasicilik ve daimicilik alt boyutlarından en az esasiciliğe katıldıkları saptanmıştır. En çoktan en aza doğru katıldıkları boyutlar sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olmuştur. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre ilerlemecilik ve varoluşçuluk alt alanlarında eğitim inançlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. On yıldan daha az çalışan öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçuluğu daha çok benimsedikleri tespit edilmiştir. Branşa göre daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Her iki alt boyutta da branş öğretmenlerinin eğitim inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Genel itibari ile araştırma sonucunda varoluşçu ve ilerlemeci felsefe anlayışına göre inançlarının yüksek olduğu saptanmıştır (Altınkurt ve diğerleri, 2012).

Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemişlerdir. Bunun yanında, eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen program, kitap okuma durumu, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmayı, Ankara Üniversitesi’nde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 908 tane öğretmen adayı üzerinde yapmışlardır. Tarama modeli ile yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”ni kullanmışlardır. Araştırma bulgularına göre; eğitim inançlarına ilişkin, öğretmen adaylarının ortalamalara göre en yüksek katılım gösterdikleri boyutlar sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliktir. Ayrıca eğitim inançlarının ve eleştirel düşünme becerilerinin belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda, iki alanın da geliştirilmesi birbirlerine katkı sağlayacağı anlamına gelmektedir (Alkın-Şahin ve diğerleri 2014).

Yapıcı (2013), öğretmen ve öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini tespit etmek ve felsefi görüşleri farklı değişkenler açısından değerlendirmek amacıyla bir eğitim araştırması yapmıştır. Araştırma 240 ilköğretim öğretmeni, 236 eğitim fakültesi öğrencisi öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Betimsel yöntemlerle yapılan bu araştırmada “Philosophy Preference Assesment (Eğitim Felsefesi Ölçeği)” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre her iki grup için de en yüksek ortalama deneysencilik akımındadır. Öğretmenlerin felsefi görüşleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiş,

öğretmen adaylarının felsefi görüşleri ile cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında ise yalnızca daimicilik akımlarında erkek öğretmen adayları lehine bir anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin felsefi görüşleri kıdem değişkeni açısından karşılaştırıldığında toplam puanlar arasında daimicilik ve idealizm akımları açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branş değişkeni ile felsefi görüşleri karşılaştırıldığında toplam puanlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmen adaylarında ise felsefi görüşlerin toplam puanları ile bölüm değişkeni açısından karşılaştırılması sonucu daimicilik, idealizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk akımlarında ise çoklu karşılaştırmada, Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları lehine, diğer bölümler ile anlamlı farklılık olduğu, realizm akımında ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen ve öğretmen adaylarının deneyselcilikte en yüksek ortalamayı yaptıkları tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak öğrenci merkezli anlayış ile öğretmen merkezli anlayışı birlikte kabul ettikleri, bu nedenle eklektik bir anlayışı yansıtarak kafalarının karışık olduğu tespit edilmiştir (Yapıcı, 2013).

Çoban (2004), sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirmek amacıyla Sivas il merkezinde 202 sınıf öğretmeni ile bir araştırma yapmıştır. Anket ve görüşme yapılarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularında, öğretmenlerin varoluşçu felsefeye ilişkin görüşlerinin ortalamalarına göre kararsız, diğer dört felsefeye ilişkin ortalamalara göre görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefelerinde cinsiyet, mezun oldukları okul ve kıdem açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin sırasıyla deneyselcilik, realizm, idealizm, daimicilik tercih ettikleri ve varoluşçuluk için tercihte bulunmadıkları tespit edilmiştir (Çoban, 2004).

Balcı (2015) “Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlik inançlarının incelenmesi (okul öncesi örneği)” adlı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin ve aday öğretmenlerinin eğitim inançları ile öz yeterlik inancı arasında ilişki olduğunu ve ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim inancına yakın olan öğretmenlerin sınıf içerisindeki iletişim, ortam düzeni, aile katılımı, planlama, sınıf yönetimi ve öğrenme öğretme gibi süreçlerde kendilerini daha yeterli gördüklerini ve öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu, esasicilik eğitim inancına yakın olan öğretmenlerin ise iletişim, ortam düzeni, planlama, sınıf yönetimi ve öğrenme öğretme süreçlerinde öz yeterlik inançlarının daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akgün (2015) sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünce yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelimleri ile eğitim inançları ve alt ölçekleri arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Fakat "esasicilik" alt ölçeği ile eleştirel düşünme yönelimi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarının ilerlemeci, varoluşçu, yeniden kurmacı ve daimici eğitim inançları puanları arttıkça eleştirel düşünme yönelim düzeyleri de pozitif yönde artmaktadır. Ancak bu durum esasicilik eğitim inancı için geçerli değildir.

İzalan'ın (2017) Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının belirlenen değişkenlere göre farklılık göstermediğini; eğitim programına karşı olumlu ya da olumsuz görüşü bulunan öğretmenlerin hepsinin varoluşçu bir eğitim inancına sahip olduklarını belirlemiştir.

Aslan (2018) Okul yöneticilerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin örgüt kültürü üzerindeki etkisi adlı çalışmasında eğitim felsefesinin okul kültürünü etkilemede

önemli bir değişken olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada erkek yöneticilerin daimici felsefe algılarının, kadın yöneticilerden daha yüksek olduğunu, 56 ve üzeri yaşındaki yöneticilerin hem realist felsefe algılarının hem de deneyselci felsefe algılarının diğer yöneticilere göre daha düşük olduğunu, 11-15 yıllık deneyime sahip yöneticilerin daimici felsefe algıları diğer yöneticilere göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Baş ve Şentürk (2019) öğretmenlerin eğitim inançları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasındaki ilişkinin incelediği ilişkiisel tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Bilecik ilinde kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler (n=182) oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin daimici eğitim inançları ile esasici ve varoluşçu eğitim inançları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki, esasici eğitim inançları ile ilerlemeci ve varoluşçu eğitim inançları arasında negatif yönde anlamlı ilişki, ilerlemeci eğitim inançları ile yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim inançları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki, yeniden kurmacı eğitim inançları ile varoluşçu eğitim inançları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

2.6.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hermans, Tondeur, Van Braak ve Valcke (2008) tarafından yürütülen “The Impact of Primary School Teachers’ Educational Beliefs on The Classroom Use of Computers” isimli araştırmada geleneksel ve yapılandırmacı eğitim inançları ile sınıfta bilgisayar kullanımlarını arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma 525 ilkokul öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda bilgisayar kullanımı üzerinde eğitim inançlarının etkili olduğu görülmüştür. Yapılandırmacı eğitim inancını benimseyen öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda bilgisayar kullanımlarının da olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Sang, Valcke, Tondeur, Zhu ve Braak (2012), “Exploring The Educational Beliefs of Primary Education Student Teachers in The Chinese Context” isimli araştırmalarında öğretmenlerin eğitim inançlarının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Çin’de yapılan araştırmaya 727 öğretmen katılmıştır. Araştırmada eğitim inançları yapılandırmacı ve geleneksel eğitim kapsamında incelenmiştir. Geleneksel eğitim boyutunda cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılık gözlenmemiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımı daha az benimsedikleri, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre yapılandırmacı yaklaşımı daha az benimsedikleri, birinci sınıf öğretmenlerin diğer sınıf düzeylerinin öğretmenlerine göre daha fazla benimsedikleri sonucuna varılmıştır.

Mansour (2013) ise “Consistencies and Inconsistencies Between Science Teachers’ Beliefs and Practices” isimli araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları ile öğrenme öğretme sürecine yönelik anlayışları arasındaki bağıntıyı irdelenmiştir. Çalışma neticesinde geleneksel anlayışı benimsemiş öğretmenlerin inançları ile uygulamalarının tutarlı olduğu gözlemlenirken, yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmenlerin inançları ile uygulamalarının tutarlı olmadığı görülmüştür.

Sapkova (2013) “Study on Latvian Mathematics Teachers Espoused Beliefs About Teaching and Learning and Reported Practices” isimli çalışmada matematik öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreci uygulamaları ile öğrenme öğretme üzerine inançları incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma neticesinde matematik öğretmenlerinin yapılandırmacılık anlayışını benimsedikleri buna karşın uygulamalarında geleneksel metotları tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Çalışmada öğretmen görüşlerinin demografik ve bölgesel niteliklere göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

2.6.2. Öğretimsel Liderlik Üzerine Yapılan Çalışmalar

2.6.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde Bursalıoğlu'nun (1981) "Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri" üzerine yapmış olduğu çalışma öğretimsel liderlik üzerine yapılan ilk çalışmalardan kabul edilmektedir. Araştırmada okul yöneticilerinin yeterlilikleri ve okul yöneticilerinin göstermesi beklenen yeterlilikler üzerine çalışma yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek öğretmenlerden, ilkokul okul yöneticilerinden ve bakanlığa bağlı müfettişlerden oluşan 2688 bireye Araştırmaya katılanların bireylerin tamamı okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi, haberleşme etkinliklerinin düzenlenmesi, iş gören geliştirmesi alanlarında okul yöneticilerinin yeterliliğinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gümüşeli (1996) "İstanbul ilindeki İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları" isimli çalışmada, ilkokul yöneticilerinin öğretim liderliği edimlerini ne düzeyde yerine getirebildiklerini tespit etmeye çalışmıştır. İlkokul öğretmenleri ve müdürleri üzerinde yapılan ölçek, 299 bireye uygulanmıştır. Araştırmada öğretimsel liderlik konusunda okul yöneticilerinin yeterlilik algısının kendileri açısından yeterli gördükleri neticesine varılmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik görevlerinin büyük çoğunluğunu yerine getirebildikleri görülmektedir. Araştırmadan okul yöneticilerinin kendi algıları doğrultusunda gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenler tarafından belirtilen öğretimsel liderlik yeterliğinden daha yüksek olduğu çıkarımı yapılmıştır.

Tanrıöğen (1998) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada, öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinin vakitlerinin büyük bir kısmını angarya diye tabir

edilebilecek işlerler oluştuğunu ve bu işlerden okul yöneticilerinin kurtulması ve öğretmenler için uygun eğitim öğretim ortamlarının hazırlanarak onlara bu süreçte onlara yardımcı olmalarının okul yöneticilerinden beklendiği sonucuna varılmıştır.

Taş (2000) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri” isimli çalışmada öğretimsel lider olarak ilköğretim yöneticilerinin bu liderlik düzeyindeki davranışlarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ve bu süreçte hangi felsefi anlayıştan etkilendikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma neticesinde öğretmenlerin yetiştirilmesi için gerekli olanakları sağlama, okulun hedeflerini gerçekleştirebilmek için öğretmen, veli ve okul iş birliğini sağlama, öğretim aktivitelerinin önceden belirlenen plan doğrultusunda yapılmasını sağlama, eğitim-öğretim için uygun ortam oluşturma, problemlerin tespit edilerek çözümler üretilmesi, çevre ve okul arasındaki sorunları giderme, öğretmen değerlendirilmesinde objektiflik ve çalışanlar için güven ortamını tesis etme gibi sorumlulukları yerine getirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlere öğretimsel liderlik hususunda gerekli dönüt düzeltilmelerde bulunma, öğretmenleri sınıf ortamlarında gözlemleme, öğrencilerin sosyo-kültürel gelişimleri uygun ortamlar hazırlama gibi sorumlulukları ise daha düşük düzeyde uygulayabildikleri sonucuna varılmıştır.

Güneş’in (2014) ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okulun akademik başarısına etkisi adlı çalışmasında, her iki gruptaki okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterdiklerini, okulların akademik başarısında ailelerin sosyo-ekonomik durumu ve okulun bulunduğu çevrenin etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrencilerde başarılı olma isteği ve hedeflerinin olmasının akademik başarıyı arttırdığı görüşlerini de ortaya çıkarmıştır.

Sucu (2016), “Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi” adlı çalışmasında anadolu liselerinde

görevli olan okul yöneticilerinin uygulamaları ve öğretmenlerin güdülenmesi arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin güdülenme düzeyleri ile yöneticilerin öğretimsel liderlik uygulamaları arasında cinsiyet, alan ve mesleki kıdem konusunda kayda değer bir farklılığın söz konusu olmadığını ifade etmişlerdir.

Karaduman'ın (2017) “ilkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı çalışmasında uygulanan ölçekteki öğretimsel liderlik boyutlarının okul müdürleri tarafından çoğu zaman yerine getirildiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin ve görevli oldukları okulların öğrenci sayısına göre büyüklüğü açısından da görüşleri arasında farklılıkların olup olmadığının incelediği araştırmasında, genel olarak görüşlerin benzer nitelikte olduğu, öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ve mezun oldukları okullar hakkındaki görüşleri arasında farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yorulmaz (2018), “ilkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algıları ile zaman kullanımları arasındaki ilişki” isimli çalışmasında İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu, ilkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlik kıdemlerine, haftalık çalışma saatine, yöneticilik kıdemlerine göre fark bulunmadığı, anlamlı bir değişiklik göstermediğini belirtmiştir. Ancak ilkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algılarının yönetici olmadan önce görev yaptıkları okul türü/kademelerine göre değiştiğini, ilkokul yöneticilerinin zaman kullanımı ölçeği alt boyutlarına ilişkin zaman kullanım düzeylerine bakıldığında sırasıyla aileler, Milli Eğitim Müdürlüğü, okul, öğrenciler, öğretmenler, büro ve şahsi işlere vakit ayırdıkları saptanmıştır. İlkokul yöneticilerinin vakit kullanımı davranışlarının öğretmenlik ve

yöneticilik kıdemlerine ve haftalık çalışma süresine göre fark bulunmadığı, fakat geçmişte öğretmen olarak görev yaptıkları okul türü/kademesine göre anlamlı fark bulmuştur.

2.6.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hallinger ve Heck (1998), yapmış oldukları çalışmalarında etkili okul oluşturmak amacına katkıda bulunmak maksadıyla okul yöneticilerini öğretimsel lider olarak ele almışlardır. Liderlik işlevleri ve süreçlerinden oluşan bir öğretimsel liderlik çerçevesi sunmuşlardır. Bu kapsamda; okul hedeflerinin tanımlanması, belirlenen hedeflerin paylaşılması, öğretimin yönetilmesi ve değerlendirmesi, öğretim programının eşgüdümü, öğrenci gelişiminin takip edilmesi, öğretmenlerin niteliklerinin profesyonel bir şekilde artırılmasının sağlanması, öğretimsel zamanın korunması, öğretmen ve öğrencilerin güdülenmelerinin arttırılması bu çerçevede liderlik fonksiyonları arasında yer almaktadır.

Shonta ve Smith (2007) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarında bulunmalarının müdür ve öğretmen algıları açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma neticesinde öğretmenler açısından müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarında bulunma algılarının müdürlerin algılarına kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı algılarıyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında kayda değer bir fark bulunamamıştır.

Sindhvad (2009), Güneydoğu Asya ülkesi olan Filipinler'de 364 okul yöneticisi üzerinde yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarını araştırmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin öğretmenleri mesleki alanda gelişimleri konusunda desteklediği sonucuna varmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklenmesinin ve denetlenmesinin öğretmenlerin mesleki gelişimle üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varmıştır.

Selamat, Nordin ve Adnan (2013) “Dönüşümcü liderlik davranışlarının, örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi” adlı araştırmada okul yöneticilerinin gösterdikleri dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılıkları arasında kuvvetli bir bağıntı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırmak için okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemeleri gerekmektedir.

Hou, Cui ve Zhang (2019) tarafından yapılan araştırma Çin’de ortaöğretim kurumlarında 4288 öğrenci ve 26 okul yöneticisi üzerinde yapılmıştır. Yapılan araştırma ile okul yöneticilerinin okulun misyon ve hedeflerinin belirlenerek paylaşılması, öğretim sürecinin yönetilmesi ve öğretmenlerinin niteliklerinin arttırılmasına yönelik teşvik etme kapsamındaki öğretimsel liderlik davranış ve uygulamalarının öğrencilerin okula giriş puanları üzerinde, doğrudan ve dolaylı olarak etkisinin olduğu sonucuna varmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırma evreni ve araştırmanın örnekleme, araştırmanın uygulandığı bireylere ait istatistiki veriler, veri toplama araçları hakkında bilgiler, ölçeklerin uygulanma aşaması ve ölçeklerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma okul yöneticilerinin eğitim inançlarını belirlemek ile öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğini belirlemek amacıyla yapılmış tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Belli bir kitlenin belirli özelliklerini ortaya koymak için o kitleye ait bilgilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama araştırmalarıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Karaman ili merkezinde yer alan resmi ve özel anaokullarda, ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görevli öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. İl merkezinde görev yapan mevcut öğretmen ve yöneticilerin sayısına ulaşabilmek için sınıf şube sayısının bulunduğu güncel listeye, Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS, 2019) üzerinde yer alan şube listesi sayfasından ulaşılmıştır. Bu araştırmada, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile il merkezinde bulunan öğretmenler okul kademesine göre çalışmaya dahil edilmiştir. Bu

kapsamda araştırmanın evreninde 2325 öğretmen ve 340 yönetici bulunmaktadır ve okullara göre her öğrenim kademesinde bulunan öğretmen ve yönetici sayısına Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Strateji Geliştirme Şubesinden MEBBİS kayıtlarına dayalı biçimde elde edilmiştir. Araştırmada; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla öğretmenlerin algılarına, okul yöneticilerinin eğitim inançlarını belirlemek amacıyla okul yöneticilerinin kendi algılarına başvurulmuştur.

3.3. Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri

Araştırmanın evren ve örneklem öğretmen sayısı tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın evren ve örneklem sayısı (öğretmen)

	Evren				Örneklem			
	Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	Lise
Toplam	102	629	773	821	86	22	64	42

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler tablo 2'de gösterilmiştir

Tablo 2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı

<i>Kişisel Bilgiler</i>		<i>Sayı (n)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet	Kadın	136	63,6
	Erkek	78	36,4
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	39	18,2
	6-10 yıl	51	23,8
	11-15 yıl	46	21,5
	16-20 yıl	47	22,0
	21 yıl ve üzeri	31	14,5
Çalışılan okul türü	Anaokulu	86	40,2
	İlkokul	22	10,3
	Ortaokul	64	29,9
	Lise	42	19,6
Branşı	Sınıf öğretmeni	79	36,9
	Branş öğretmeni	135	63,1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %63,6'sı kadın, %36,4'ü erkektir. Öğretmenlerin %18,2'sinin mesleki kıdemi 1-5 yıl arası, %23,8'inin 6-10 yıl, %21,5'inin 11-15 yıl, %22'sinin 16-20 yıl, %14,5'inin mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerin %40,2'si anaokulunda, %10,3'ü ilkokulda, %29,9'u ortaokulda, %19,6'sı lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %36,9'u sınıf öğretmeni, %63,1'i branş öğretmenidir.

Araştırmanın evren ve örneklem okul yöneticileri sayısı tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın evren ve örneklem sayısı (okul yöneticileri)

	Evren				Örneklem			
	Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	Lise
Toplam	41	88	76	135	32	49	60	65

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre dağılımı

<i>Kişisel Bilgiler</i>		<i>Sayı (n)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet	Kadın	75	36,4
	Erkek	131	63,6
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	20	9,7
	6-10 yıl	35	17,0
	11-15 yıl	53	25,7
	16-20 yıl	50	24,3
	21 yıl ve üzeri	48	23,3
Çalışılan okul türü	Anaokulu	32	15,5
	İlkokul	49	23,8
	Ortaokul	60	29,1
	Lise	65	31,6
Öğrenim düzeyi	Lisans	168	81,6
	Lisansüstü	38	18,4
Branşı	Sınıf öğretmeni	59	28,6
	Branş öğretmeni	147	71,4

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %36,4'ü kadın, %63,6'sı erkektir. Okul yöneticilerinin %9,7'sinin mesleki kıdemi 1-5 yıl arası, %17'sinin 6-10 yıl, %25,7'sinin 11-15 yıl, %24,3'ünün 16-20 yıl, %23,3'ünün mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeridir. Okul yöneticilerinin %15,5'i anaokulunda, %23,8'i ilkokulda, %29,1'i ortaokulda, %31,6'sı lisede görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin %81,6'sı lisans, %18,4'ü lisansüstü düzeyde öğrenim görmüştür. Okul yöneticilerinin %28,6'sı sınıf öğretmeni, %71,4'ü branş öğretmeni kadrosundadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Araştırmanın örneklemini öğretmen ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Okul yöneticileri için cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, öğrenim durumu ve branş bilgilerinden oluşan demografik bilgi formu sunulmuştur. Ayrıca öğretmenler için de cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okul türü ve branş bilgilerinden oluşan demografik bilgi formu sunulmuştur.

Eğitim İnançları Ölçeği: Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçekte 40 madde ve 5 boyut (Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk) yer almaktadır. Ölçek kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum seçenekleri ile Likert tipi beşli derecelendirme olarak yapılandırılmıştır. Ölçekten bir toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla her boyutta yüksek puan ilgili eğitim felsefesinin yüksek düzeyde benimsendiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerine uygulanan ölçekteki alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla Daimicilik .64, Esasicilik .76, İlerlemecilik .80, Yeniden kurmacılık .76 ve Varoluşçuluk .80 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeğe uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da ($\chi^2/sd = 1621.67/728$; GFI = .85; AGFI = .83; RMR = .065; RMSEA = .046; CFI = .97; NFI = .95; NNFI = .97; RMR = .065 ve SRMR = .065) ölçeğin kullanılabilmesi için kabul edilebilir değerlere sahip olduğunu göstermiştir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Bu çalışmada ölçeğe ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği: Şişman (2016) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçekte 50 madde ve 5 boyut (okul amaçlarının

belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması) yer almaktadır. Ölçek hiçbir zaman, çok seyrek, ara sıra, çoğu zaman, her zaman seçenekleri ile likert tipi beşli derecelendirme olarak yapılandırılmıştır. Ölçekte ve alt boyutlarda yüksek puan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algısının olumlu olduğunu ifade etmektedir.

Şişman, (2016) tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Ölçeğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı'nın .98 olduğu görülmüştür. Alt boyutlar açısından bu değer, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda .95, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda .89, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda .93, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda .94 ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutunda .97 olarak gerçekleşmiştir. Bu kapsamda ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca, ölçeğe uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da ($\chi^2=3,231.4$, $sd=1,170$, $p < .01$; $GFI=0.93$; $AGFI=0.92$; $PGFI=0.86$; $RMSEA=0.05$ ve $CFI=0.94$ ölçeğin kullanılabilirliği için kabul edilebilir değerlere sahip olduğunu göstermiştir (Şişman, 2016). Bu araştırmada ölçeğe ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .98 olarak bulunmuştur.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri frekans ve yüzde tablolarında gösterilmiştir. Ölçek ve alt boyut puanlarının normallik sınavında çarpıklık (skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal

dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Normal dağılım göstermeyen puanlar için non-parametrik testler uygulanabilir (Büyüköztürk, 2011). Normal dağılım gösteren puanların cinsiyet, öğrenim düzeyi ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem *t*-testinden; normal dağılım göstermeyen puanların cinsiyet, öğrenim düzeyi ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Mann Whitney *U* testinden yararlanılmıştır. Normal dağılım gösteren puanların mesleki kıdem ve çalıştığı okul türü değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ANOVA testinden; normal dağılım göstermeyen puanların mesleki kıdem ve çalıştığı okul türü değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis *H* testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD post hoc testinden; Kruskal Wallis *H* testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney *U* ikili karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0,05 $p<0,05$) olarak belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu alt bölümde, ilk önce okul yöneticilerinin eğitim inançları bazı değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Ardından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları bazı değişkenlere göre karşılaştırılmıştır.

4.1. Okul Yöneticilerinin Eğitim İnançlarının İncelenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının dağılımını gösteren betimsel istatistikler Tablo 4.1’de sunulmaktadır.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının betimsel istatistikleri

<i>Eğitim İnançları Ölçeği</i>	<i>En Az</i>	<i>En Fazla</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
<i>Daimicilik</i>	2,25	5,00	4,03	0,53
<i>Esasicilik</i>	1,00	5,00	2,92	0,89
<i>İlerlemecilik</i>	2,69	5,00	4,28	0,46
<i>Yeniden Kurmacılık</i>	2,57	5,00	3,99	0,57
<i>Varoluşçuluk</i>	2,86	5,00	4,47	0,51

Tablo 5’e göre okul yöneticilerinin (N=206) daimicilik inancının $\bar{X}=4,03$, esasicilik inancının $\bar{X}=2,92$, ilerlemecilik inancının $\bar{X}=4,28$, yeniden kurmacılık inancının $\bar{X}=3,99$ ve varoluşçuluk inancının $\bar{X}=4,47$ değere sahip olduğu görülmüştür. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en homojen dağılımın ilerlemecilik inancında yaşandığı

görülmektedir ($S= 0,46$). Buna karşın en heterojen dağılım ise esasicilik inancında ($S= 0,89$) gerçekleşmiştir. Tablo 5'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde benimsedikleri eğitim inançlarının sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik ve yeniden kurmacılık olduğu; en düşük düzeyde benimsedikleri eğitim inançlarının esasicilik olduğu ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunun için hangi testin kullanılacağına karar vermek üzere öncelikle verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-1). Bu kapsamda ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında verilerin normal dağılım sağlamadığı görülmüş ve cinsiyet açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere Mann Whitney U testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Normal dağılım sağlanan diğer boyutların cinsiyet açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere t - testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 6'da okul yöneticilerinin eğitim inançlarının cinsiyete göre karşılaştırma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin cinsiyetine göre karşılaştırma sonuçları

<i>Eğitim İnançları Ölçeği</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Daimicilik</i>	Kadın	75	3,98	0,48	-1,00	0,316
	Erkek	131	4,06	0,56		
Esasicilik	Kadın	75	2,65	0,87	-3,40	0,001**
	Erkek	131	3,08	0,86		
İlerlemecilik	Kadın	75	4,32	0,43	-0,68	0,493
	Erkek	131	4,25	0,47		
Yeniden Kurmacılık	Kadın	75	4,09	0,53	1,83	0,068
	Erkek	131	3,94	0,59		
Varoluşçuluk	Kadın	75	4,57	0,49	-2,28	0,023*
	Erkek	131	4,42	0,51		

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Tablo 6'ya göre okul yöneticilerinin daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık inançlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0,05$). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık inancının kadın ve erkek okul yöneticilerinde benzer olduğu ifade edilebilir. Tablo 6'ya göre okul yöneticilerinin esasicilik inancının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır, $t = -3,40$, $p<0,05$. Bu kapsamda, erkek okul yöneticilerinin esasicilik inancının ($\bar{X}=3,08$) kadın okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=2,65$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 6'ya göre okul yöneticilerinin varoluşçuluk inancının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır, $t = -2,28$, $p<0,05$. Bu kapsamda, kadın okul yöneticilerinin varoluşçuluk inancının ($\bar{X}=4,57$) erkek okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=4,42$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunun için hangi testin kullanılacağına karar vermek üzere öncelikle verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-1). Bu kapsamda ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında verilerin normal dağılım sağlamadığı görülmüş ve branş açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere Mann Whitney U testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Normal dağılım sağlanan diğer boyutların branş açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere t testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 7'de okul yöneticilerinin eğitim inançlarının branşa göre karşılaştırma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin branşına göre karşılaştırma sonuçları

<i>Eğitim İnançları Ölçeği</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Daimicilik</i>	Sınıf öğretmeni	59	4,02	0,52	-0,28	0,782
	Branş öğretmeni	14 7	4,04	0,54		
Esasicilik	Sınıf öğretmeni	59	2,92	1,00	-0,09	0,927
	Branş öğretmeni	14 7	2,93	0,84		
İlerlemecilik	Sınıf öğretmeni	59	4,29	0,45	-0,33	0,743
	Branş öğretmeni	14 7	4,27	0,46		
Yeniden Kurmacılık	Sınıf öğretmeni	59	4,05	0,59	1,01	0,312
	Branş öğretmeni	14 7	3,97	0,56		
Varoluşçuluk	Sınıf öğretmeni	59	4,55	0,47	-1,20	0,231
	Branş öğretmeni	14 7	4,44	0,52		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablo 7'ye göre okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin branşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda eğitim inançlarının sınıf ve branş okul yöneticilerinde benzer olduğu ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin görev yaptığı okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunun için hangi testin kullanılacağına karar vermek üzere öncelikle verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-1). Bu kapsamda ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında verilerin normal dağılım sağlamadığı görülmüş ve görev yapılan okul türü açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere

Kruskal Wallis H testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Normal dağılım sağlanan diğer boyutların görev yapılan okul türü açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere ANOVA testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 8’de okul yöneticilerinin eğitim inançlarının görev yapılan okul türüne göre karşılaştırma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin görev yaptığı okul türüne göre karşılaştırma sonuçları

<i>Eğitim İnançları Ölçeği</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Daimicilik	A-Anaokulu	32	4,03	0,48	0,02	0,995
	B-İlkokul	49	4,05	0,53		
	C-Ortaokul	60	4,03	0,56		
	D-Lise	65	4,02	0,55		
Esasicilik	A-Anaokulu	32	2,63	0,84	1,68	0,173
	B-İlkokul	49	3,02	1,02		
	C-Ortaokul	60	3,02	0,84		
	D-Lise	65	2,91	0,83		
İlerlemecilik	A-Anaokulu	32	4,32	0,39	2,27	0,519
	B-İlkokul	49	4,32	0,50		
	C-Ortaokul	60	4,22	0,43		
	D-Lise	65	4,27	0,49		
Yeniden Kurmacılık	A-Anaokulu	32	4,00	0,43	1,24	0,297
	B-İlkokul	49	4,12	0,62		
	C-Ortaokul	60	3,94	0,59		
	D-Lise	65	3,93	0,57		
Varoluşçuluk	A-Anaokulu	32	4,49	0,45	6,42	0,093
	B-İlkokul	49	4,60	0,48		
	C-Ortaokul	60	4,38	0,51		
	D-Lise	65	4,45	0,53		

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Tablo 8'e göre okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin görev yaptığı okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0,05$) anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin eğitim inancının anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede benzer olduğu ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunun için hangi testin kullanılacağına karar vermek üzere öncelikle verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-1). Bu kapsamda ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında verilerin normal dağılım sağlamadığı görülmüş ve mesleki kıdem açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere Kruskal Wallis H testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Normal dağılım sağlanan diğer boyutların mesleki kıdem açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere ANOVA testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 9'da okul yöneticilerinin eğitim inançlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin mesleki kıdemine göre karşılaştırma sonuçları

<i>Eğitim İnançları Ölçeği</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Daimicilik	A-1-5 yıl	20	4,20	0,46	3,63	0,007*	A,D>B
	B-6-10 yıl	35	3,79	0,51			
	C-11-15 yıl	53	4,01	0,56			
	D-16-20 yıl	50	4,19	0,54			
	E-21 yıl ve üstü	48	4,00	0,48			
Esasicilik	A-1-5 yıl	20	2,70	0,88	0,75	0,561	
	B-6-10 yıl	35	2,81	0,98			
	C-11-15 yıl	53	2,93	0,88			
	D-16-20 yıl	50	3,06	0,93			
	E-21 yıl ve üstü	48	2,95	0,78			
İlerlemecilik	A-1-5 yıl	20	4,48	0,41	7,19	0,126	
	B-6-10 yıl	35	4,16	0,51			
	C-11-15 yıl	53	4,30	0,41			
	D-16-20 yıl	50	4,31	0,52			
	E-21 yıl ve üstü	48	4,21	0,41			
Yeniden Kurmacılık	A-1-5 yıl	20	4,16	0,58	2,66	0,034*	A,C,D>E
	B-6-10 yıl	35	3,86	0,56			
	C-11-15 yıl	53	4,10	0,52			
	D-16-20 yıl	50	4,06	0,59			
	E-21 yıl ve üstü	48	3,83	0,57			
Varoluşçuluk	A-1-5 yıl	20	4,76	0,31	9,98	0,041	A>B,C,D, E
	B-6-10 yıl	35	4,38	0,48			
	C-11-15 yıl	53	4,43	0,52			
	D-16-20 yıl	50	4,50	0,51			
	E-21 yıl ve üstü	48	4,44	0,54			

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Tablo 9'a göre okul yöneticilerinin esasicilik ve ilerlemecilik inançlarının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin esasicilik ve ilerlemecilik inancının 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü mesleki kıdem gruplarındaki okul yöneticilerinde benzer olduğu ifade edilebilir. Tablo 9'a göre okul yöneticilerinin daimicilik inancının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır, $F_{(4;201)} = 3,63, p < 0,05$. Bu kapsamda, 1-5 yıl ($\bar{X}=4,20$) ve 16-20 yıl ($\bar{X}=4,19$) mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin daimicilik inancının 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=3,79$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 9'a göre okul yöneticilerinin yeniden kurmacılık inancının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır, $F_{(4;201)} = 2,66, p < 0,05$. Bu kapsamda, 1-5 yıl ($\bar{X}=4,16$), 11-15 yıl ($\bar{X}=4,10$) ve 16-20 yıl ($\bar{X}=4,06$) mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin yeniden kurmacılık inancının 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=3,83$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 9'a göre okul yöneticilerinin varoluşçuluk inancının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır, $F_{(4)} = 9,98, p < 0,05$. Bu kapsamda, 1-5 yıl ($\bar{X}=4,76$) mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin varoluşçuluk inancının, 6-10 yıl ($\bar{X}=4,38$), 11-15 yıl ($\bar{X}=4,43$), 16-20 yıl ($\bar{X}=4,50$) ve 21 yıl ve üstü ($\bar{X}=4,44$) mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunun için hangi testin kullanılacağına karar vermek üzere öncelikle verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilerlemecilik ve

varoluşçuluk boyutlarında +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-1). Bu kapsamda ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında verilerin normal dağılım sağlamadığı görülmüş ve öğrenim düzeyi açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere Mann Whitney *U* testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Normal dağılım sağlanan diğer boyutların öğrenim düzeyi açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere *t*-testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 10'da okul yöneticilerinin eğitim inançlarının öğrenim düzeyine göre karşılaştırma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin öğrenim düzeyine göre karşılaştırma sonuçları

<i>Eğitim İnançları Ölçeği</i>	<i>Öğrenim Düzeyi</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Daimicilik	Lisans	168	4,02	0,53	-0,84	0,403
	Lisansüstü	38	4,10	0,54		
Esasicilik	Lisans	168	2,97	0,86	1,45	0,150
	Lisansüstü	38	2,74	0,97		
İlerlemecilik	Lisans	168	4,24	0,46	-2,53	0,011 *
	Lisansüstü	38	4,45	0,44		
Yeniden Kurmacılık	Lisans	168	3,98	0,58	-0,77	0,442
	Lisansüstü	38	4,06	0,54		
Varoluşçuluk	Lisans	168	4,45	0,50	-1,28	0,201
	Lisansüstü	38	4,55	0,51		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablo 10'a göre okul yöneticilerinin daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk inançlarının okul yöneticilerinin öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk inançlarının lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören okul yöneticilerinde benzer olduğu ifade edilebilir. Tablo 10'a göre okul yöneticilerinin

ilerlemecilik inancının öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır, $f = -2,53$, $p < 0,05$. Bu kapsamda, lisansüstü düzeyde öğrenim okul yöneticilerinin ilerlemecilik inancının ($\bar{X}=4,45$) lisans düzeyinde öğrenim gören okul yöneticilerine göre ($\bar{X}=4,24$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının dağılımını gösteren betimsel istatistikler Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin betimsel istatistikler

<i>Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği</i>	<i>En Az</i>	<i>En Fazla</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>S</i>
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	1,30	5,00	4,05	0,78
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	1,30	5,00	3,94	0,72
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	1,10	5,00	3,91	0,80
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	1,00	5,00	3,55	0,95
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	1,00	5,00	3,95	0,92
Öğretimsel Liderlik Davranışları	1,38	4,96	3,88	0,77

Tablo 11’e göre, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin (N=214) öğretimsel liderlik davranışları düzeyinin ortalama 3,88 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri anlaşılmaktadır. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunun $\bar{X}=4,05$, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunun $\bar{X}=3,94$, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunun $\bar{X}=3,91$, öğretmenlerin

desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun $\bar{X}=3,55$ ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutunun $\bar{X}=3,95$ değere sahip olduğu görülmüştür. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en homojen dağılımın eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi algılarında yaşandığı görülmektedir ($S= 0,72$). Buna karşın en heterojen dağılım ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($S= 0,95$) boyutunda gerçekleşmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunun için hangi testin kullanılacağına karar vermek üzere öncelikle verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin kadın ve erkeklerde +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-1). Verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtebilmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde ve 0'a yakın olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; McKillup, 2012; Wilcox, 2012).

Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağlamadığı görülmüş ve cinsiyet açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere Mann Whitney *U* testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 12'de okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre Mann Whitney *U* testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre karşılaştırma sonuçları

<i>Öğretimsel Liderlik Davranışları</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Kadın	136	4,04	0,76	-	0,67
	Erkek	78	4,06	0,81	0,42	3
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Kadın	136	3,96	0,72	-	0,52
	Erkek	78	3,89	0,73	0,64	2
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Kadın	136	3,91	0,80	-	0,80
	Erkek	78	3,93	0,80	0,25	1
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Kadın	136	3,56	0,93	-	0,98
	Erkek	78	3,53	1,00	0,01	9
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Kadın	136	3,93	0,92	-	0,46
	Erkek	78	4,00	0,95	0,73	6
Öğretimsel Liderlik Davranışları	Kadın	136	3,88	0,76	-	0,88
	Erkek	78	3,88	0,80	0,15	3

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablo 12'ye göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik öğretmen algılarının, kadın ve erkek öğretmenlerde benzer olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunun için hangi testin kullanılacağına karar vermek üzere öncelikle verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin sınıf ve branş öğretmenlerinde +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-1). Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağlamadığı görülmüş ve branş açısından farklılaşma durumunu

test etmek üzere Mann Whitney U testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 13'te okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının branşa göre Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin branşına göre karşılaştırma sonuçları

<i>Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Sınıf öğretmeni	79	3,91	0,76	-	0,014*
	Branş öğretmeni	135	4,13	0,78	2,46	
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Sınıf öğretmeni	79	3,85	0,72	-	0,103
	Branş öğretmeni	135	3,99	0,72	1,63	
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Sınıf öğretmeni	79	3,76	0,82	-	0,027*
	Branş öğretmeni	135	4,00	0,77	2,21	
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Sınıf öğretmeni	79	3,49	0,97	-	0,501
	Branş öğretmeni	135	3,59	0,95	0,67	
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	Sınıf öğretmeni	79	3,86	0,95	-	0,208
	Branş öğretmeni	135	4,01	0,91	1,26	
Öğretimsel Liderlik Davranışları	Sınıf öğretmeni	79	3,77	0,78	-	0,091
	Branş öğretmeni	135	3,94	0,76	1,69	

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablo 13'e göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin branşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme

çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutlarında da branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğretimsel liderlik, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması öğretmen algılarının sınıf ve branş öğretmenlerinde benzer olduğu ifade edilebilir. Tablo 13'e göre okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışına yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin branşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($f = -2,46, p < 0,05$). Bu kapsamda, okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışına yönelik olarak branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,13$) sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}=3,91$) daha yüksek bir algıya sahip olduğu söylenebilir. Tablo 13'e göre okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışına yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin branşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır, $f = -2,21, p < 0,05$. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışına yönelik olarak branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,00$) sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}=3,76$) daha yüksek bir algıya sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunun için hangi testin kullanılacağına karar vermek üzere öncelikle verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin gruplarda +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-1). Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağlamadığı görülmüş ve okul türü açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere Kruskal Wallis H testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 14'te okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının görev yaptığı okul türüne göre Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre karşılaştırma sonuçları

<i>Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	A-Anaokulu	86	3,99	0,72	4,90	0,179
	B-İlkokul	22	3,89	0,96		
	C-Ortaokul	64	4,04	0,84		
	D-Lise	42	4,26	0,68		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	A-Anaokulu	86	3,92	0,68	1,04	0,790
	B-İlkokul	22	3,81	0,90		
	C-Ortaokul	64	3,94	0,77		
	D-Lise	42	4,04	0,63		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	A-Anaokulu	86	3,85	0,79	4,60	0,203
	B-İlkokul	22	3,68	0,90		
	C-Ortaokul	64	3,98	0,77		
	D-Lise	42	4,06	0,79		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	A-Anaokulu	86	3,61	0,91	1,69	0,640
	B-İlkokul	22	3,40	1,10		
	C-Ortaokul	64	3,45	0,96		
	D-Lise	42	3,67	0,95		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	A-Anaokulu	86	4,00	0,87	2,86	0,414
	B-İlkokul	22	3,58	1,17		
	C-Ortaokul	64	3,94	0,97		
	D-Lise	42	4,10	0,80		
Öğretimsel Liderlik Davranışları	A-Anaokulu	86	3,87	0,72	2,37	0,499
	B-İlkokul	22	3,67	0,92		
	C-Ortaokul	64	3,87	0,82		
	D-Lise	42	4,02	0,71		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablo 14'e göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğretimsel liderlik öğretmen algılarının anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede benzer olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunun için hangi testin kullanılacağına karar vermek üzere öncelikle verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin mesleki kıdem gruplarında +1 ile -1 arasında yer almadığı görülmüştür (EK-1). Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağlamadığı görülmüş ve mesleki kıdem açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere Kruskal Wallis H testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 15'te okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdeme göre Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre karşılaştırma sonuçları

<i>Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	A-1-5 yıl	39	4,09	0,69	2,50	0,644
	B-6-10 yıl	51	3,94	0,83		
	C-11-15 yıl	46	3,96	0,86		
	D-16-20 yıl	47	4,10	0,77		
	E-21 yıl ve üstü	31	4,21	0,68		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	A-1-5 yıl	39	3,97	0,66	3,03	0,553
	B-6-10 yıl	51	3,85	0,76		
	C-11-15 yıl	46	3,83	0,77		
	D-16-20 yıl	47	4,03	0,74		
	E-21 yıl ve üstü	31	4,03	0,64		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	A-1-5 yıl	39	3,94	0,69	1,97	0,742
	B-6-10 yıl	51	3,85	0,80		
	C-11-15 yıl	46	3,86	0,84		
	D-16-20 yıl	47	4,00	0,87		
	E-21 yıl ve üstü	31	3,95	0,80		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	A-1-5 yıl	39	3,58	0,96	4,62	0,328
	B-6-10 yıl	51	3,43	1,00		
	C-11-15 yıl	46	3,41	0,91		
	D-16-20 yıl	47	3,71	0,90		
	E-21 yıl ve üstü	31	3,70	1,01		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	A-1-5 yıl	39	3,96	0,86	3,58	0,466
	B-6-10 yıl	51	3,78	0,97		
	C-11-15 yıl	46	3,95	0,96		
	D-16-20 yıl	47	4,06	0,86		
	E-21 yıl ve üstü	31	4,07	0,98		
Öğretimsel Liderlik Davranışları (Toplam)	A-1-5 yıl	39	3,91	0,69	3,35	0,502
	B-6-10 yıl	51	3,77	0,81		
	C-11-15 yıl	46	3,80	0,82		
	D-16-20 yıl	47	3,98	0,77		
	E-21 yıl ve üstü	31	3,99	0,75		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablo 15'e göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik öğretmen algılarının 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdemlerde benzer olduğu ifade edilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada okul yöneticilerinin eğitim inançları boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalama değere sahip olan varoluşçuluk boyutu iken en düşük ortalama değere sahip olan boyutun ise esasicilik boyutu olduğu görülmüştür. Bu bulgunun Altinkurt ve diğerleri (2012), Akın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), Tunca, Şahin ve Oğuz (2015), İzalan (2017), Koç (2017), Özbakış (2018) ve Önden'in (2019) yaptığı araştırma bulguları ile tutarlı olduğu görülürken, Tekin ve Üstün (2008), Yapıcı (2013) ve Can'ın (2019) yaptıkları araştırma bulgularıyla çeliştiği görülmektedir. Eğitim sistemimizin ilerlemecilik anlayışı çerçevesinde şekillenmesi okul yöneticilerinin eğitim inançlarını da etkilediği öngörülmektedir. Dolayısıyla okullarda öğrenen merkezli eğitim süreçlerinin gerçekleşmesi ve toplumu da geliştirici etkinliklerin yapılması okul yöneticilerinin önceliği olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğretimsel lider olan okul yöneticileri birey ekseninde toplumu geliştirici nitelikte olacak şekilde eğitim sürecindeki etkinlikleri organize edebilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Büyükdüvenci, 1987). Bu kapsamda okul yöneticilerinin varoluşçu anlayışa sahip olmalarının beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin benimsemiş olduğu anlayışın varoluşçu eğitim felsefesi olması oldukça olumlu bir gelişme olarak görülmektedir. Çünkü varoluşçu felsefe, gelenekselci anlayışın sert, katı ve disipline edici anlayışına, eğitim sürecinde bireyi merkeze almayarak bireyin pasif konumda bulunup süreci öğretmen merkezli temelde ele

almasına karşı çıkmaktadır. Varoluşçu felsefenin eğitim anlayışının amacı, bireylerin özgüleşebilecekleri ortamlar yaratmak, bireyleri özgürleştirmek ve bireylerin tercihte bulunma ve kendi başlarına karar verebilme yeterliliklerini artırmaktır (Kale 2009). Yine bu varoluşçu felsefeye göre bireylere özgür seçimler yapabilmesini sağlayacak eğitim ortamları hazırlanarak bireye farklı bakış açıları kazandırabilmek önemlidir. Bu anlayış kapsamında eğitim, bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlama yolunda onun önünü açmalıdır (Sönmez 2002). Varoluşçu felsefe inancına göre eğitimin amacı; bireyin özgür bir varlık olduğunun bilincine varması, bireyin kendi özünü oluşturması, sorumluluk bilinci kazanması ve bu şekilde kendi var oluşunu gerçekleştirmesidir (Sönmez, 2020). Bu doğrultuda araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin en fazla varoluşçuluk eğitim inancına sahip olması büyük oranda varoluşçu anlayışa sahip oldukları ifade edilebilir. Bu inançta günümüzde eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrenci merkezli eğitim anlayışının öne çıkması, eğitimin bireyleri özgürleştiren bir süreç haline dönüştürülmesi, sınıf ortamlarının demokratikleştirilmesi gibi çağdaş uygulamaların ve söylemlerin etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt boyutunda ise okul yöneticilerinin daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken, esasicilik ve varoluşçuluk boyutunun cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre okul yöneticilerinin daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutlarının kadın ve erkek okul yöneticilerinde benzer olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda erkek okul yöneticilerinin esasicilik boyutunun kadın okul yöneticilerine göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Erkeklerin yapı itibarıyla kadınlara göre daha sert bir mizaca sahip olması, geleneksel bakış açılarının baskın olması, kuralcı ve disiplinli olmaları nedeniyle

esasicilik boyutunun kadınlara göre yüksek bir ortalamaya sahip olmasının nedenleri arasında gösterilebilir. Kadın okul yöneticilerinin ise varoluşçuluk boyutunun erkek okul yöneticilerine göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Doğanay ve Sarı, (2003), Çoban (2004), Altınkurt ve diğerleri (2012), Sang, Valcke, Tondeur, Zhu ve Braak (2012), Yapıcı (2013) ve İzalan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyet değişkeni boyutunun istatistiksel olarak farklılık görülmemiştir.

Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda eğitim inançlarının sınıf ve branş olarak okul yöneticilerinde benzer olduğu söylenebilir. Bu kapsamda sınıf öğretmenliği branşında olan okul yöneticilerinin ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk boyutunda branş öğretmeni okul yöneticilerine göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda kadın okul yöneticilerinin, erkek okul yöneticilerine göre eğitimde daha fazla bireysel farklılıkları ve özgürlükleri savundukları ifade edilebilir. Aynı zamanda Doğanay ve Sarı (2003), Sang, Valcke, Tondeur, Zhu ve Braak (2012) ve Tunca, Şahin ve Oğuz'un (2015) çalışmalarının da branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Öte yandan Altınkurt ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada branş değişkenine göre esasicilik ve daimicilik boyutlarında farklılaşma gözlemlenmiştir.

Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının okul yöneticilerinin görev yaptığı okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu Altınkurt ve diğerlerinin (2012) çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticilerinin eğitim inançlarının benzer olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öte yandan daimicilik boyutunda en yüksek ortalama ilkokul boyutunda iken en düşük ortalama lise boyutundadır. Esasicilik boyutunda ise en yüksek ortalama ilkokul ve

ortaokulda görülmekte iken en düşük ortalama anaokulundadır. İlerlemecilik boyutunda ise en yüksek ortalama anaokul ve ilkokulda iken en düşük ortalama ortaokuldadır. Yeniden kurmacılık boyutunda ise en yüksek ortalama ilkokulda iken en düşük ortalama lisededir. Son olarak varoluşçuluk boyutunda en yüksek ortalama ilkokulda iken en düşük ortalama ortaokuldadır. Ancak aralarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının, mesleki kıdem değişkenine göre esasıcılık ve ilerlemecilik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak mesleki kıdem değişkenine göre daimicilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık boyutlarında okul yöneticileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde Çoban (2004) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefelerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitim inançlarında mesleki kıdem değişkenine göre daimicilik ve idealizm açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Altınkurt ve diğerlerinin (2012) çalışmasında ise öğretmenlerin kıdem değişkenine göre eğitim inançları varoluşçuluk ve ilerlemecilik alt boyutlarında eğitim inançlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Can (2019) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin ilerlemecilik, esasıcılık, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık alt boyutundan puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, bunun yanı sıra daimicilik alt boyutundan aldıkları puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucunu elde etmiştir.

Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının esasıcılık ve ilerlemecilik boyutlarının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak okul yöneticilerinin daimicilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık boyutunda mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Çoban

(2004) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefelerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitim inançlarında mesleki kıdem değişkenine göre daimicilik ve idealizm açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Altınkurt ve diğerlerinin (2012) çalışmasında ise öğretmenlerin kıdem değişkenine göre eğitim inançları varoluşçuluk ve ilerlemecilik alt boyutlarında eğitim inançlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Can (2019) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin ilerlemecilik, esasicilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık alt boyutundan puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, bunun yanı sıra daimicilik alt boyutundan aldıkları puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucunu elde etmiştir.

Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk boyutlarının okul yöneticilerinin öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk boyutlarının lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören okul yöneticilerinde benzer olduğu görülmektedir. Buna karşın okul yöneticilerinin eğitim inançlarının ilerlemecilik boyutunda öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu kapsamda lisansüstü düzeyde öğrenim gören okul yöneticilerinin ilerlemecilik boyutunun lisans düzeyinde öğrenim gören okul yöneticilerine göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çoban (2004) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları öğrenim düzeyi açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. İzalan (2017) tarafından yapılan araştırmada da anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Tunca, Şahin ve Oğuz'un (2015) çalışmasında ise öğrenim seviyesine göre yalnızca daimicilik boyutunda farklılaşma söz konusu olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında ilköğretim

ve ilerleyen yıllarda da ortaöğretim öğretim programları ilerlemecilik eğitim felsefesi temelinde yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda düzenlemiştir (Şentürk, 2020). Bu doğrultuda yüksek lisans yapan öğretmenlerin, eğitimde meydana gelen yenilikleri takip etme ve uygulama bakımından lisans mezunu öğretmenlere göre daha öne çıkacaklarından bu durumun yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre ilerlemecilik eğitim inancında yüksek puan almalarını sağladığı belirtilebilir. Nitekim Finlandiya ve Japonya gibi eğitimde öne çıkan ülkeler, öğretmenlerine ve eğitim yöneticilerine yüksek lisans eğitimi vererek öğretmenlerinin ve eğitim yöneticilerinin çağdaş eğitim inançlarına ve öğretme-öğrenme anlayışlarına sahip olmalarını sağlamaktadır (Balcı, 2018). Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Raporunda Türkiye’de de tüm öğretmenlere yüksek lisans eğitimi verileceğini belirtmiştir (MEB, 2019). Bu kapsamda Türkiye’de gelecek yıllarda yüksek lisans eğitimleri alan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, eğitime dair çağdaş bakış açısı kazanarak çağdaş eğitim inançlarına sahip olacakları düşünülmektedir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına bakıldığında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç geçmişte yapılan bazı araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Gümüseli (1996) ve Karaduman’ın (2017) çalışmalarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik görevlerinin büyük çoğunluğunu yerine getirebildikleri görülmektedir. Baş ve Yıldırım’ın (2010) çalışmasında okul yöneticilerinin görevlerine uygun davranışlar sergiledikleri ve öğretim liderliği davranışlarını genel olarak gösterdikleri görülmektedir. Eren’in (2020) araştırmasında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile etkili okul düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen, öğrencilerine nitelikli eğitim verebilmesi ve okulun amacına

ulaştırabilmesi noktasında önemli bir rolü üstlenmektedir. Bu süreçte öğretmenin başarısı okul yöneticilerinin liderlik rollerinden etkilendiği bilinmektedir (Sever, 2020). Bu bağlamda çağdaş okul yöneticilerinin sergilemeleri gereken en önemli liderlik alanlarından birisinin de öğretimsel liderlik olduğu alanyazında belirtilmektedir (Sabır, 2017; Shaked, 2020). Bu bakımdan 21. yüzyılın gelişen ve değişen toplumunda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini güçlü başarılı bir şekilde sergilemeleri; okulların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacağı belirtilmektedir (Hallinger, 2011; Summak ve Şahin, 2013). Bu araştırma bulgusu çerçevesinde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getiriyor olmaları; okulların hedeflerine ulaşabilmesi ve öğrenme – öğretme sürecinin verimli olabilmesi açısından beklentileri karşılayan bir durum olarak görülmektedir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, öğretimsel liderlik öğretmen algılarının kadın ve erkek öğretmenlerde benzer olduğu görülmektedir. Öte yandan her iki cinsiyet için en yüksek ortalamaya sahip boyutun okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması olduğu görülmektedir. Erkek okul yöneticileri okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutunda kadın okul yöneticilerine göre daha yüksek ortalamaya sahipken kadın okul yöneticileri eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda erkek okul yöneticilerine göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan Abdurrezzak ve Uğurlu (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin etkili okul ve okul liderliği algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark görülmemiştir. Eren (2020) tarafından yapılan çalışmada da

öğretmenlerin etkili okul ve öğretimsel liderliğe ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte Yılmaz (2010), Ayaz (2014), Yılmaz ve Kurşun (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine anlamlı farklılık oluşmamıştır. Buna karşın Deniz ve Erdener (2016) tarafından yapılan çalışmada ise görüşleri alınan öğretmenlerin cinsiyeti ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Sever (2020) öğretimsel liderliğin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesini; okul yöneticilerinin iki cinsiyete benzer tutumlar sergilemesi, kadın ve erkek öğretmenler arasında ayrım yapmaması gibi adil tutumlara sahip olmasıyla açıklamaktadır. 2008 yılında Council of Chief State School Officers [CCSSO] öğretimsel liderlik için kritik olarak tanımladığı davranışlardan birisi de, öğretimsel liderin dürüstlük ve adaletle hareket etmesidir (Neumerski, 2013). Bu noktada öğretimsel liderin âdil tutumlar içerisinde olması, öğretmenlerin performanslarına da olumlu etkileyeceği ve okulun amaçlarına ulaşmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim Gaziler'in (2017) yaptığı araştırmada öğretmenler, kendilerine adil davranan ve eşit davranmaya çalışan müdürlerin kendilerini daha mutlu hissettirdiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinden; öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmeleri ve olumlu okul iklimi oluşturabilmesi için adil ve eşit bir yaklaşım sergilemesinin önemli bir durum olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin branşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgunun alanyazında yapılan bazı araştırmalarla tutarlılık gösterdiği bazı araştırmaların bulgularıyla da uyuşmadığı görülmektedir. Nitekim Ebcim (2019) ve Eren

(2020) tarafından yapılan çalışmalar ile de benzerlik göstermektedir. Buna karşın Köybaşı, Beycioğlu, Uğurlu ve Özer (2017)'in çalışmasında ise sınıf öğretmenleri lehine branşlara göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Şümür'ün (2021) yaptığı araştırmada da öğretimsel liderlik ölçeği genel puanlarının branşı kültür dersi olan öğretmenler ve branşı meslek dersi olan öğretmenler arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklı branşlardan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikleriyle ilgili benzer algılara sahip olması okul yöneticilerinin branş fark etmeksizin her öğretmene adil ve eşit tutumlar sergilemesiyle açıklanabilir. Rigby (2014), okul yöneticisinin öğretimsel liderlik eylemlerinin çoğu, ya gözlem ve geri bildirim gibi doğrudan etkileşimler yoluyla ya da öğretmen eğitimini geliştirmek için uzmanlık aracılığı gibi dolaylı etkileşimler yoluyla öğretmenlere odaklandığını ifade etmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolünü başarıyla sergileyebilmesi için okulundaki her branştan öğretmene doğrudan veya dolaylı etkileşimler yoluyla destek olması istenilen ve beklenen bir durumdur. Aksi takdirde hangi branştan olursa olsun okulun öğretim kadrosunun sahip oldukları yetenekleri ortaya çıkarabilme konusunda destek sağlanamazsa öğretimsel liderlik rolü başarılı bir şekilde sergilenemez. Aydoğan (2018) mükemmel okullarda eğitim-öğretime dair işlerin takım ruhuyla yürütüldüğünü, eğitim paydaşlarının birlik ve beraberlik duygusuyla çalıştığını ifade etmektedir. Okul yönetimi tarafından yaratılacak olan huzur, güven ortamının, demokratik ve adil davranışların ve pozitif ilişkilerin, iyi iletişimin, etkili lider-üye etkileşiminin; öğretmenlerin okula yönelik pozitif tutuma sahip olmalarında etkisi olduğu araştırmalarda ifade edilmektedir (Şenses, 2018). Bu bakımdan öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinin başta öğretmenler olmak üzere eğitim paydaşlarına yaklaşımlarının pozitif ve onları destekleyici nitelikte olması önemli görülmektedir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın bulgularıyla alanyazındaki bazı araştırma bulgularının örtüştüğü görüldüğü gibi bazı araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermediği belirlenmiştir. Nitekim Ayaz (2014), Karaduman (2017) ve Kurt (2020) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Buna karşın Yorulmaz (2018) tarafından yapılan araştırmada ise görev yapılan okul türüne göre anlamlı fark ortaya çıkması dolayısıyla bu araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Bu noktada okul yöneticileri farklı okul türlerinde çalışıyor olsalar bile çalıştıkları okulun amaçlarına ulaşabilmesi için öğretimsel liderlik rollerini yerine getirebildikleri söylenebilir. Diğer taraftan her bir eğitim kademesinde okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları değişmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 39. maddesinden özetle; okul müdürleri okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme gibi süreçlerin yönetimiyle ilgilenirler (MEB, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 77. maddesinden özetle, okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır (MEB, 2016). Diğer taraftan hangi okul türünde olursa olsun, Güneş ve Esmer (2018) okul yönetiminin birçok değişkeni içerisinde barındırdığını ve okul yöneticileri de bu değişkenleri okulun amaçları doğrultusunda kullanmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Söz konusu amaçlara ulaşılmasında ise okul

türüne bakılmaksızın görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirebilmesi gerekmektedir. Hou, Cui ve Zhang (2019) okul yöneticilerinin okulun misyon ve hedeflerinin belirlenerek paylaşılması, öğretim sürecinin yönetilmesi ve öğretmenlerinin niteliklerinin arttırılmasına yönelik teşvik etme kapsamındaki öğretimsel liderlik davranış ve uygulamalarının öğrencilerin okula giriş puanları üzerinde, doğrudan ve dolaylı olarak etkisinin olduğu sonucuna varmıştır.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu bulgunun Shonta ve Smith (2007), Yılmaz ve Kurşun (2015), Sucu (2016), Yorulmaz (2018), Eren (2020) ve Kurt'un (2020) yaptığı araştırmaların bulguları ile tutarlı olduğu görülürken, Ayaz (2014) ve Karaduman'ın (2017) yaptıkları araştırmaların bulgularıyla ise çelişmektedir. Okul yöneticilerinin okul yönetimindeki paydaşları genellikle çok sayıda çeşitli branş ve mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin bu öğretmenlerle iş birliği içerisinde uyumlu bir şekilde çalışabilmesi, öğretimsel liderliğinin bir gereği olarak düşünülmektedir. Nitekim Şişman (2004) okul yöneticilerinin öğretimsel lider olarak, öğretmenlerle uyumlu ve iş birliği içinde çalışabilmesi, mevzuat ve eğitim öğretim programlarıyla ilgili gerekli bilgilere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan okul yöneticilerinin öğretimsel lider olarak, mesleğe yeni başlamış öğretmenleri motive ederek onlara rehber ve yol gösterici olması, mesleki kıdemi ilerde olan öğretmenlerle fikir paylaşımı içerisinde olması beklenmektedir. Nitekim öğretim liderliği, öğretmen uygulamalarını geliştirmek ve öğrenci performansı sağlamak için okul yöneticilerinin sergilemesi gereken davranış kalıpları olarak ifade edilmektedir (Brazer ve Bauer, 2013). Bu bağlamda öğretimsel liderin uyumlu ve güçlü bir okul ikliminin olmasına (Akram, Shah ve Rauf, 2018) ve eğitim-öğretim süreçlerinin

gelişmesine de katkı sağlayacaktır. Sindhvad (2009) okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklenmesinin ve denetlenmesinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Mevcut araştırma kapsamında ileriki araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Araştırma kapsamında okul yöneticileri eğitim inançları açısından en yüksek düzeyde varoluşçuluk inancına sahipken en düşük düzeyde ise esasicilik inancına sahip oldukları görülmüştür. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarını ayrıntılı bir şekilde karma ve gözlem, görüşme gibi nitel yöntemlere dayalı bir çalışma tasarlanabilir.
2. Araştırma kapsamında erkek okul yöneticilerinin esasicilik inancının kadın okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu görülürken, kadın okul yöneticilerinin de varoluşçuluk inancının erkek okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın yöneticiler ve erkek yöneticilerdeki bu farklılığın nedenlerine yönelik detaylı bir çalışma tasarlanabilir.
3. Araştırmada eğitim inançları; cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre incelenirken öğretimsel liderlik ise cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu değişkenlere öğretmenlerin okul yöneticileri ile çalışılan süre, çalışılan okuldaki görev süresi, eğitim programları ile ilgili alınan hizmet içi, eğitim sayısı gibi değişkenler eklenebilir.

4. Bu araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş olup karma yöntemler veya nitel yöntemler de kullanılarak okul yöneticilerinin eğitim inançlarını ve öğretmenlerin algılarına yönelik okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ortaya koyacak çalışmalar tasarlanabilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Politika yapıcılara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Bu çalışmanın verilerinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğini ortaya çıkarmak için sadece öğretmen algılarına yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarını belirlemek için ise okul yöneticilerinin kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Gelecekte yapılabilecek araştırmalarda hem öğretmenlerin hem okul yöneticilerinin algılarının bir arada değerlendirildiği farklı veri kaynakları kullanılabilir.
2. Bu çalışmanın evrenini Karaman il merkezinde çalışan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma evrenini Türkiye genelinde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin oluşturduğu bir çalışma tasarlanabilir.
3. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyini artırmak için okul yöneticisi ile öğretmenlerin iş birliğini artıracak çalışmalar yapılabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyini geliştirecek hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
4. Araştırmada kadın okul yöneticilerinin varoluşçuluk inancına erkek okul yöneticilerine göre daha çok sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla kadın okul yöneticilerinin istihdamını artırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak S. ve Uğurlu C.T. (2016). Okul liderliği davranış ve uygulamalarının okul etkililiğini sağlamadaki rolüne ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 215 – 242.
- Akarsu, B. (1988). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akgündüz, H. (2013). *Hurafe ve gerçek ikileminde eğitim*. İstanbul: Hayat Akademi Yayıncılık.
- Akpınar, B., (2020). “Eğitim felsefesi, akımlar, öncüleri ve eğitime ilişkin görüşleri”. *Eğitim felsefesi*. (Ed. M. Ergün- A. Çoban). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akram, M., Shah, A. A. ve Rauf, A. (2018). Head teachers’ instructional leadership practices and school climate at secondary schools. *Journal of Arts & Social Sciences*, 5(2), 63-83.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aktepe, V. ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *GEFAD/GUJGEF*, 34(2), 227-247.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri: Beyoğlu İlçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. 1. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. Eskişehir.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*. 13(4), 1473-1492.
- Altunay, E. (2017). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 473-503.
- Anıl, F., Sarpkaya, R. (2014). Anadolu ve meslek lisesi okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-21.
- Argon, T. ve Mercan, M. (2009). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri*. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/120.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Arklan, Ü. (2010). Halkla ilişkilerde liderlik: Liderliğin ve liderlik türlerinin halkla ilişkiler alanına yansımaları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4, 616-636.
- Arkonaç, S. (1997). *Grup ilişkileri*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Arslan, A. (2002). *Felsefeye giriş*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Arslan, G. (2007). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Arslan, A. (2017). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Arslantaş, H. İ. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. A. Ç. Sağlam). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Ayaz, M. F. (2014). Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 137-154.
- Aydoğan, A. G. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel ve yönetsel liderlik davranışları: polatlı örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi: kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. (9.baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2017). Ortaöğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi (Gaziantep örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ayhan, H. (1995). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Bakan, İ. (2009). Liderlik tarzları ile örgüt kültürü türleri arasındaki ilişkiler. *TISK Academy / TISK Akademi*, 4 (8), 138-172.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe. T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 12 (19),73-84.

- Balcı, A. (Ed.) (2018). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balkar, B. ve Kalman, M. (2015). Okul iklimi, öğretimsel liderlik ve yönetsel liderlik değişkenlerinin okul yöneticiliğine atama yaklaşımları açısından ayırt edicilik düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 54(14), 141-159.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.
- Başaran, E. İ. (1978). *Eğitime giriş*. Ankara: Bimaş Matbaacılık.
- Başaran, E. İ. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teachers' educational beliefs and curriculum orientations: A relational research. *Teachers and Curriculum*, 19(1), 45-53.
- Baş, G. ve Yıldırım, A. (2010) İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0246, 5, (4),1909-1931.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bodla, M. A. ve Nawaz, M. M. (2010). Comparative study of full range leadership model among faculty members in public and private sector higher education institutes and universities. *International Journal of Business and Management*, 5(4), 208-214.

- Bozkurt, Ö. ve Göral, M. (2013). Modern liderlik tarzlarının yenilik stratejilerine etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-14.
- Brazer, S. D. ve Bauer, S. C. (2013). Preparing instructional leaders: A model. *Educational Administration Quarterly*, 49(4), 645-684.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 152(34), 71-86.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper and Row.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticilerinin yeterlikleri*. (2. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi "yazılar"*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Büyükdüvenci, S. (2001) *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Kayseri Erciyes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 103-107.
- Can Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Celep, C. (2014). *Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışı* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Cemaloğlu, N. (2007). *Öğretmen Performansının Arttırılmasında Okul Yöneticilerinin Rolü. Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Cevizci, A. (2000). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Ceylan, A. (1997). Liderliğe kuramsal yaklaşımlar. *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu: Bildiriler Kitabı, (5-6 Haziran 1997)*. Tuzla-İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi, 2, 314-320.
- Chell, J. (1995), Introducing Principals to the Role of Instructional Leadership. A summary of a master's project. SSTA Research Centre Report.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 4, 465-474.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (1994), "Etkili bir okul için stratejik yönetim" *Eğitim ve Bilim Dergisi*.18(93).
- Çetin, S., Giderler, C., ve Güler, M. (2017). Lider yöneticilerin çalışanların motivasyonuna ve performansına etkisi: kamu kuruluşunda bir çalışma. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (19), 36-49.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.

- Çoban, A. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Damlapınar, G. (2008). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Değermencioğlu, Ç. (2000). Eğitimin felsefi temelleri: Eğitim felsefe ilişkisi. *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (Ed. L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Ö. K. Tüfekçi (Ed.), Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar (ss. 69-81). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi, öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.

- Ebcim, E. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ercan, R. (2008). “Eğitimin felsefi temelleri”. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. N. Saylan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erçetin, S. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eren, A. (2020), *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Ergün, M. (2006). “Eğitimin felsefi temelleri”. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. M. Ç. Özdemir). Ankara: Ekinoks.
- Ergün, M. (2011). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (67-94). Ankara: Akademi Yayıncılık.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Akademi Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayıncılık.

- Fidan, N. ve Erden, M. (1993). Eğitime giriş, (5. Baskı). *Ankara: Meteksan Matbacılık.*
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gezici, A. (2007). *Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2017). Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature. *English Language Teaching, 10*(4), 78-86.
- Glanz, J. (2006). *What every principal should know about instructional leadership.* Thousand Oaks, California-USA: Corwin Press.
- Gutok, L. G. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar.* Kale, N. (Çev). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gutok, L. G. (2006) *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar.* Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güçlü, N., Çoban, Ö., & Atasoy, R. (2017). Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özellikleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 46* (215), 167-191
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları.* (Yayımlanmış Araştırma). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Güneş, A. M. ve Esmer, B. (2018). İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin deneyimleri. *Electronic Turkish Studies, 13*(19), 843-864.

- Güney, S. (1997). Yönetici ve yönetilen açısından disiplin ve moral, *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu-5-6 Haziran*, İstanbul: Deniz Harp Okulu.
- Günsel, A., Çekmecelioğlu, H. ve Yıldırım, B. H. (2017). Duygusal zekâ kavramı ve duygusal zekanın yönetsel ve dönüşümsel liderlik türleri ile ilişkisi: hizmet sektöründe bir uygulama. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, KOSBED, 33, 19-37.
- Gürüz, D. ve Gürel, E. (2006). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger P. ve Heck H. R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157- 191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Helvacı, A. (2007). Eğitimin felsefî temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed: F. Ereş). Ankara: Maya Yayınevi.
- Hermans, R., Tondeur, J., Van Braak, J., ve Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & education*, 51(4), 1499-1509.
- Hilav, S. (1985). *Yüz soruda felsefe el kitabı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Hou, Y., Cui, Y. ve Zhang, D. (2019). Impact of instructional leadership on high school student academic achievement in China. *Asia Pacific Education*, (20), 543-558. Review. doi: 10.1007/s12564-019-09574-4.

- House, R. J. (1992). Charismatic leadership in service-producing organizations. *International Journal of Service Industry Management*, 3(2), 1-24
- Işıldak, M. (2006). Felsefe nedir. Adnan Menderes Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 47.
- İnce, M. (2014). *Kamu örgütlerinde etkin bir yönetim anlayışı bağlamında vizyoner liderlik ve Karaman kamu kurumlarında bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik öğretimsel liderlik davranışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Bolu.
- Kamubiz (2019). İllere göre 2019 Lise Geçiş Sınavı LGS başarı sıralaması açıklandı. 15.01.2020 tarihinde <https://www.kamubiz.com/egitim/illere-gore-2019-lise-gecis-sinavi-lgs-basari-siralamasi-aciklandi-h4989.html> adresinden erişildi.
- Karaküçük, S. (2005). *Rekreasyon / boş zamanları değerlendirme*. Ankara: Gazi Kitabevi, 221-222.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek* (3. Basımdan Çeviri). S. Özdemir (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kazu, H. (2002). *Eğitim ve felsefe. Öğretmenlik mesleği*. (Ed. M. Taşpınar). Elazığ: Elazığ Üniversitesi Kitabevi.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Kalder Yayınları.

- Keşan, C. ve Kaya, D. (2011). Öğretimsel liderlik boyutu üzerine üniversite mezunlarının bakış açıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 20-37.
- Kıral, E. ve Aksoy, V. (2018). Öğretmen algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rolleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(5),192-209.
- Kış, A. (2013). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Köybaşı, F., Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T. ve Özer, N. (2017). Müdürlerin okul liderliği davranışları: Öğretimsel destek, ilişki ve açıklık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 781-808.
- Krug, S. (1992). Instructional leadership, a constructivist perspective. *educational Administration Quarterly*, 28(3),430-443.
- Kuntus, R. (2001). Philosophies of education. 15. 12. 2019 tarihinde <http://www.schoolforchampions.com/education/philosophies.htm> adresinden erişilmiştir.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükali, R. (2010). Eğitim yönetiminde liderlik. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 133-140.

- Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers' beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230-1275.
- McKillup, S. (2012). Statistics explained: An introductory guide for life scientists (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- MEB (2016). Ortaöğretim kurumları yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/01062228_meb_ortaogretim_kurumlari_yonetmeligi_28_10_201629871.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf
- MEB (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2019). 2023 eğitim vizyonu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- MEB (2019). 2019 merkezi sınav puanına göre yüzdelik dilimlerdeki öğrenci sayıları (il dağılımı). https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/25140156_2019_merkezi_snav_puanina_gore_yuzdelik_dilimlerdeki_ogrenci_sayilari_son.pdf
- MEB (2021). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>
- Newstrom, J. W. ve Davis, K, (1993). *Organizational behavior: Human behavior At Work*, 9. Edition, NewYork: McGraw Hill Inc.

- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?. *Educational administration quarterly*, 49(2), 310-347.
- Ocak, G. (2004). *Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri* 14. 12. 2007 tarihinde <http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/viewPDF>
- Ocak, G. ve Akkaş-Baysal, E. (2019). Temel felsefi akımlar ve önemli temsilcileri, (Ed. M. Ergün, A. Çoban), *Eğitim Felsefesi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Oktay, E. ve Gül, H. (2003). Çalışanların duygusal bağlılıklarının sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun karizmatik lider özelliklerinin etkileri üzerine Karaman ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde yapılan bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 403-428.
- Oliva, P. F. (1988) *Developing the curriculum. second edition*. U.S.A.: Scott, Foresman and Company.
- Oral, B. ve Karataş, K. (2020). Eğitim felsefesi. *Eğitim ve kültürel çeşitlilik*. (Ed. Ergün, M ve Çoban, A.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ornstein, A.C. ve Hunkins, F.P. (2014). Eğitim programı. (Çev. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Önal, M. (2015). Çağdaş pragmatist ve realist hukuk felsefelerinin ontolojik ve epistemolojik kökleri, *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*. 5(2), 67-104.
- Önen, M.ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum*, 10(5), 43-63.

- Özdemir, N. ve Kavak, Y. (2017). Akademik başarı kıskacındaki okul yöneticileri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemir, S. Kurt, T., Sezgin, F. ve Şirin, H. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitiminde dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. (5.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özyurt, S. (1999). Öğretmenlik mesleğine giriş. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Özyurt, S. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Paksoy, M. (2002). *Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi.
- Parlaktepe-Gaziler, Ş. (2017). *Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,) Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- Polat, E. (1997). *İlkokul ve ilköğretim birinci kademe okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne ilişkin algı ve beklentileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Quigley, J. (1998). *Vizyon oluşturulması, geliştirilmesi ve korunması*. (Çev: Berat Çelik) İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hiz. Tic. San. Ltd. Şti.
- Rigby, J. G. (2014). Three logics of instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 610-644.
- Robbins, P. S. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. (Çev: S. A. Öztürk) Eskişehir: Etam A.Ş. Basım ve Yayım.
- Sabır, E. (2017). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının örgütsel çekiciliğe etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel psikoloji*. Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayın Dağıtım.
- Sadioğlu, N. Ç. Çatıkkaş, F. ve Korkmaz, M. (2014). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin liderlik rolleri ve uygulamaları. *Akademik Bakış Dergisi*, 42
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sarıkaya, N. (2016). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sang, G., Valcke, M., Tondeur, J., Zhu, C. ve Van Braak, J. (2012). Exploring the educational beliefs of primary education student teachers in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 417-425.

- Sapkova, A. (2013). Study on latvian mathematics teachers espoused beliefs about teaching and learning and reported practices, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(3), 733-759.
- Sarpkaya, R. (2007) Eğitimin felsefi temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. C. Celep). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saydam, G. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve tutumları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Selamat, N., Nordin, N., & Adnan, A. A. (2013). Rekindle teacher's organizational commitment: The effect of transformational leadership behavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 90, 566-574.
- Sever, N. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sindhvad, S. P. (2009). School principals as instructional leaders: An investigation of school leadership capacity in the philippines. Doctoral dissertation, University of Minnesota, Mineapolis.
- Shaked, H. (2020). Social justice leadership, instructional leadership, and the goals of schooling. *International Journal of Educational Management*. Retrieved from, <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-01-2019-0018/full/html>
- Shonta, M. ve Smith B. S. (2007). Principals' and teachers' perception of principals' instructional leadership, Saint Luis University.

- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. V. Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). (10. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2020). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2008). Eğitimin felsefi temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. M. Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Summak, S. ve Şahin, Ç. Ç. (2013). Bilim sanat merkezi müdürlerinin öğretimsel lider olarak öğretimsel uygulamalar hakkındaki görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-14.
- Sunay H. (1998). Spor eğitim altyapısında beden eğitimi öğretmeni ve antrenörün önemi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*; 2:43-50
- Şenses, B. (2018). Örgütsel sinizm: Liderin davranış tarzına göre ortaya çıkan bir tutum. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 13-28.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43.
- Şentürk, C. (2020). Oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının akademik başarıya, kalıcılığa, tutuma ve öğrenme sürecine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 159-194.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şümür, İ. (2021). *Öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algıları*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th edition). Boston: Pearson Education.
- Tağraf, H. ve İ. Çalman (2009). Ohio Üniversitesi liderlik modeline göre oluşan liderlik biçimlerinin işletmelerin ihracat performansı üzerine etkisi ve Gaziantep ilinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 135-154.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekin, Y. ve Ehtiyar, R. (2011). Başarının temel aktörleri vizyoner liderler. *Journal of Yasar University*, 24(6), 4007-4023.
- Terzi, A. R. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topses, G. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Bakanlık Yayınları.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Tunçer, M. (2015). Eğitimin felsefi temelleri. <http://tebesirtozu.blogcu.com/2-egitimin-felsefi-temelleri/20178432>.

- Türer, A. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Türkoğlu, A. (1996). *Doksan dokuz soruda eğitim bilimine giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Türksoy, A. (2011). 12-14 Yaş futbolcuların antrenörlerinden algıladıkları ve tercih ettikleri lider davranışları ile ilgili sporcu tatmini. *Spor Bilimleri Dergisi*, 3.
- Üredi, L. (2009). *Eğitimin felsefî temelleri Eğitim bilimine giriş* (Ed., L. Kıroğlu ve C. Elma). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Üstüner, M. (2002). *Eğitimin bilimsel temelleri eğitim üzerine*. (Ed., E. Toprakçı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Yalçınkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 109-119.
- Yapıcı, G. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies*, 1431-1452.
- Yazıcı, S. (2001). *Felsefeye giriş*. Bursa: Alfa Aktüel Kitabevi.
- Yetim, A. (2000). *Sosyoloji ve Spor*. Ankara: Topkar Matbaacılık.
- Yıldırım, C. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim felsefesi*. (Ed., Ayhan Hakan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yılmaz, E. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, E. ve Kurşun A. T. (2015). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 35-48.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YÖK (2019). 2018 YKS: Yükseköğretime geçişte il-bölge başarıları ve nüfus hareketliliği. 10.02.2020 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimi/z/2018_YKS_il_karnesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yörük, S. ve Akalın-Akdağ, G. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 66-92.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (2002). *Curriculum development*. Ohio: Upper Saddle River.
- Wilcox, R. R. (2012). *Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction*. Boca Raton, FL: CRC Press.

EKLER

EK-1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

KMÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 09.09.2019-8528



T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99371540-44-E.16030679
Konu : Araştırma İzni

04.09.2019

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) 08.08.2019 tarih ve 22164 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 03.09.2019 tarih ve 15871978 sayılı yazısı.
c) 22.08.2017 tarih ve 2017/25 sayılı genelge.

İlgi (a) yazınızla; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı 180455104 numaralı öğrencisi Fatma NACAK DENİZ'in "Okul Yöneticilerinin Eğitim İnançları ve Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi" adlı anket kapsamında Karaman il merkezinde yer alan resmi ve özel okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlere yönelik çalışma yapma isteği belirtilmiştir.

Müdürlüğümüze bağlı ilgi (a) yazıda adı geçen Karaman il merkezinde yer alan resmi ve özel okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlere yönelik çalışma yapma isteği Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüştür. Onayda belirtilen şartların uygulanması halinde çalışma yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Abdurrahman KURT
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek:
Valilik Oluru (1 Sayfa)

TEKİRKÖY KAMU İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
04.09.2019

Adres : Hamidiye Mahallesi Fevziye Caddesi No:18
70100 Karaman Merkez
Elektronik Ağ : www.meb.gov.tr
E-posta : strateji70@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Strateji Birimi
Tel : (0 338) 280 70 73
Faks : (0 338) 280 70 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 3e48-5726-3d30-8401-fdb8 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni-2

KMÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 09.09.2019-8528



T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99371540-44-E.15871978
Konu : Anket İzni

03/09/2019

VALİLİK MAKAMINA
KARAMAN

İlgi : a) Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nin 08.08.2019 tarih ve 22164 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 2012/25 sayılı genelgeleri.

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı 180455104 numaralı öğrencisi Fatma NACAK DENİZ'in "**Okul Yöneticilerinin Eğitim İnançları ve Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi**" adlı anket kapsamında Karaman il merkezinde yer alan resmi ve özel okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlere yönelik çalışma yapma isteği belirtilmiştir.

Söz konusu anket çalışması komisyonumuzca incelenmiştir ve Müdürlüğümüze bağlı Karaman İl merkezinde yer alan resmi ve özel okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlere yönelik çalışma yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Anket çalışması ile ilgili okul müdürlerinin gözetim ve denetiminde isteğe bağlı olarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Abdurrahman KURT
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek: İlgi yazı (1 Sayfa)

OLUR
03/09/2019

Hacı İbrahim TÜRKOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Hamidiye Mahallesi Fevziyeşah Caddesi No:18
70100 Karaman/Merkez
Elektronik Adı: www.meb.gov.tr
e-posta: strateji70@meb.gov.tr

Bilgi için: Strateji Birimi

Tel: 0 (338) 280 70 73
Faks: 0 (338) 280 70 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8ec8-9b85-32db-be95-d3cb kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 Ölçek Kullanım İzinleri

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği Talebi

Gelen Kutusu x



Fatma Deniz

18 Nis 2019 Per 14:02



Merhabalar Sevgili **Mehmet ŞİŞMAN** Hocam,

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. İsmim Fatma NACAK DENİZ Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinizi bir çalışmamda kullanmak istiyorum. İzininiz olursa ölçeğinizi kullanmak üzere bana gönderebilir misiniz? Çok teşekkür ediyorum. İyi çalışmalar diliyorum. Saygılar.

M. ŞİŞMAN

20 Nis 2019 Cmt 11:01



Alıcı: ben

Merhaba Fatma Hanım

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğini kullanabilirsiniz. Ölçeğin son halini Öğretim Liderliği kitabımızda bulabilirsiniz. Başarılar dilerim. Dr. **Mehmet ŞİŞMAN**

18 Nis 2019 Per, saat 15:53 tarihinde Fatma Deniz

> şunu yazdı:

Fatma Deniz

20 Nis 2019 Cmt 20:56



Alıcı: ŞİŞMAN

Çok teşekkür ederim , iyi çalışmalar dilerim hocam.

M. ŞİŞMAN

20 Nis 2019 Cmt, 11:01 tarihinde şunu yazdı:



2 ileti dizisinden 2.



Eğitim İnançları Ölçeği Kullanma İzni



Fatma Deniz

31 Mar 2019 Paz 13:56



Alıcı:

Kürşad YILMAZ hocam merhabalar,

Ben, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümünde yüksek lisans öğrencisi Fatma Nacak DENİZ. Eğitim İnançları Ölçeğinizi izniniz olursa bir araştırma kapsamında kullanmak istiyorum. Teşekkür eder , iyi çalışmalar dilerim.

Yanıtla

Yönlendir



Fatma Deniz

31 Mar 2019 13:59



Alıcı: Kürşad

Hocam çok teşekkür ederim tekrar iyi çalışmalar dilerim.Karaman'dan saygılar.

Kürşad Yılmaz , 31 Mar 2019 Paz, 13:57 tarihinde şunu yazdı:

İyi çalışmalar dilerim...

EK-3. Veri Toplama Araçları**DEMOGRAFİK BİLGİLER FORMU****1. Cinsiyetiniz:**☐ Kadın☐ Erkek**2. Mesleki Kıdeminiz:**☐ 1-5 yıl☐ 6-10 yıl☐ 11-15 yıl☐ 16-20 yıl☐ 21 yıl ve üzeri**3. Çalıştığınız okul türü:**☐ Anaokulu☐ İlkokul☐ Ortaokul☐ Lise**4. Öğrenim durumunuz:**☐ Eğitim Enstitüsü☐ Önlisans☐ Lisans☐ Yüksek Lisans☐ Doktora**5. Branşınız:**☐ Sınıf Öğretmeni☐ Branş Öğretmeni (.....)

EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ

	Lütfen her bir maddeyi okuyarak aşağıdaki derecelemeye göre sizin görüşünüzü belirten uygun boşluğu işaretleyiniz. <i>Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.</i>	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.					
2	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.					
3	Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.					
4	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.					
5	İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.					
6	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.					
7	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.					
8	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.					
9	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.					
10	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.					
11	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.					
12	Okulda temel güç öğretmendedir.					
13	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.					
14	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.					
15	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.					
16	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.					
17	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.					
18	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.					
19	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.					

20	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.					
21	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.					
22	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.					
23	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.					
24	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.					
25	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.					
26	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.					
27	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.					
28	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.					
29	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.					
30	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.					
31	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.					
32	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.					
33	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.					
34	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.					
35	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.					
36	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.					
37	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.					
38	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.					
39	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.					
40	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.					

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ÖLÇEĞİ

	Lütfen her bir maddeyi okuyarak aşağıdaki derecelelemeye göre okul yöneticileriniz hakkındaki görüşünüzü belirten uygun boşluğu işaretleyiniz. <i>Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.</i> <i>Okul yöneticim;</i>	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıkla.					
2	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder.					
3	Okulun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler.					
4	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır.					
5	Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder.					
6	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar.					
7	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder.					
8	Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler.					
9	Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük eder.					
10	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik eder.					
11	Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlar.					
12	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.					

13	Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyonu sağlar.					
14	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılır.					
15	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret eder.					
16	Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder.					
17	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller.					
18	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar.					
19	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirir.					
20	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler.					
21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar.					
22	Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür.					
23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklikler yapar.					
24	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirler.					
25	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.					
26	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirir.					
27	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir.					
28	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklar.					

29	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirir.					
30	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.					
31	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik eder.					
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarla bulunur.					
33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder.					
34	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetçi eğitim çalışmaları düzenler.					
35	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder.					
36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekler.					
37	Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır.					
38	Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırır.					
39	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar.					
40	Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekler.					
41	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük eder.					
42	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekler.					
43	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar.					

44	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır.					
45	Okulda öğretmen ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar.					
46	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.					
47	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekler.					
48	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engeller.					
49	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verir.					
50	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlar.					

EK- 4. Eğitim İnançları Puanlarının Normallik Testi Değerleri

	<i>Kategori</i>	Daimicilik		Esasicilik		İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık		Varoluşçuluk	
		Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.
Cinsiyet	Kadın	0,02	-0,03	0,34	-0,31	0,02	-1,15	-0,71	0,5	-1,22	1,02
	Erkek	-0,38	-0,19	-0,04	-0,53	-0,49	0,34	-0,16	-0,43	-0,6	-0,51
Branş	Sınıf öğretmeni	-0,03	-0,43	0,15	-0,78	-0,6	1,16	-0,31	-0,18	-0,94	0,09
	Branş öğretmeni	-0,32	-0,04	0,03	-0,5	-0,26	-0,35	-0,38	-0,3	-0,73	-0,27
Okul türü	Anaokulu	0,26	-0,49	0,16	-0,5	-0,36	-0,65	0,02	0	-0,79	-0,04
	İlkokul	-0,19	-0,33	0,14	-0,82	-0,58	0,75	-0,44	-0,3	-1,21	0,54
	Ortaokul	-0,62	0,72	0,03	-0,19	0,08	-1,06	-0,41	-0,29	-0,37	-0,93
	Lise	-0,09	-0,69	-0,1	-0,82	-0,49	0,29	-0,37	-0,42	-0,96	0,44
Mesleki kıdem	1-5 yıl	0,45	-0,37	0,43	-0,29	-0,49	-0,86	-0,93	0,7	-1,21	0,34
	6-10 yıl	0,05	-0,32	0,11	-0,58	-0,4	0,41	-0,16	0,21	-0,01	-1,4
	11-15 yıl	-0,5	0,59	0,17	0,05	-0,01	-0,88	-0,3	-0,35	-0,55	-0,73
	16-20 yıl	-0,32	-0,53	-0,05	-0,99	-0,59	0,35	-0,31	-0,38	-1,11	0,55
	21 yıl ve üstü	-0,33	-0,65	-0,02	-0,65	-0,08	-0,54	-0,43	-0,33	-0,99	0,39
Öğrenim	Lisans	-0,32	-0,03	0,07	-0,55	-0,34	0,2	-0,38	-0,21	-0,79	-0,06
	Lisansüstü	0,08	-0,89	0,25	-0,58	-0,5	-0,78	-0,08	-0,88	-0,89	-0,53

Ç.: Çarpıklık B.: Basıklık

EK- 5. Öğretimsel Liderlik Puanlarının Normallik Testi Değerleri

<i>Kategori</i>		OABP		EPÖSY		ÖSÖD		ÖDG		DÖÇİO		ÖLD	
		Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.	Ç.	B.
Cinsiyet	Kadın	-0,87	0,71	-0,76	0,44	-0,87	0,57	-0,46	-0,53	-0,89	0,23	-0,85	0,28
	Erkek	-1,33	2,31	-1,11	1,39	-0,83	0,26	-0,74	-0,06	-1,35	1,64	-1,13	1,09
Branş	Sınıf öğretmeni	-0,69	0,62	-0,56	-0,04	-0,34	-0,87	-0,41	-0,76	-0,95	0,43	-0,61	-0,32
	Branş öğretmeni	-1,32	2,13	-1,11	1,52	-1,22	1,84	-0,68	0,01	-1,14	0,96	-1,19	1,39
Okul türü	Anaokulu	-0,73	1,01	-0,79	0,38	-0,46	-0,72	-0,51	-0,43	-1,11	1,04	-0,81	0,23
	İlkokul	-1,22	1,21	-1,1	1,5	-0,69	0,32	-0,4	-1,02	-0,45	-0,65	-0,87	0,25
	Ortaokul	-1,01	0,96	-0,87	0,62	-1,09	1,03	-0,68	-0,03	-1,09	0,71	-0,98	0,47
	Lise	-1,61	3,99	-0,72	0,24	-1,53	3,69	-0,65	-0,05	-1,22	1,61	-1,2	1,97
Mesleki kıdem	1-5 yıl	-0,64	-0,38	-0,35	-0,5	-0,67	-0,42	-0,38	-0,96	-0,49	-1	-0,47	-1,1
	6-10 yıl	-0,87	0,82	-0,59	0,15	-0,8	0,83	-0,28	-0,73	-0,77	0,15	-0,7	0,06
	11-15 yıl	-1,03	1,02	-0,99	1,11	-0,89	0,27	-0,67	-0,07	-1,09	0,33	-1,09	0,73
	16-20 yıl	-1,64	4,18	-1,2	1,51	-1,13	1,29	-0,96	1,14	-1,64	3,45	-1,35	2,38
	21 yıl ve üstü	-0,66	-0,5	-1,55	3,78	-0,66	-0,46	-0,9	0,21	-1,53	2,39	-1,19	1,09
Öğrenim	Lisans	-1,01	1,21	-0,9	0,81	-0,91	0,5	-0,59	-0,36	-1,05	0,64	-0,97	0,59
	Lisansüstü	-1,1	1,44	-1,08	1,26	0,27	-0,74	-0,72	0,54	-1,1	1,09	-0,95	0,83

Ç.: Çarpıklık B.: Basıklık

OABP: Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması

EPÖSY: Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi

ÖSÖD: Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi

ÖDG: Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi

DÖÇİO: Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması

ÖLD: ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI